



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

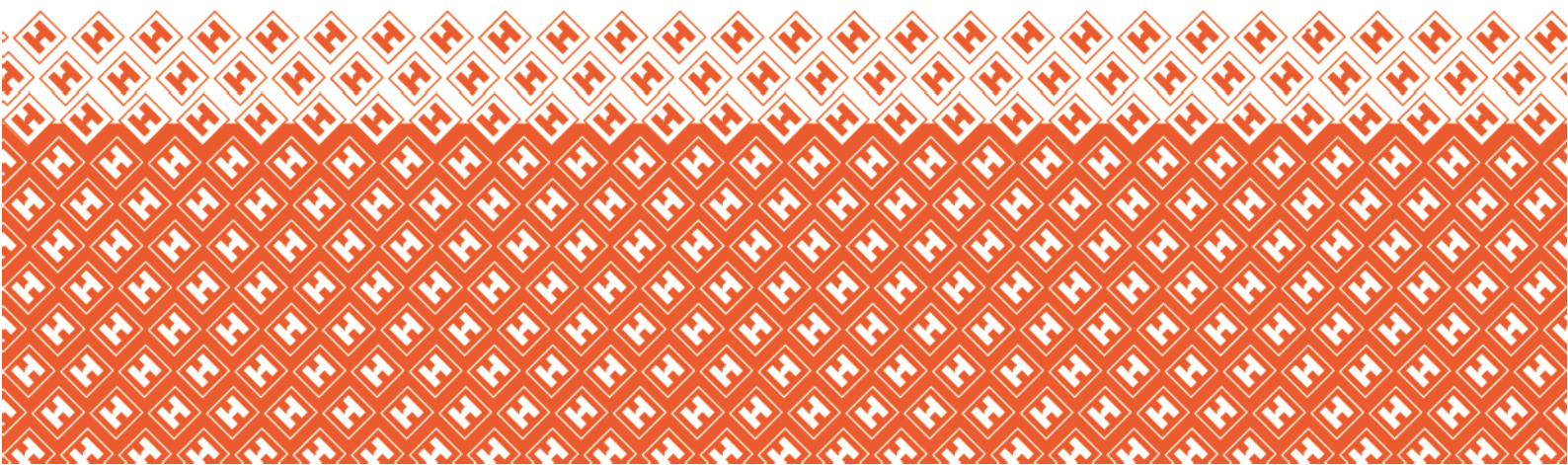
---

**ANA CAROLINA DO NASCIMENTO  
ALBUQUERQUE**

**HÁ PROTAGONISMO DAS MULHERES NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA? ANÁLISE DE DUAS COLEÇÕES  
PARA O ENSINO MÉDIO E PROPOSITURA DE UM  
CONJUNTO DE OFICINAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

ABRIL / 2020



**ANA CAROLINA DO NASCIMENTO ALBUQUERQUE**

**HÁ PROTAGONISMO DAS MULHERES NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA? ANÁLISE DE DUAS  
COLEÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO E PROPOSITURA  
DE UM CONJUNTO DE OFICINAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Marques

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

**CUIABÁ-MT**

**2020**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

A345h Albuquerque, Ana Carolina do Nascimento.  
HÁ PROTAGONISMO DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA? : análise de duas coleções para o ensino médio e propositura de um  
conjunto de oficinas / Ana Carolina do Nascimento Albuquerque. -- 2020  
167 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Ana Maria Marques.  
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso,  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Livros didáticos. 3. Ensino Médio. 4. Gênero. 5.  
Interseccionalidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**

01/07/2020

SEI - Documento para Assinatura

Processo: 23108.039304/2020-16 Documento: 2524167



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: HÁ PROTAGONISMOS DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS? ANÁLISE DE DUAS COLEÇÕES DE HISTÓRIA DE ENSINO MÉDIO E PROPOSITURA DE UM CONJUNTO DE OFICINAS

AUTOR (A): MESTRANDO (A) Ana Carolina do Nascimento Albuquerque

Dissertação defendida e aprovada em 29 de abril de 2020.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Ana Maria Marques - Presidente da banca/Orientador(a)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Prof(a). Dr(a). Jaqueline Aparecida Martins Zarbato - Examinador(a) Interno(a)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof(a). Dr(a). Ana Carolina da Silva Borges - Examinador(a) Externo(a)

Instituição: Universidade Federal do Rondonópolis

Prof(a). Dr(a). Renilson Rosa Ribeiro - Suplente

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Cuiabá/MT, 29/4/2020.



Documento assinado eletronicamente por ANA MARIA MARQUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 09/05/2020, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, Usuário Externo, em 18/05/2020, às 19:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por ANA CAROLINA DA SILVA BORGES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 19/05/2020, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por Ana Carolina do Nascimento Albuquerque, Usuário Externo, em 09/06/2020, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 2524167 e o código CRC 814BA4CA.

Referência: Processo nº 23108.039304/2020-16

SEI nº 2524167

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo analisar a construção do gênero a partir do protagonismo das mulheres na História ensinada em Coleções Didáticas do Plano Nacional do Livro Didático/2018. A escolha desse tema se justifica pelos altos índices de violência cometidos contra as mulheres, as hierarquias naturalizadas e a desigualdade de gênero na sociedade. O referencial teórico e metodológico de gênero se baseia principalmente nos estudos de Joan Scott, que explica essa categoria de análise histórica como uma construção social e como forma de dar significado as relações de poder. Scott entende que a categoria gênero usada primeiro para analisar as diferenças entre os sexos, foi estendida à questão das diferenças dentro da diferença. Nesse sentido a obra de Ângela Davis se tornou essencial à pesquisa, pois mostra o quanto é preciso considerar a interseccionalidade de raça, classe e gênero. Nesta pesquisa, considera-se o livro didático de história como documento histórico, sem deixar de compreender sua importância enquanto objeto físico de valor comercial. É eixo norteador do trabalho a análise e reflexão das relações gênero através do protagonismo das mulheres na História ensinada pelos livros didáticos, e sobre como essas abordagens estão inseridas no contexto da desigualdade e da violência de gênero na sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Livros didáticos, Ensino Médio, Gênero, Interseccionalidade.

## **ABSTRACT**

This master's thesis aims to analyze the construction of gender based on the role of women in the History taught in Didactic Collections of the National Plan of Didactic Book / 2018. The choice of this theme is justified by the high rates of violence against women, such as naturalized hierarchies and gender inequality in society. The theoretical and methodological framework of gender is based mainly on the studies of Joan Scott, who explains this category of historical analysis as a social construction and as a way of giving meaning to power relations. Scott understands that the gender category used first to analyze the differences between the sexes, has been extended to the question of differences within difference. In this sense, Angela Davis' work has become essential to research, as it shows how much it is necessary to consider the intersectionality of race, class and gender. In this research, the history textbook is considered as a historical document, while understanding its importance as a physical object of commercial value. The guiding axis of the work is the analysis and reflection of gender relations through the role of women in history taught by textbooks, and on how these approaches are inserted in the context of gender inequality and violence in society.

**Keywords:** History Teaching, Textbooks, High School, Gender, Intersectionality.

## AGRADECIMENTOS

Tenho o privilégio de poder contar com pessoas especiais durante toda a minha vida. O mestrado me deu a oportunidade de conhecer e contar com outras pessoas que se tornaram especiais, não só pela amizade e prazer da convivência, mas pelo auxílio no meu crescimento pessoal e profissional. Dedico estes parágrafos a prestar meus agradecimentos.

A minha incansável orientadora Ana Maria Marques por suas sábias intervenções e inúmeras horas de dedicação, mas, sobretudo, pelo acolhimento e confiança.

Ao Grupo de Estudos de Gênero, em especial a coordenadora Ana Maria Marques, Valeska e Giseli pelo incentivo e companheirismo. “As meninas da Ana” são um sucesso.

As professoras e professores do ProfHistória, em especial a professora Ana Paula Squinelo, pelo carinho e motivação nas aulas registradas para sempre em nossos corações. As professoras Jaqueline Zarbato e Ana Carolina Borges e ao professor Renilson Ribeiro pelas considerações que foram de grande contribuição para o desenvolvimento do trabalho. Aos colegas de curso pela amizade e por compartilhar seus conhecimentos, principalmente as “luluzinhas”, Mirian, Ana Paula, Adriana e Núbia. Nosso clubinho fez da rotina das aulas mais leve e prazerosa.

A Universidade Federal de Mato Grosso, fundamental na minha vida e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou a pesquisa, concedendo-me uma bolsa de estudos. Ao estado de Mato Grosso, pela Licença de Qualificação Profissional, essencial para minha permanência e conclusão no programa de mestrado.

Gratidão a minha família, sem vocês essa experiência não seria possível, a minha mãe Florência (neta), minha madrinha Jacy e minha tia Joy, pelo amor e cuidado dedicados a mim desde a infância. As minhas tias, avós, comadres, irmãs, primas e amigas pela inspiração. Ao meu companheiro Junior, que tanto me encorajou e me apoio de todas as formas que uma pessoa pode apoiar a outra. As flores do meu jardim, meus filhos Eloize, Enzo e Angeline, que têm me impulsionado a seguir em frente e ser uma pessoa melhor a cada dia. Aos meus amados sobrinhos e sobrinhas, afilhadas e afilhados.

## LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Coleção <i>História Sociedade &amp; Cidadania</i> em três volumes para o ensino médio .....	66
Imagem 2: Coleção <i>História – das cavernas ao terceiro milênio</i> em três volumes para o ensino médio .....	67
Imagem 3: Ofício das paneleiras de goiabeiras .....	69
Imagem 4: O camponês ara o campo com a ajuda de uma junta de bois, enquanto sua mulher o segue. ....	75
Imagem 5: Fragmento de relevo do palácio da cidade assíria de Nimrud .....	77
Imagem 6: A mulher no Egito antigo .....	78
Imagem 7: Escultura de bronze de mulher espartana praticando ginástica .....	80
Imagem 8: Venda de carne produzida de acordo com as regras da religião islâmica ....	85
Imagem 9: A esquerda, mulher de etnia mandinga carregando criança, 2007; a direita, mulher dessa mesma etnia com cabelos enfeitados com cauri, Mali, 2007 .....	86
Imagem 10: Na imagem maior, nigerianos de etnia iorubá com roupas próprias de sua cultura. Na imagem menor, a baiana Lucicleide .....	87
Imagem 11: Jovem asteca, México, 2012 .....	92
Imagem 12: Mulher Inca, Peru, 2014 .....	92
Imagem 13: Mulher kalapalo preparando beiju .....	93
Imagem 14: Mulher inca falante do idioma quíchua, Peru, 2012 .....	93
Imagem 15: Negras vendedoras, de Carlos Julião, c. 1776 .....	95
Imagem 16: Girondino condenado à guilhotina sendo conduzido ao patíbulo.....	96
Imagem 17: Prancha 5 da série Os desastres da guerra, de Francisco Goya (1746-1828) .....	97
Imagem 18: La Paraguaia, 1880 .....	98
Imagem 19: Indígenas Mapuche .....	99
Imagem 20: A mulher na guerra .....	104
Imagem 21: Operários do Cotonifício Rodolfo Crespi, São Paulo, 1917.....	105
Imagem 22: Mulheres trabalhando na fábrica de sapatos, São Paulo, 1930.....	106
Imagem 23: Faixa produzida pelos republicanos e exposta em uma rua de Madri, 1937 .....	107



Imagem 24: Famílias judias caçadas por soldados nazistas .....	108
Imagem 25: Operárias fabricando aviões, EUA, 1940-1945.....	109
Imagem 26: Praga, 1968 .....	111
Imagem 27: Negociação entre a nação Apache e o exército norte-americano .....	115
Imagem 28: Manifestação contra o governo czarista, Petrogrado, 1917 .....	116
Imagem 29: Mulheres partisans iugoslavas, Itália, 1944.....	118
Imagem 30: Mulheres do Batalhão de João Pessoa, Rio de Janeiro, 1930.....	119
Imagem 31: Palestinas protestam contra os ataques de Israel à Faixa de Gaza, 2014..	120

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MRCH	Matriz de Referência das Ciências Humanas
Nawsa	Associação Nacional Estadunidense pelo Sufrágio Feminino
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I: REFLEXÕES SOBRE A EMERGÊNCIA DO GÊNERO E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>24</b>
1.1 Os usos do gênero e as questões da interseccionalidade: conceitos e perspectivas .....	24
1.2 Relações de gênero no ensino de história: o livro didático em evidência.....	40
1.3 As questões de gênero nas versões e avaliações: mapeando a construção dos currículos de História e dos livros didáticos .....	51
<b>CAPÍTULO II: HÁ PROTAGONISMO DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA? .....</b>	<b>65</b>
2.1 As mulheres na construção da história: primeiros tempos.....	68
2.2 As mulheres na Antiguidade .....	73
2.3 As mulheres na Idade Média.....	84
2.4 As mulheres na Idade Moderna.....	92
2.5 As Mulheres Contemporâneas .....	104
<b>CAPÍTULO III – OFICINAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: por uma perspectiva de gênero .....</b>	<b>122</b>
3.1 Oficina I: Violência e desigualdades de gênero .....	131
3.2 Oficina II: O protagonismo de mulheres negras .....	141
3.3 Oficina III: O livro didático como fonte de pesquisa.....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO

Em toda relação entre pesquisadora e tema de pesquisa existe uma motivação, uma mola que impulsiona ao interesse pelo tema a ser pesquisado. Neste caso, o interesse em abordar o protagonismo das mulheres na História vem da necessidade de compreender a violência e as desigualdades de gênero na sociedade, para contribuir de alguma forma com a desnaturalização das hierarquias de gênero. Apesar dos avanços conquistados pelos feminismos e pelos movimentos de mulheres, a representatividade política feminina ainda é pequena, poucos cargos de comando são exercidos por elas, que em muitos casos, ainda recebem menos que os homens na realização das mesmas atividades, sem falar da violência contra a mulher, cujos índices crescem a cada ano. Nesse sentido, é importante destacar que, para além do gênero, entre as mulheres existem outros marcadores de diferenças, como raça, classe e geração, que também influenciam na forma com que vivenciam a discriminação e a violência.

Os indicadores sociais das mulheres no Brasil<sup>1</sup> apresentam que apesar de elas serem maioria com Ensino Superior Completo, têm média salarial inferior à dos homens; considerando a cor da pele ou raça, como descrito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A desigualdade aumenta tendo em vista que 23,5% das mulheres brancas e 10,4% das mulheres negras possuem Ensino Superior Completo. A principal justificativa apresentada pelo IBGE é o tempo médio dedicado aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, que impossibilita as mulheres de se dedicar integralmente, ou da mesma forma que os homens, ao trabalho profissional remunerado.

No Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais. O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas

---

<sup>1</sup> BRASIL. IBGE. **Estatísticas de Gênero**: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2016.

semanais em 2016. Observa-se que o indicador pouco varia para os homens quando se considera a cor ou raça ou região de residência.<sup>2</sup>

Com relação à vida pública e a tomada de decisão, em 20 de dezembro de 2017 39,1% dos cargos gerenciais eram ocupados por mulheres, e, na câmara dos deputados, apenas 10,5%.

Apesar da existência de cotas, em 20.12.2017, o percentual de cadeiras ocupadas por mulheres em exercício no Congresso Nacional era de 11,3%. No Senado Federal, composto por eleições majoritárias, 16,0% dos senadores eram mulheres e, na Câmara dos Deputados, composta por eleições proporcionais, apenas 10,5% dos deputados federais eram mulheres. Paraíba, Sergipe e Mato Grosso não tinham nenhuma mulher exercendo o cargo de deputada federal na data.<sup>3</sup>

O documento não contempla a representatividade das mulheres negras nos espaços de poder. Entretanto, o Atlas da Violência 2019, lançado no dia 5 de junho pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) apresenta um cenário calamitoso de crimes letais contra mulheres, atingindo principalmente as mulheres negras. Os dados revelam que em média treze mulheres foram assassinadas por dia, das quais 66% eram negras. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007. “Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%”<sup>4</sup>. De acordo com as pesquisas, o crescimento muito superior da violência letal entre mulheres negras em comparação com as não negras evidencia a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem de garantir a universalidade de suas políticas públicas.

Entre 1980 e 2013, 106.093 pessoas morreram por sua condição de ser mulher. Em 2016, conforme informações disponibilizadas no 11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, foram registrados nas polícias brasileiras 49.497 casos de estupro, sendo que de 2011 para 2016, o número de casos teve um aumento de 90%<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> BRASIL. IBGE. 2016. p. 3.

<sup>3</sup> Idem, p. 9.

<sup>4</sup> CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência** – 2019. Rio de Janeiro: Ipea/FBSP, p. 38. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2020.

<sup>5</sup> CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência** – 2017. Rio de Janeiro: IPEA/FBSP, p. 44. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2017.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2017.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2020.

Djamila Ribeiro<sup>6</sup> comenta que a romantização da miscigenação no Brasil, muitas vezes louvada no país, contribui para a banalização da violência sexual, ao ignorar ou desconsiderar que a miscigenação também foi fruto de estupros.

A Lei 13.140, mais conhecida como a Lei do Feminicídio, aprovada em 2014, foi uma conquista e é um instrumento importante para dar visibilidade ao fenômeno social que é o assassinato de mulheres por circunstâncias de gênero. O crime de feminicídio envolve violência doméstica e familiar e menosprezo ou discriminação à condição de mulher. No Brasil, a taxa de feminicídios é de 4,8 para 100 mil mulheres – a quinta maior no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>7</sup>.

Lana Lage e Maria Beatriz Nader (2016), exploraram casos de assassinatos e agressões de mulheres que mobilizaram a opinião pública no país desde início do século XX até o caso Eliza Samudio, em 2010. Refletindo sobre as motivações e justificativas para os crimes, as autoras apontaram que a condenação legal da mulher adúltera por até 3 anos de prisão, prevista no Código Penal Brasileiro até 1940, legitimava no senso comum a punição privada contra as mulheres, do uso da violência até o assassinato “em defesa da honra” masculina. Na pesquisa, apontam que até a primeira metade do século XIX a ideologia patriarcal refletiu diretamente na legislação e justificou diversas formas de violência cometidas contra as mulheres, criando na sociedade “um sentimento de tolerância, que dificulta ou mesmo impede a punição desses atos, ainda que estejam tipificados como crimes nos códigos penais”<sup>8</sup>. Desse modo, pode-se compreender, a partir da opinião pública e jurídica sobre os casos, que:

O sentimento de posse sobre a mulher, mesmo numa relação não legalizada pelo matrimônio, transformava (e ainda transforma) em assassinos homens inconformados com o abandono, visto como equivalente a traição. Esse sentimento despertava, senão a tolerância, ao menos a compreensão da sociedade diante de crimes passionais cometidos por homens.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das letras, 2018. p. 117.

<sup>7</sup> MARTINS, Helena. Taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior do mundo. Agência Brasil. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-08/taxa-de-feminicidios-no-brasil-e-quinta-maior-do-mundo>>. Acesso em: 08/05/2019.

<sup>8</sup> LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Da legitimação à condenação social. IN: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 288.

<sup>9</sup> *Ibidem* p. 293.

No caso Eloá, as autoras destacam a declaração do Coronel Eduardo Félix, comandante da Tropa de Choque, de que “os policiais tiveram condições de atingir Lindemberg, sim. Nós poderíamos ter dado o tiro de comprometimento. Mas era um garoto de 22 anos, sem antecedentes criminais e vivendo uma crise amorosa”<sup>10</sup>. Tal declaração demonstra que a tolerância diante de crimes passionais cometidos por homens inconformados com o fim da relação ainda persiste em nossa sociedade, e que tanto nos casos do início do século XX quanto nos mais recentes, visando conquistar a opinião pública a seu favor, a defesa dos assassinos tentou buscar no comportamento das vítimas a justificativa para seu crime; como também foi visto no caso Elisa Samudio, em que a mídia enfatizou a condição de “garota de programa” da vítima.

Em contrapartida, tanto a decisão da Juíza Milena Dias no Caso Eloá, que declarou na sentença que Lindemberg agiu com frieza, premeditadamente, em razão de orgulho e egoísmo, sob a premissa de que Eloá não poderia, por vontade própria, terminar o relacionamento amoroso, quanto a decisão da Juíza Marixa Fabiane Lopes Rodrigues, sobre o caso Elisa Samudio, que resultou na condenação de Bruno Fernandes, sinalizam mudanças na maneira como a violência de gênero é percebida e enfrentada judicialmente. Todavia, ainda persiste na sociedade a construção e reprodução de estereótipos de gênero que fortalecem as ideias que concebem a mulher como objeto, definindo como deve ser uma mulher: submissa, passiva, que se realiza com o casamento e a maternidade, grata por cuidar da casa, dos filhos e do marido. Trabalhar fora só se for para ajudar o chefe da família nas despesas da casa.

Para Rita Segato<sup>11</sup>, toda violência tem uma dimensão instrumental e outra expressiva, analisando que nos casos de violência sexual, agressores dificilmente conseguem captar a dimensão expressiva da violação ao corpo de uma mulher, pois, mesmo após uma condenação, não conseguem entender a razão do ato. Tal autora enfatiza que a guerra contra as mulheres é:

Algo que atraviesa al sujeto, una estructura que pasa a través de todos nosotros. La violación no es una anomalía de un sujeto solitario, es un mensaje pronunciado en sociedad. Hay una participación de toda la sociedad en lo dicho ahí. No en cuanto conciencia discursiva pero sí en una especie de conciencia inmediata, práctica. La finalidad de esa crueldad no es instrumental. Esos cuerpos no están siendo forzados para la entrega de un servicio, sino que hay una estrategia dirigida a

---

<sup>10</sup> LAGE; NADER, 2014, p. 307.

<sup>11</sup> SEGATO, Rita Laura. **La Guerra contra las Mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

algo mucho más central, una pedagogía de La crueldad en torno a la cual gravita todo el edificio del capitalismo.<sup>12</sup>

Segato observa que nas guerras do século XX as mulheres eram capturadas como o território, “apropriada, violada e inseminada como parte de las campañas de conquista. En ella se plantó una semilla tal como se planta en la tierra, en el marco de una apropiación”<sup>13</sup>. No entanto, agora a lógica da crueldade com o corpo da mulher é outra, própria das novas formas de guerra inauguradas com as ditaduras militares e guerras sociais, onde “La tortura de las mujeres hasta la muerte es una acción de guerra de tipo distinto. Es la destrucción del enemigo en el cuerpo de la mujer. No es su conquista apropiadora sino sudestrucción”<sup>14</sup>. Nesse sentido, a autora aponta a organização comunitária como alternativa para sair do que chama de segunda realidade, sob um controle mafioso que age na lógica do capital.

O não direito sobre o próprio corpo e a proteção à saúde também geram violência e desigualdade de gênero, raça e classe. Dados do Ministério da Saúde, mostraram que uma mulher morre a cada 2 dias no Brasil em decorrência de abortos não seguros, realizados clandestinamente e de forma precária. De acordo com Leila Barsted, devido à conjuntura do regime militar, que direcionou as lutas feministas para a conquista da democracia, a luta pelo direito reprodutivo só se instalou no Brasil nos anos 1980. Para essa autora, em primeiro lugar o direito ao aborto foi defendido como um direito inerente à autonomia da vontade do indivíduo quanto às temáticas que dizem respeito ao seu corpo. Outro forte argumento da luta pelo direito ao aborto é a proteção à saúde da mulher. Entretanto, a partir dos debates públicos sobre o problema, Barsted destaca que ficou claro para as feministas que a censura social ao aborto “restringia-se a uma censura moral e religiosa, e não a uma censura legal pelo Estado expressa pela prisão”<sup>15</sup>. Nesse caso, a palavra de ordem não podia ser a defesa do aborto, mas a defesa da sua descriminalização.

Tendo em vista que a criminalização não impede que cerca de 1 milhão de abortos sejam realizados todos os anos, essa taxa independe da classe social. “O que

---

<sup>12</sup> SEGATO, 2016, p. 179.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 181.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 181.

<sup>15</sup> BARSTED, Leila Linhares. Legalização e descriminalização: dez anos de luta feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de janeiro: bazar do tempo, 2019. p. 188.



depende da classe social é a gravidade e a morte”<sup>16</sup> em decorrência dos abortos. Ainda de acordo com dados apresentados pelo Ministério da Saúde em audiência pública<sup>17</sup>, procedimentos inseguros de aborto levam a hospitalização de mais de 250 mil mulheres por ano, cerca de 15 mil complicações e 5 mil internações de muita gravidade, causando a morte de 203 mulheres em 2016, o que representa uma morte a cada 2 dias. É importante salientar que nos últimos 10 anos, duas mil mulheres morreram por falta de procedimento seguro de interrupção da gravidez<sup>18</sup>.

Os resultados confiáveis das principais pesquisas sobre aborto no Brasil comprovam que a ilegalidade traz consequências negativas para a saúde das mulheres, pouco coíbe a prática e perpetua a desigualdade social. O risco imposto pela ilegalidade do aborto é majoritariamente vivido pelas mulheres pobres que não têm acesso aos recursos médicos para o aborto seguro<sup>19</sup>.

Diante da violência e desigualdade resultante da sobreposição de sistemas de subordinação e opressão como o racismo, o machismo e o elitismo de classe, o tema deveria ser um dos eixos estruturantes da formulação de políticas públicas no país. O contexto demonstra a necessidade de analisar, compreender e propor encaminhamentos para o enfrentamento dessa realidade. Nesse sentido, decidimos analisar as relações de gênero na História ensinada a partir do livro didático, refletindo sobre seu papel na construção da igualdade de gênero e combate ao racismo, machismo e elitismo de classe, pois são materiais de grande influência na educação escolar, e desde que passaram a ser distribuídos obrigatoriamente para todos os estudantes das escolas da rede pública, podem ser utilizados diretamente pelos estudantes, levados para casa e observados pelas famílias. Na ausência de outras fontes de pesquisa, são utilizados como principal ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem escolar.

---

<sup>16</sup> Conselho Federal de Enfermagem – Cofen: Disponível em: <[http://www.cofen.gov.br/uma-mulher-morre-a-cada-2-dias-por-causa-do-aborto-inseguro-diz-ministerio-da-saude\\_64714.html](http://www.cofen.gov.br/uma-mulher-morre-a-cada-2-dias-por-causa-do-aborto-inseguro-diz-ministerio-da-saude_64714.html)>. Acesso em: 10/06/2019.

<sup>17</sup> Entre os dias 3 e 6 de agosto de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) promoveu audiência pública histórica com o objetivo de discutir Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 442, que trata da descriminalização do aborto até a 12ª semana de gestação.

<sup>18</sup> Conselho Federal de Enfermagem (*site*).

<sup>19</sup> BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Aborto e Saúde Pública: 20 anos.** 2009. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. p. 11.

Sobre o livro didático, entende-se que este apresenta múltiplas funções, como bem exemplifica Circe Bittencourt<sup>20</sup>: de mercadoria, depositário de conteúdos escolares, instrumento pedagógico, veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura. É também, como caracterizado por Helenice Rocha<sup>21</sup>, portador de um discurso peculiar, a narrativa histórica escolar; é uma síntese resultante das apropriações realizadas pelos seus autores diante de demandas sociais.

É importante ressaltar que nesta pesquisa utilizamos o livro didático como um documento histórico, sem desconsiderar sua importância enquanto objeto físico de valor comercial. Consideramos também a necessidade de não se ater apenas ao que é apresentado, mas ao que está invisibilizado, sem negligenciar elementos para além do texto principal, que podem ser “reveladores das intenções ideológicas ou pedagógicas dos autores, como as notas de rodapé, os resumos, a formulação dos títulos e subtítulos dos capítulos, os sumários, o léxico, o índice ou, simplesmente, o próprio título dos livros”<sup>22</sup>.

Segundo a análise feita por Jacques Le Goff, “o documento não é qualquer coisa que fica do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”<sup>23</sup>, cabendo ao historiador questioná-lo para, através da crítica, encontrar e analisar as condições de produção histórica e, logo, a sua intencionalidade inconsciente. Conforme Le Goff, o documento é:

[...] antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.<sup>24</sup>

De acordo com a orientação desse autor, não podemos perder de vista que todo conhecimento que vem do documento deve ser em primeiro lugar analisado, desmistificando o seu significado aparente.

---

<sup>20</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015.

<sup>21</sup> ROCHA, Helenice. A ditadura militar nas narrativas didáticas. IN: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 245.

<sup>22</sup> CHOPPIN, Alain. História dos Livros Didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. p. 559.

<sup>23</sup> LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. p. 546.

<sup>24</sup> *Ibidem* p. 547.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a construção do gênero a partir do protagonismo das mulheres na História ensinada em duas Coleções Didáticas de História para o Ensino Médio, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. São elas: *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (FTD); e *História das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (Moderna). A escolha e análise dessas duas coleções possibilitou levantar um campo de problemas a ser pesquisado, sintetizado nas seguintes indagações: Há protagonismo das mulheres nos livros didáticos? O protagonismo de quais mulheres é evidenciado? As coleções permitem abordar as relações de gênero? Possibilitam a promoção da equidade de gênero pelo processo de ensino e aprendizagem?

Além da análise das duas coleções, esta dissertação apresenta a propositura de um conjunto de oficinas que tragam o protagonismo e autoria de mulheres. Este trabalho se insere na linha de pesquisa: “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão”.

De acordo com levantamento feito junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as duas coleções selecionadas para a pesquisa estão entre as mais distribuídas pelo PNLD de História a estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino<sup>25</sup>. Dos 89.381.588 exemplares de livros didáticos de História para o Ensino Médio distribuídos pelo PNLD de 2018 aproximadamente 50% desse total pertence às editoras Moderna, Ática e FTD. As coleções mais distribuídas foram, respectivamente, *História, Sociedade & Cidadania* da editora FTD (1.820.723); *História Global* da editora Saraiva (1.136.038); *História das cavernas ao terceiro milênio* da editora Moderna (1.068.925) e *História – Passado e Presente* da editora Ática (556.221).

Além de se destacarem entre as mais utilizadas no ensino de história, a escolha das coleções se deu pela avaliação positiva que ambas tiveram no Guia de Livros Didáticos quanto à possibilidade de auxiliar no entendimento das mulheres como sujeitos históricos e na discussão dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos ao gênero feminino<sup>26</sup>. Enfatizamos que o PNLD de 2018 para o Ensino Médio foi o último licitado e aprovado antes da homologação da Base Nacional Comum Curricular

---

<sup>25</sup> FNDE. PNLD 2018/Dados estatísticos. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 09/06/2019.

<sup>26</sup> BRASIL. Ministério da Educação. GUIA de Livros Didáticos: PNLD 2018. **História**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2017.

(BNCC), que retira a obrigatoriedade da disciplina de História no currículo do Ensino Médio, sendo passível de ser escolhida pelo estudante na forma de itinerário formativo, denominado Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, abrindo caminho para possíveis mudanças nos livros didáticos.

Sobre o processo de construção da Base Comum Curricular do componente História, Flavia Caimi apresenta divergentes e polêmicas discussões, analisando que a primeira versão da BNCC, disponível em 2015, foi fruto do trabalho de 12 profissionais e que o documento preliminar considerava o esforço de sistematização e de operacionalização de algumas das principais concepções teóricas, historiográficas e metodológicas que os pesquisadores do campo têm defendido, em âmbito nacional e mundial, nas últimas três décadas. Entretanto, destaca que o resultado do amplo debate público, após seis meses de consulta e manifestações em torno do documento preliminar da BNCC no site do Ministério da Educação:

[...] não foi à produção de um documento mais rico, aprofundado e diversificado em seus fundamentos basilares, como se esperava. Ao contrário disso, a comissão de doze profissionais que produziu a primeira versão da BNCC História foi dissolvida e em seu lugar constituída nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino da história. Para além desse fato, o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso.<sup>27</sup>

Pelo processo nada democrático em que foi redigida a terceira versão da BNCC – em meio a uma crise política institucional decorrente do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016 – Rodrigues Junior<sup>28</sup>, com base no conceito de código disciplinar da História no Brasil de Maria Auxiliadora

---

<sup>27</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.4, vol.3, p. 86-92, jan/jun. 2016.

<sup>28</sup> RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v.7, nº13, p. 3-22, jul-dez, 2017.

Schmidt (2012), observa um novo movimento de crise da disciplina escolar. O autor destaca que da mesma forma, de maneira nada democrática, o governo Temer ainda no final de 2016 promoveu uma mudança estrutural no Ensino Médio. Por meio de medida provisória, a “Reforma do Ensino Médio” deu origem a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases 9349/96, e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Dentre os elementos fundamentais do texto, o mais impactante para a disciplina escolar de História foi a não obrigatoriedade da existência de oferta desse componente curricular, que poderá ser escolhido pelo/a aluno/a na opção pelos itinerários formativos.

Ainda com relação aos motivos da escolha das coleções para análise, observamos a autoria das treze coleções didáticas de História para o Ensino Médio aprovadas pelo PNLD de 2018, e verificamos que cinco apresentaram autoria totalmente masculina, sete com autoria mista, com participação de autores e autoras, e apenas a coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, da editora Moderna, com autoria 100% feminina.

No PNLD de 2015, das 19 coleções aprovadas, duas tinham autoria 100% feminina: *História das cavernas ao terceiro milênio* e *Ser protagonista História*, entre as outras, nove eram de autoria masculina e 8 mistas, assinadas por autoras e autores. A partir desses dados, é possível afirmar que as mulheres vêm conquistando espaço na autoria de livros didáticos, apesar de ainda ser um mercado majoritariamente masculino.

Outro aspecto importante a ser destacado sobre as coleções selecionadas para análise nesta pesquisa é a identificação das autoras e autores que os produziram. Desse modo, os próximos parágrafos apresentam quem são essas autoras e autores, com ênfase nas suas formações e atuação profissional.

Alfredo Boulos Junior, autor da Editora FTD, é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo. Atua, principalmente, nos seguintes temas: representação, imagens, africanos, afrodescendentes, livro didático e África. É autor de coleções didáticas de História para o Ensino Médio e Fundamental, e de paradidáticos. Lecionou nas redes pública, particular e em cursinhos pré-vestibulares<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> O Currículo Lattes do autor foi atualizado pela última vez em 2004. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1421259871718064>>. Acesso em: 07/05/2019.

Myriam Becho Mota, autora da Editora Moderna, é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, em Minas Gerais-MG. Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University dos EUA. Atua como professora do Ensino Médio e Superior em Itabira, MG. Tem experiência na área de História, com ênfase em Culturas Políticas, atuando principalmente nos seguintes temas: Antropologia, Ciência Política, História Contemporânea e História da América<sup>30</sup>.

Patrícia Ramos Braick é mestre em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Atua como professora do Ensino Médio em Belo Horizonte-MG<sup>31</sup>.

Pelas informações dispostas nos Currículo Lattes das autoras e autores, e na apresentação dos livros didáticos, não foi possível identificar Estudos de Gênero na formação e trajetória de nenhum deles.

A fim de analisar o protagonismo das mulheres, compreendidas como sujeitos históricos, identificamos os papéis sociais atribuídos a elas no livro didático, e refletimos se colaboram com a superação da violência e desigualdades de gênero, do racismo, do machismo e do elitismo de classe. Em segundo momento, também é parte da proposta desta dissertação, o desenvolvimento de um conjunto de oficinas sobre o tema, que apresente protagonismo e autoria de mulheres, e que possibilite desconstruir estereótipos, promovendo sua valorização, para que possam se ver como protagonistas da história.

No primeiro capítulo, buscamos refletir sobre a importância dos Estudos de Gênero no ensino de História, começando com um breve histórico sobre o livro didático, quanto aos seus usos e sua importância no ensino, as pesquisas que o tem como objeto e seu processo de produção. Em seguida apresentamos a historicidade do gênero, como uma construção social e categoria de análise, a partir de debates que se reestruturaram no Brasil na década de 1990, demonstrando que da mesma forma que escrever sobre as mulheres na História, ou tentar inscrevê-las, é necessário analisar como e por que as mulheres foram ignoradas, silenciadas e discriminadas por tanto tempo, ou seja, como e através de quais meios foram construídas e legitimadas as

---

<sup>30</sup> Na última atualização do currículo Lattes, datada em 10/03/2009, consta como doutoranda em História pela UFMG. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1183653675958757>>. Acesso em: 07/05/2019.

<sup>31</sup> Informações disponíveis no Manual do Professor da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*. No Currículo Lattes não consta nenhuma informação. <<http://lattes.cnpq.br/4437246118895031>>. Acesso em: 07/05/2019.

hierarquias de gênero, considerando outras categorias que intersectam com o gênero, como raça e classe, que agem diretamente na opressão de mulheres.

Já no segundo capítulo, buscamos analisar as duas coleções didáticas, entendendo que as representações históricas do passado ajudam a construir o gênero no presente. É objetivo dessa etapa do trabalho verificar se homens e mulheres compartilham dos mesmos espaços de representação nas obras, examinar a relação de gênero a partir do protagonismo das mulheres na família, na religião, na política, no trabalho, nos movimentos sociais e demais espaços apresentados pelos livros. Procuramos refletir em que circunstâncias o protagonismo das mulheres é evidenciado, se auxilia no entendimento das mulheres como sujeitos históricos e na discussão dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos ao gênero feminino, e na superação da violência, além de indagar se as mulheres apresentadas pelos livros da coleção podem despertar o sentimento de pertencimento, valorização e autoestima, colocando-as no lugar de protagonistas da história.

No terceiro capítulo, descrevemos o percurso e os encaminhamentos didáticos do material educativo para o ensino médio, baseado em pesquisa documental e bibliográfica, intitulado “Protagonismo feminino na resistência à escravidão”, que contemple as questões de gênero no processo de resistência à escravidão e luta pela liberdade no Brasil. O objetivo dessa produção é poder auxiliar no entendimento das mulheres como sujeitos históricos e na discussão dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos ao gênero feminino, e na superação da violência, despertando o sentimento de pertencimento, valorização e autoestima, fazendo-se sentir protagonistas da história.

# CAPÍTULO I: REFLEXÕES SOBRE A EMERGÊNCIA DO GÊNERO E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

## 1.1 Os usos do gênero e as questões da interseccionalidade: conceitos e perspectivas

Ao utilizar o gênero como categoria de análise histórica, embasamos nossa pesquisa nos escritos de Joan Scott<sup>32</sup>, que reformulou o uso do gênero, pois antes, como ela descreve, era teorizado em caráter limitado, com generalizações redutivas ou demasiadamente simples, baseadas em explicações causais universais. Scott propõe o gênero como categoria de análise histórica e faz um exame crítico dos usos mais comuns do gênero, expondo as limitações e contradições dessas abordagens.

A autora examina a primeira abordagem de gênero até então, como essencialmente descritiva, referindo-se a existência de fenômenos sem interpretar, explicar ou atribuir causalidade, utilizando o termo gênero como sinônimo de mulher, supostamente dissociado da carga política, para sugerir que o estudo das mulheres implica o estudo dos homens, para designar relações sociais entre os sexos sem nada dizer sobre como e por que essas relações são construídas, para indicar construções culturais impostas sobre os corpos e para distinguir papéis sexuais atribuídos a homens e mulheres.

O segundo uso do gênero, para Scott, é de ordem causal, teoriza sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando compreender como e porque tomam as formas que têm, baseadas em “empréstimos parciais que enfraquecem o poder analítico de uma teoria particular ou, pior, que empregam seus preceitos sem ter consciência de suas implicações”<sup>33</sup>. Para ela, é desse modo que fazem as teóricas do patriarcado, que não mostram que a desigualdade de gênero tem a ver com outras

---

<sup>32</sup> SCOTT, Joana W. Gênero: uma categoria útil de análise. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez., 1995.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 76.



desigualdades, baseando a análise na diferença física, como algo inerente, universal e imutável.

Ainda conforme Scott, para as feministas marxistas, baseadas na exigência da causalidade econômica, o gênero não tinha status analítico próprio. A crítica feita às teorizações do feminismo de orientação psicanalítica refere-se à leitura redutiva do gênero, percebido como fixo e previsível, que desconsidera os contextos sociais e históricos, contribuindo para acentuar “a oposição binária entre masculino-feminino como a única relação possível e como um aspecto permanente da condição humana”<sup>34</sup>.

A respeito das reflexões feitas por Scott sobre os usos do gênero que não consideraram sua independência epistemológica como categoria de análise histórica, é possível perceber que o uso descritivo e causal do gênero, desconsiderando a relação entre eixos sobre os quais se estruturam as desigualdades, em muitos momentos, reforçou aquilo que se desejava combater: a construção hierárquica da relação entre masculino e feminino. Ao basear a análise na diferença física entre os sexos, e não como um saber construído e relativo a respeito das diferenças percebidas entre os sexos, a partir de disputas políticas, reforçou-se a ideia de que as diferenças eram inerentes e, conseqüentemente, o pensamento de que as hierarquias também eram, sem entender que “o uso do gênero enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”<sup>35</sup>.

Neste trabalho, gênero constitui o saber construído socialmente que estabelece significado para as diferenças corporais percebidas entre os sexos, é histórico, flexível e constitutivo de relações sociais, como apresentado por Joan Scott (1994):

Gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais. Uso saber, seguindo Michel Foucault, com o significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, no caso, relações entre homens e mulheres. Tal saber não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo. Ele é produzido de maneira complexa no interior de epistemes que têm, elas próprias, uma história autônoma (ou quase). Seus usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder de dominação e de subordinação – são construídas. O saber não se refere apenas a idéias, mas a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos, já que todos constituem relações sociais. O saber é um modo de ordenar o mundo e, como tal, não antecede a organização

---

<sup>34</sup> SCOTT, 1995, p. 83.

<sup>35</sup> Ibidem, p. 76.

social mas é inseparável dela. Daí se segue que gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo e este saber não é “puro”, não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. A diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância – mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada.<sup>36</sup>

Scott afirma sua motivação feminista e, portanto, política, ao revelar seu objetivo de apontar e modificar as desigualdades entre homens e mulheres.

Mais do que isso, é uma motivação que as feministas compartilham com os que estão preocupados em modificar a representação de outros grupos deixados fora da história em razão da raça, etnicidade e classe, tanto quanto em razão do gênero. Ainda que sejam fáceis de fazer, essas afirmações são difíceis de implementar, especialmente se nos falta uma análise de como as hierarquias de gênero são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas.<sup>37</sup>

Dessa forma, indica que mais importante do que escrever sobre as mulheres na história, é analisar por que elas foram ignoradas e silenciadas por tanto tempo. Sugere focar nos processos “a respeito de como hierarquias como as de gênero são construídas e legitimadas”<sup>38</sup>. E reforça:

A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade foram construídos.<sup>39</sup>

Para Scott, a história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, sendo necessário a rejeição do caráter fixo e permanente dessa oposição binária, historicizando e

---

<sup>36</sup> SCOTT, Joana W. Preface a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, nº. 3, Campinas/SP, 1994. p. 12.

<sup>37</sup> Ibidem, p. 14.

<sup>38</sup> Ibidem, p. 16.

<sup>39</sup> Ibidem, p. 19.

desconstruindo os termos. Diante da incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens, Scott propõe o gênero como uma categoria analítica, para em vez da busca de origens únicas, da causalidade geral e universal, pensar nos processos, questionando sobre como as coisas se passaram para descobrir por que elas se passaram, refletindo que:

[...] segundo a formulação de Michelle Rosaldo, devemos buscar não uma causalidade geral e universal, mas uma explicação baseada no significado: “Vejo agora que o lugar da mulher na vida social humana não é, de qualquer forma direta, um produto das coisas que ela faz, mas do significado que suas atividades adquirem através da interação social concreta”. Para buscar o significado, precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas inter-relações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança.<sup>40</sup>

A definição de gênero proposta por Scott se divide ou se conecta em duas partes e várias subpartes, ligadas entre si partir de duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”<sup>41</sup>.

Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos inter-relacionados: em primeiro lugar, os “símbolos culturalmente disponíveis” que evocam representações simbólicas. Neste sentido, cabe às historiadoras e historiadores analisar que representações simbólicas são invocadas, como, e em quais contextos. Em segundo lugar, “conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos”, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. São expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca os significados do homem e da mulher, do masculino e do feminino. Em terceiro lugar, “romper com a noção de fixidez” e por último a “identidade subjetiva”, construída através de múltiplos sistemas, como no parentesco, no mercado de trabalho, na educação, no sistema político e social etc., que as/os historiadoras/es precisam examinar e relacionar a toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas.

---

<sup>40</sup> SCOTT, 1995, op. cit., p. 86.

<sup>41</sup> Ibidem, loc. cit.

O gênero como forma primária de dar significado às relações de poder requer “substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por algo como o conceito de poder de Michel Foucault, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de força’ sociais”<sup>42</sup>.

Segundo Foucault, o poder em sua “forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana”<sup>43</sup>. Desse modo, cada um de nós é titular de um certo poder, um “poder microscópico”, exercido pelos indivíduos e não sobre eles, produtivo, que provoca resistência e mudança, e não unicamente negativo no sentido da repressão. Essas relações de poder promovem mudanças que não estão absolutamente ligadas às mudanças institucionais no nível das formas centralizadas do Estado. Destacando que o exercício do poder está ligado ao saber e às verdades, “não é possível que o poder se exerça sem o saber, não é possível que o saber não engendre poder”<sup>44</sup>, ao mesmo tempo em que o exercício do poder resulta no regime de verdades de cada sociedade.

Guacira Louro destaca que o que “Foucault nos propõe é o entendimento do poder como uma relação e não como algo que se possui”<sup>45</sup>:

O que Foucault vai propor, no entanto, é que pensemos no poder não como singular e único, mas como uma rede que se desenvolveria de um modo "capilar" por toda a sociedade: isso não significa deixar de perceber o Estado como exercendo poder sobre os indivíduos, mas significa perceber que há também muitas outras formas e fontes de poder que são socialmente exercidas e que se cruzam, algumas vezes se articulando ao poder do Estado, noutras a ele se contrapondo ou contrapondo-se entre si. Pensar em múltiplos lugares de poder também não significa o abandono da idéia de desigualdade entre grupos ou classes sociais, mas significa a não elevação da luta entre classes à posição de luta mestra ou de luta central.<sup>46</sup>

Louro chama atenção para a necessidade de estar atentas/os para o fato de que os processos de construção de gênero, raça e classe não são resultado de uma

---

<sup>42</sup> SCOTT, 1995, op. cit., loc. cit.

<sup>43</sup> FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 215.

<sup>44</sup> Ibidem, p. 231.

<sup>45</sup> LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Vol. 20, jul/dez. 1995. p. 119.

<sup>46</sup> Ibidem, loc. cit.

imposição unilateral pela sociedade, tendo em vista que a sociedade não constitui um todo homogêneo com capacidade de impor algo diretamente e sem que haja resistência. As atitudes, práticas, valores, habilidades, comportamentos, conhecimentos socialmente transmitidos ou inculcados pelas diferentes instâncias sociais não são simplesmente “internalizados” pelos sujeitos, sem que esses “aceitem, rejeitem, contestem, adaptem, enfim sem que, de múltiplas formas, eles participem desse processo”<sup>47</sup>.

Entretanto, se “os significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e subordinação – são construídas,”<sup>48</sup> é necessário pensar que as múltiplas técnicas utilizadas pelas diversas instituições sociais, para “adestrar corpos e almas, sem dúvida disciplinaram e moldaram esses sujeitos, reprimiram gestos, suprimiram expressões; também construíram posturas, comportamentos, movimentos e produziram consciência do próprio corpo”<sup>49</sup>. Entre essas múltiplas técnicas e mecanismos utilizados na construção do gênero, destacamos aqui os materiais didáticos, especialmente os livros, que são confeccionados a partir de determinadas perspectivas e concepções de gênero, e que pode influenciar na sua construção entre as/os estudantes.

O gênero, segundo Scott, possibilita compreender as várias formas de interação humana e abre inúmeras possibilidades de pesquisa, em razão de poder ser aplicado em todos os campos. Para Louro, o processo de desnaturalização do gênero como algo natural e fixo pode ganhar mais eficácia com a aplicação prática desconstrutiva, conforme sugere Scott, porque permite desestabilizar a aparente e falsa identidade de cada um dos polos da oposição homem/mulher, levando-nos a considerar as distinções de raça, classe, idade, religião que os dividem internamente, percebendo “comportamentos, valores, espaços, funções, atribuídos a homens e mulheres, não como consequências naturais de seu sexo, mas sim como construções sociais”<sup>50</sup>.

Pedro e Soihet, indicam que quem deseja escrever uma história como propõe Scott – de uma análise sobre como as hierarquias de gênero são construídas e legitimadas, e que a escrita da história seja a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos –,

---

<sup>47</sup> LOURO, 1995, op. cit., p. 108.

<sup>48</sup> SCOTT, 1994, op. cit., p. 12.

<sup>49</sup> LOURO, 1995, op. cit., p. 123.

<sup>50</sup> Ibidem, p. 126.

deverá “observar os significados ‘variáveis e contraditórios’ que são atribuídos à diferença sexual”<sup>51</sup>.

Segundo Guacira Louro<sup>52</sup>, a invisibilidade das mulheres foi produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o verdadeiro universo da mulher. No entanto, as diferenças biológicas não justificam a desigualdade social, “mas é a forma como essas características são apresentadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas é que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico”<sup>53</sup>. Contudo, ela não nega a biologia, pois ressalta que as construções sociais e históricas são produzidas sobre os corpos, sobre as características sexuais.

Louro também observa que as representações sobre homens e mulheres são diversas, pois “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”<sup>54</sup>. Nesse sentido, a autora reflete que “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros”<sup>55</sup>, ou seja, da mesma forma que o gênero constitui as identidades dos sujeitos, é também constituído por eles, é recíproco, relacional, se fazendo incessantemente e está em constante mudança.

Segundo Joana Maria Pedro<sup>56</sup>, a palavra gênero começou a ser usada no contexto das lutas do movimento das mulheres e do feminismo de segunda onda, que buscavam uma explicação para a subordinação das mulheres, reivindicando a categoria Mulher. No entanto:

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. Elas não consideravam que as reivindicações as incluíam. Não consideravam

---

<sup>51</sup> SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007. p. 290.

<sup>52</sup> LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>56</sup> PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. *História*. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

como fez Betty Friedan na “*Mística Feminina*”, que o trabalho fora do lar, à carreira, seria uma “libertação”. Estas mulheres há muito trabalhavam dentro e fora do lar. O trabalho fora do lar era para elas, apenas, uma fadiga a mais. Além disso, argumentavam, o trabalho “mal remunerado” que muitas mulheres brancas de camadas médias reivindicavam como forma de satisfação pessoal, poderia ser o emprego que faltava para seus filhos, maridos e pais.

Todo este debate fez ver que não havia a “mulher”, mas sim as mais diversas “mulheres”, e que aquilo que formava a pauta de reivindicações de umas, não necessariamente formaria a pauta de outras. Afinal, as sociedades possuem as mais diversas formas de opressão, e o fato de ser uma mulher não a torna igual a todas as demais. Assim, a identidade de sexo não era suficiente para juntar as mulheres em torno de uma mesma luta. Isto fez com que a categoria “Mulher” passasse a ser substituída, em várias reivindicações, pela categoria “mulheres”, respeitando-se então o pressuposto das múltiplas diferenças que se observavam dentro da diferença. E, mais: que a explicação para a subordinação não era a mesma para todas as mulheres, e nem aceita por todas.<sup>57</sup>

Evidenciadas as diferenças entre as mulheres, Joana Pedro reflete que a noção de Universal foi questionada. Assim como Homem não era sujeito universal, Mulher também não, o que remete à questão principal do porquê as mulheres em diferentes sociedades serem submetidas à autoridade masculina, nas mais diversas formas e nos mais diversos graus. Assim, inspiradas, em sua maioria, pelo texto de Joan Scott: “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado no Brasil em 1990, as historiadoras que estavam escrevendo sobre história das mulheres passaram a utilizar o gênero como categoria de análise histórica, o que possibilitou refletir sobre as desigualdades de gênero a partir da sua construção histórica.

Para Soihet e Pedro, “nas ciências humanas a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de ‘mulher’ ou de ‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica”<sup>58</sup>. Sobre isso, as autoras observam que:

Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo igualmente contempladas, o que não correspondia à realidade.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> PEDRO, 2005, op. cit., p. 82.

<sup>58</sup> SOIHET; PEDRO, 2007, op. cit., p. 284.

<sup>59</sup> Ibidem, loc. cit.

Desse modo, é possível concluir que o gênero como categoria analítica possibilitou a reflexão sobre as hierarquias nas relações entre homens e mulheres, e do aspecto relacional entre mulheres e homens, ou seja, de que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois poderia existir através de um estudo que os considerasse totalmente em separado, aspecto essencial para “descobrir a amplitude dos papéis sociais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la”<sup>60</sup>.

Margarth Rago comenta que desde os anos de 1970 as mulheres entraram maciçamente nas universidades e passaram reivindicar seu lugar na História, e progressivamente as feministas passaram a aceitar que a:

[...] reviravolta epistemológica em curso, por deslocar o foco do “sujeito mulher” para a análise das relações de gênero, questionavam o embaralhamento das identidades sexuais, apontando para a importância de se preservar a identidade feminina como forma de reforçar a agenda pública feminista e encaminhar as lutas políticas atuais.<sup>61</sup>

Rago destaca que “Foucault prepara o terreno radicalmente ao questionar a naturalização do sujeito e as objetivações operadas pelas práticas discursivas dominantes”<sup>62</sup> para que o gênero se constituísse esse “valioso instrumento” que possibilitou às feministas avançar a crítica, questionando a figura do sujeito masculino que se colocava como representante de toda a humanidade. Concordamos que a superação da lógica binária contida na proposta da análise relacional do gênero é fundamental para que se construa um novo olhar, aberto às diferenças. Entendemos também que a categoria do gênero não vem substituir nenhuma outra, mas atende à necessidade de uma teoria e metodologia capaz de dar conta da multiplicidade das dimensões constitutivas das práticas sociais e individuais. Portanto, segundo Rago:

A desconstrução dos mitos fundadores, acredito, passa pela leitura do gênero de sua própria produção, ao lado de outras dimensões, é claro. Mas, fundamentalmente, é importante que possamos perceber a construção das diferenças sexuais histórica e culturalmente

---

<sup>60</sup> SOIHET; PEDRO, 2007, op. cit., p. 288.

<sup>61</sup> RAGO, Margareth. Descobrimos historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. 11, p. 89-98, 1998. p. 90.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 91.



determinada, desnaturalizando, portanto as representações cristalizadas no imaginário social.<sup>63</sup>

O uso do gênero como categoria analítica é compatível com o uso de outras categorias, entretanto, o silêncio sobre outras formas de opressão permanecia, exigindo a reelaboração do discurso e das práticas políticas do feminismo. De acordo com Sueli Carneiro<sup>64</sup>, a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista revelou a insuficiência teórica e prática política para integrar diferentes expressões do feminino, construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Tal autora demonstra que grupos de mulheres negras e indígenas, por exemplo, “possuem demandas específicas que não podem ser tratadas, na essência, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste ou naquele caso”<sup>65</sup>.

O protagonismo das mulheres negras exigiu o reconhecimento da diversidade e desigualdade existente entre as mulheres, descortinando o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, que universalizava os valores de uma cultura para o conjunto das mulheres. A intervenção crítica das mulheres negras colocou em relevo o peso do racismo e da discriminação racial na desigualdade de gênero e intragênero, promovendo mudanças de perspectiva no movimento feminista, observadas na nova Plataforma Política Feminista<sup>66</sup> aprovada em Brasília, em junho de 2002.

Mas, como destaca Djamila Ribeiro, “bem antes disso, mulheres negras já desafiavam o sujeito mulher determinado pelo feminismo”<sup>67</sup>, lembrando que, enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto, as mulheres negras lutavam para ser consideradas pessoas.

Levando em conta os debates do fim do século XX para definir a categoria mulher, Angela Davis afirmou que: “Muitas de nós consideramos que o movimento daquela época era excessivamente branco e, em especial, excessivamente burguês, de classe média”. Diante do silenciamento do feminismo com relação às mulheres negras,

---

<sup>63</sup> RAGO, 1998, op. cit., p. 93.

<sup>64</sup> CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. IN: Hollanda, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

<sup>65</sup> Ibidem, p. 274.

<sup>66</sup> A Plataforma Política Feminista é aprovada na Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras, realizada em Brasília entre os dias 6 e 7 de junho de 2002. [Fonte: Jornal Fêmea (CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria) Ano X, n. 113, Brasília-DF, 2002. Disponível em: <<https://www.cfemea.org.br/images/stories/colecaofemea/jornalfemea113.pdf>>.]

<sup>67</sup> RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 51.

e da trajetória dos movimentos de mulheres que, ao ignorar uma opressão de umas em detrimento de outras, ou hierarquizá-las, enfraqueceu e atrasou a campanha pelos direitos das mulheres, o “feminismo negro emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos”<sup>68</sup>. Conforme Ângela Davis, uma das contradições refere-se à luta pelo direito ao trabalho no espaço público:

[...] as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão. Como escravas, essas mulheres tinham todos os outros aspectos de sua existência ofuscada pelo trabalho compulsório.<sup>69</sup>

Davis aponta que certos estereótipos pretendiam “capturar a essência do papel da mulher negra durante o período de escravidão”<sup>70</sup> a partir do mito de que a típica escrava era uma trabalhadora doméstica, cozinheira, arrumadeira ou *mammy* (babá), quando na realidade a maioria das mulheres escravizadas trabalhavam na lavoura. No trabalho, as mulheres eram oprimidas tanto quanto os homens, com o agravante de que, além do sofrimento no trabalho, eram vítimas de abuso sexual e outras violências que só poderiam ser infligidas a elas. Nesse sentido, a autora destaca que, “enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram também açoitadas, mutiladas e estupradas”<sup>71</sup>. Além de servir como reprodutoras para ampliação da força de trabalho escrava, não tinham nenhum direito legal sobre suas filhas e filhos, que poderiam ser vendidos a qualquer momento e em qualquer idade.

A vida doméstica tinha uma imensa importância na vida social de homens e mulheres escravizadas/os, de acordo com Davis:

[...] já que lhes propiciava o único espaço em que podiam vivenciar verdadeiramente suas experiências como seres humanos. Por isso – e por que, assim como seus companheiros, também eram trabalhadoras-

<sup>68</sup> DAVIS, Ângela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 21.

<sup>69</sup> DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 17.

<sup>70</sup> Ibidem, p. 18.

<sup>71</sup> Ibidem, p. 20.

as mulheres negras não eram diminuídas por suas funções domésticas, tal como acontecia com as mulheres brancas.<sup>72</sup>

Para Bell Hooks, o espaço privado sempre teve um sentido diferente para as mulheres negras, analisando que, ao longo da História, os afro-americanos reconheceram o valor subversivo do lar, de ter acesso ao espaço privado, onde não deparamos diretamente com a agressão racista branca, “um lar que afirmasse nosso ser, nossa negritude, nosso amor uns pelos outros”<sup>73</sup>, afirmando que o lar tem sido um local de resistência, seja qual for a forma e a direção da luta pela libertação negra, o espaço doméstico tem sido um local fundamental de organização e formação da solidariedade política. Apresentando os desafios para a construção do lar como espaço de resistência, pois até

[...] aquela pequena realidade privada, ainda que precária, na qual mulheres e homens negros podem renovar os ânimos e se recuperar. Não é por acaso que esse lar – tão frágil e provisório quanto possa ser, um galpão improvisado, um pequeno pedaço de terra onde alguém encontre descanso – esteja sempre sujeito a ser violado e destruído.<sup>74</sup>

Conforme Davis, a equiparação ocupacional das mulheres negras com o serviço doméstico, como maneira de subjugação dos negros por parte dos brancos, perdurou mais até a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, quando o trabalho feminino manteve a economia de guerra em funcionamento e mais de 400 mil mulheres negras se afastaram de seus trabalhos domésticos. Aponta ainda que, embora tenham colaborado de forma inestimável para a campanha antiescravagista, as mulheres brancas quase nunca conseguiam compreender a complexidade da situação da mulher escravizada. As vivências durante a escravidão, o trabalho pesado ao lado de seus companheiros, a igualdade no interior da família, a resistência, os açoitamentos e estupros sofridos, as encorajavam a desenvolver certos traços de personalidade, que as diferenciavam da maioria das mulheres brancas.

Segundo Davis, “o movimento antiescravagista oferecia às mulheres de classe média uma oportunidade de provar seu valor de acordo com parâmetros que não

---

<sup>72</sup> DAVIS, 2016, op. cit., p. 29.

<sup>73</sup> HOOKS, Bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Editora Elefante, 2019a. p. 112.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 113.

estavam ligados a seus papéis como esposas e mães”<sup>75</sup>. Conforme a autora, muitas das mulheres que responderam ao convite para participar da primeira convenção pelos direitos das mulheres em Seneca Falls nos EUA, no ano de 1848, estavam se conscientizando de contradições semelhantes em sua própria vida e haviam igualmente percebido, a partir do exemplo da luta antiescravagista, que era possível batalhar pela igualdade. No entanto, a consciência sobre os direitos das mulheres não incluía as mulheres brancas da classe trabalhadora e muito menos as mulheres negras. Elas “não conseguiam integrar sua consciência antiescravagista a análise que faziam da opressão das mulheres”<sup>76</sup>.

A importância inestimável da Declaração de Seneca Falls residia em seu papel como expressão da consciência sobre o direito das mulheres em meados do século XIX. Entretanto, o documento ignorava totalmente a difícil situação das mulheres brancas da classe trabalhadora, bem como a condição das mulheres negras. Além disso, a autora denuncia a postura aparentemente neutra das líderes da Nawsa, Associação Nacional Estadunidense pelo Sufrágio Feminino, durante a campanha sufragista de 1894, diante da supressão do direito de voto da população negra do Sul, do sistema legal de segregação, da vigência da Lei de linchamento e das centenas de milhares de assassinatos cometidos por gangues contra a população negra. Sobre isso, Davis descreve como a Nawsa não apenas ignorou o racismo, como defendeu o sufrágio feminino para mulheres condicionado à alfabetização formal, como vantagem à supremacia branca, encorajando a proliferação de ideias racistas. Salienta ainda que na campanha pelo sufrágio feminino as mulheres negras eram praticamente invisíveis, pois o movimento entendia que o “sexismo era muito mais opressivo do que a desigualdade de classe e o racismo”<sup>77</sup>.

Em reação à onda de linchamentos e ao abuso sexual indiscriminado de mulheres negras é que as primeiras associações de mulheres negras foram estabelecidas. Exemplo disso foi a Agremiação de Mulheres Era de Boston, resultado dos primeiros esforços de organização das mulheres negras no interior do movimento associativo que, em 1895, realizaram a Primeira Conferência Nacional das Mulheres de Cor, com o objetivo de definir uma estratégia de resistência às investidas feitas por meio de propaganda contra as mulheres negras e a vigência da Lei de linchamento, que permitia

---

<sup>75</sup> DAVIS, 2016, op. cit., p. 51.

<sup>76</sup> Ibidem, p.75.

<sup>77</sup> Ibidem, p.147.

a punição de suspeitos de participação em atos criminosos sem a realização de julgamento. Nos anos seguintes foram criadas novas organizações que mais tarde se fundiram, formando a Associação Nacional das Agremiações de Mulheres de Cor. Foram essas as primeiras agremiações de mulheres negras que tinham como diferencial a consciência sobre a necessidade de contestar o racismo.

A partir do feminismo negro norte-americano surge o conceito de interseccionalidade na teoria feminista, cunhado por Kimberlé Crenshaw para casos jurídicos em defesa dos direitos das mulheres, explicando que:

A garantia de que todas as mulheres sejam beneficiadas pela ampliação da proteção dos direitos humanos baseados no gênero exige que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres desconhecida e precisa, em última análise, ser construída a partir do zero.<sup>78</sup>

Além do gênero, é necessário considerar outras diferenças, tendo em vista que fatores relacionados às identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual constituem uma associação de sistemas múltiplos de subordinação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual a discriminação cria desigualdades básicas, além de tratar da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos discriminatórios, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento<sup>79</sup>.

De acordo com Pierre Bourdieu:

[...] nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensar que são eles próprios produto da dominação masculina.<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 2002, vol. 10, n. 1, p. 174. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 20/10/2019.

<sup>79</sup> Ibidem, p. 177.

<sup>80</sup> BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003. p. 13.

Nesse sentido, a divisão socialmente construída entre os sexos está inserida em um sistema de oposições naturalizadas que dispensa justificativa, fazendo com que homem e mulher sejam vistos como duas variantes, superior e inferior, da mesma fisiologia, constituindo-se nas mulheres uma representação negativa do próprio sexo. Tal sistema se dá a partir da construção teórica e prática de hábitos que resultam na dominação masculina, que se impõem de forma oculta e subentendida, seja através das rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados, estabelecendo e inculcando as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres e designando-as a lugares inferiores, a tarefas menos respeitáveis, ou ainda impondo quanto aos trajes, a postura, a maneira de andar, coagindo a aceitar as interrupções e silenciamentos, entre outros, que colocam as mulheres em uma espécie de “confinamento simbólico”<sup>81</sup>. Desse modo:

As relações sociais de exploração e de dominação que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis a oposições entre masculino e feminino. Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi [...]. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, vêm se lhes atribuídos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais.<sup>82</sup>

Segundo Bourdieu, a atribuição dos trabalhos mais sujos, monótonos e humildes resultam na incorporação do preconceito contra o feminino, na autodepreciação e na adesão a imagem desvalorizada da mulher. A dominação é um processo histórico, resultado de um trabalho incessante de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições como a Família, a Igreja, a Escola e o Estado<sup>83</sup>. Considerando que se as mulheres, submetidas a um trabalho de “socialização que tende a diminuí-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas de abnegação, da resignação, do silêncio, os homens também estão prisioneiros e, sem se

---

<sup>81</sup> BOURDIEU, 2003, op. cit., p. 39.

<sup>82</sup> Ibidem, p. 41.

<sup>83</sup> Ibidem, p. 46.

aperceberem, vítimas da representação dominante”<sup>84</sup>. Nesse sentido, o privilégio também é uma cilada que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade.

A seguir, Adrienne Rich<sup>85</sup> apresenta formas pelas quais o poder masculino é manifestado e exercido sobre as mulheres: negando a sexualidade das mulheres, impondo punições em razão da sexualidade lésbica; idealizando o romance heterossexual; tomando o controle do trabalho e da produção das mulheres, através do casamento, da maternidade e da cafetinagem; do controle sobre o aborto, tendo em vista que na maioria dos países as mulheres não têm o direito reprodutivo garantido, principalmente pela baixa representatividade política, quase sempre as decisões direcionadas as mulheres são tomadas por homens. A autora cita ainda o controle de mulheres por meio do direito paterno, da apreensão legal dos filhos de mães lésbicas pelos juizados, pelo uso da mãe como “mediadora-simbólica da tortura” na mutilação genital e outros ritos.

São diversos os mecanismos de controle, como podemos citar: o confinamento físico e a privação de seus movimentos, com o uso do *purdah*<sup>86</sup> ou por meio da correção dos pés, do uso de salto, do véu; das prescrições de uma mãe atuar “todo o tempo” em casa; da dependência forçada das esposas; sendo usadas como objetos em transações masculinas, como “presentes”, pelo dote ou preço da noiva; pelo uso como divertimento a fim de facilitar os negócios masculinos, entre outros; na restrição de sua criatividade com a perseguição de bruxas e campanhas contra parteiras e curadoras. Tais mecanismos resumem a satisfação pessoal feminina apenas para o casamento e maternidade.

Conforme Rich, ao retirá-las de amplas áreas de conhecimento e de realizações culturais da sociedade, desestimulando seu protagonismo nas ciências, na tecnologia e em outras profissões valorizadas como sendo “masculinas”, excluem-se e discriminam as mulheres. Além disso, a autora destaca que a indústria pornográfica também tem contribuído para disseminar e reforçar a representação das mulheres como

---

<sup>84</sup> BOURDIEU, 2003, op. cit., p. 63.

<sup>85</sup> RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Bagoas, **Estudos de gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05. 2012.

<sup>86</sup> A *Purdah*, também escrito *Pardaa* ou *Hindi Parada* (“tela”, ou “véu”), é uma prática que foi inaugurada por muçulmanos e mais tarde adotada por vários hindus, especialmente na Índia, e que envolve a reclusão de mulheres da observação pública por meios que as escondam, seja pela burca ou pela utilização de estruturas altas de paredes, janelas, e cortinas de dentro da casa, que segreguem e escondam. O intuito é impedir que as mulheres sejam vistas por homens que não sejam seus parentes diretos.

uma “mercadoria sexual a ser consumida pelos homens”<sup>87</sup>, pois relaciona sexualidade e violência, coloca a mulher em situação de submissão e humilhação, e retira sua autonomia sexual.

Diante da violência e desigualdade de gênero na sociedade, o tema deveria ser um dos eixos estruturantes da formulação de políticas públicas no país. Esse contexto demonstra a necessidade de analisar, compreender e propor encaminhamentos para o enfrentamento dessa realidade. Nesse sentido, decidimos analisar as relações de gênero na História ensinada a partir do livro didático, pois consideramos o que Selva Guimarães Fonseca<sup>88</sup> aponta sobre este material, que constitui a principal fonte de estudo e muitas vezes são determinantes no processo de ensino.

## **1.2 Relações de gênero no ensino de história: o livro didático em evidência**

Pensar as relações de gênero na educação, em especial no ensino de história, remete diretamente ao uso do material de maior destaque nesse processo: o livro didático. De acordo com Selva Guimarães Fonseca, os livros didáticos constituem a principal fonte de estudo e muitas vezes são determinantes no processo de ensino, sendo “o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que tem acesso à educação escolar”<sup>89</sup>.

Conforme analisado por Thais Nívia de Lima e Fonseca, tal objeto não está descolado das estruturas de dominação, pois, para a autora, o livro didático é um dos elementos difusores, não apenas do conhecimento histórico, mas também de uma determinada memória que, ao lado de outras fontes, apresentam-se como parte essencial de uma determinada formulação política e de um determinado contexto cultural.

O livro didático e a educação formal não estão descolados do contexto político e cultural e das estruturas de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. Sua elaboração não parte, exclusivamente, de interesses pré-estabelecidos, mas incorpora as concepções de história e os sistemas de valores dos autores e de seu tempo. Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da

---

<sup>87</sup> RICH, 2012, op. cit., p. 26.

<sup>88</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Ed. Papyrus, 2003.

<sup>89</sup> *Ibidem*, p. 49.



engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história. Junto à arte, à imprensa e outros meios de comunicação, colaboram para a circulação e a apropriação de determinadas idéias, valores e comportamentos.<sup>90</sup>

Para Circe Bittencourt o livro didático representa:

[...] uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. [...] *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais de uma sociedade em determinada época. [...]. “*instrumento pedagógico* que apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado”. “importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. Considerando que várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.” [...] “instrumento de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado.”<sup>91</sup>

Para Helenice Rocha, o livro didático, caracterizado como portador de conhecimentos disciplinares para uso escolar, é resultado de um processo complexo de apropriação de conhecimento de diversas áreas, que se assemelha parcialmente com o conhecimento disciplinar de natureza acadêmica, entendido como um conhecimento de referência e que está entre os mais visados pela crítica pública.<sup>92</sup> Contudo, a narrativa escolar da história também é portadora de uma memória social com valor formativo, pois narra essa História “destacando aspectos que podem bonificar a sociedade de que tratam e silenciar sobre aspectos que representariam demérito, por meio dos temas, enfoques, sujeitos, eventos e processo escolhidos para serem narrados”<sup>93</sup>, constitui objeto de disputa social pela narrativa válida.

Rocha identifica que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de História, criado em 1985, tem promovido mudanças muito expressivas nas coleções.

<sup>90</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (20: 1999: Florianópolis) **História: Fronteiras**. Vol. 01. São Paulo: FFLCH/USP, 1999. p. 250.

<sup>91</sup> BITTENCOURT, 2015, op. cit., p. 72-73.

<sup>92</sup> ROCHA, Helenice. O livro didático de História em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 14.

<sup>93</sup> Ibidem, p. 12.

Entretanto, as exigências do edital não parecem ter sido suficientes para impulsionar as coleções a realizarem mudanças substantivas em seu conteúdo, a ponto de atingir a finalidade estabelecida pelo próprio programa, de formação do pensamento histórico e de superação de uma narrativa única com pretensão a verdade sobre o passado. Para essa autora, as justificativas para a permanência de determinadas abordagens estão na consolidação como tradição de uma grande variedade de temas, presentes nos conteúdos escolares, que não são do domínio específico dos agentes que tratam do conjunto de conteúdos que compõe a disciplina: o PNLD como política pública, os professores que realizam o ensino, os autores. Assim, as orientações do PNLD são gerais, e não afetam o específico dos conteúdos históricos<sup>94</sup>.

De acordo com Flavia Eloisa Caimi, a escolha dos livros didáticos pelas/os professoras/es consolida um cenário de autonomia na elaboração e gestão dos seus projetos político-pedagógicos. No entanto, o Guia do Livro Didático produzido pelos avaliadores dos livros, com resenhas das coleções aprovadas, que deveria servir de instrumento com as informações necessárias para que as professoras e os professores escolham a coleção que julguem mais adequada, não tem tido função expressiva no momento da escolha. Isto se deve ao fato de que muitos desses profissionais não têm acesso ao material, que é digital, e acabam escolhendo a partir das coleções que chegam às escolas para serem examinadas, “chegando ao limite de o livro didático que não tenha sido disponibilizado na escola obtenha uma chance reduzida de ser escolhida pelos professores”<sup>95</sup>. Essa situação acaba por favorecer as grandes editoras, que possuem condições financeiras para disponibilizar esses materiais com antecedência a todos os profissionais da área em seu local de trabalho ou domicílio.

Bittencourt analisa que o processo de renovação do ensino de História no Brasil veio a partir de 1980, quando foram propostos novos currículos de História, constatando que houve mudanças significativas em direção à formação de uma cidadania democrática após a LDB de 1996 e do PCN de 1998. Houve ainda um reforço com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, decorrentes das lutas dos movimentos de mulheres, negros, indígenas e LGBT, que “tem mobilizado a comunidade no sentido de repensar os pressupostos eurocêntricos que presidem a

---

<sup>94</sup> ROCHA, 2017, op. cit., p. 23.

<sup>95</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 48.

constituição do conhecimento histórico escolar”<sup>96</sup>. Sendo assim, pode-se afirmar que os livros didáticos estão no centro de muitos debates.

Para que se realize a análise das relações de gênero a partir do protagonismo das mulheres nas coleções didáticas, é necessário verificar as bases legais para as discussões de gênero no ensino de História. Mas, antes de refletir sobre as conexões do livro didático com o PNLD, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com os PCNs, e com as Orientações Curriculares, é necessário pensar sobre currículo.

Para Tomaz Tadeu da Silva, o texto curricular compreende o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas, e que em geral:

[...] essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas, em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial.<sup>97</sup>

Nesse caso, como ressalta o autor, o ponto chave seria como questionar as narrativas hegemônicas, seus mecanismos de construção, e como a identidade dominante torna-se referência enquanto outras identidades são subordinadas. Compreender como o currículo é pensando em diferentes abordagens nos ajuda a entender que ele é sempre o resultado de uma seleção, que busca modificar as pessoas, transformá-las em um determinado tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. Lembrando que essas escolhas podem refletir diretamente nos livros didáticos. Para Silva, as teorias tradicionais sobre currículo eram teorias da aceitação, do ajuste e da adaptação:

[...] ela inclina as pessoas das classes subordinadas a submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem aqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidade próprios das classes dominantes.<sup>98</sup>

---

<sup>96</sup> BITTENCOURT, 2015, op. cit., p. 560.

<sup>97</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 101.

<sup>98</sup> Ibidem, p. 32

O filósofo Louis Althusser traz grande contribuição ao destacar a conexão entre educação e ideologia, afirmando que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”<sup>99</sup>. Também apresenta a análise crítica de Bourdieu e Passeron, para quem o processo de reprodução social está centrado no processo de reprodução cultural. A cultura que tem prestígio e valor social é a cultura das classes dominantes; os valores, hábitos e costumes, e comportamentos de outras classes não são considerados cultura. Nessa lógica, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante em crianças e jovens das classes dominadas, mas na exclusão de sua própria cultura.

Nessa linha de pensamento, Althusser apresenta a teoria crítica de Michael Apple, em que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”<sup>100</sup>. Na análise de Apple, a preocupação não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro, através de quais formas determinados conhecimentos são aceitos como legítimos e outros não. A partir dessa reflexão podemos questionar: Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado?

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, as perspectivas críticas sobre o currículo, passaram a ser questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas a classe social. Entre as teorias pós-críticas do currículo, a perspectiva multiculturalista mostra que a desigualdade, em matéria de educação e currículo, não pode ser reduzida à dinâmica de classe, e que isso também se dá em função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade.

O multiculturalismo é entendido como um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados nos países dominantes do Norte, como um importante instrumento de luta para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Segundo Tomaz da Silva:

Um currículo inspirado nessa concepção, não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa

---

<sup>99</sup> ALTHUSSER apud SILVA, 1999, op. cit., p. 32.

<sup>100</sup> ALTHUSSER apud SILVA, 1999, op. cit., p. 46.

parecer, mais insistiria em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença mais do que tolerada e respeitada, é colocada permanentemente em questão.<sup>101</sup>

A utilização do termo gênero no currículo se deu graças à teorização feminista, que na primeira fase questionou os estereótipos ligados ao gênero como responsáveis pela rejeição das mulheres a certos tipos inferiores de profissões, destacando que o currículo, principalmente através dos livros didáticos, reproduzia os lugares-comuns da sociedade.

A segunda fase da análise de gênero no currículo não trata mais simplesmente de ganhar acesso as instituições e formas de conhecimento, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres, pois o simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens, mas num mundo ainda definido por eles. Questionando a sociedade feita de acordo com as características masculinas, e conseqüentemente o currículo, nesse caso, “a solução não consistiria simplesmente em uma inversão, mas em construir currículos que refletissem de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina”<sup>102</sup>. Tomaz da Silva também analisa que não se pode dizer que o currículo oficial tenha incorporado sequer parte dos estudos de gênero, mas que nenhuma perspectiva que se pretenda crítica ou pós-crítica pode ignorar as “estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises”<sup>103</sup>.

Tomaz Tadeu da Silva demonstrou como as teorias pós-críticas do currículo, a partir da “análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade fornecem um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação [...] com sua ênfase exclusiva na classe social”<sup>104</sup>. O autor reflete que depois do pós-estruturalismo e, particularmente, depois de Foucault, as teorias pós-críticas, ao deslocarem a questão da verdade para aquilo que é considerado verdade, tornam o campo social ainda mais politizado. Dessa forma, para Silva a teoria pós-crítica deve se combinar com as teorias críticas para nos ajudar a “compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que

---

<sup>101</sup> SILVA, 1999, op. cit., p. 89.

<sup>102</sup> Ibidem, p. 94.

<sup>103</sup> Ibidem, p. 97.

<sup>104</sup> Ibidem, p. 146.

somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”<sup>105</sup>.

A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) baseia a política para o novo Ensino Médio, estabelece suas finalidades e traça as diretrizes gerais para a organização curricular, que deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB: sensibilidade, igualdade e identidade. Devem ainda incorporar como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturadores da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Dentre as finalidades, destacamos o disposto nos artigos abaixo:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.<sup>106</sup>

Art. 32. IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.<sup>107</sup>

A partir dos estudos de gênero, podemos refletir que tais finalidades não estão asseguradas, causando prejuízo às mulheres, tendo em vista que elas não têm os mesmos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Um dos entraves que se pode destacar é o número insuficiente de creches, pois, sem espaços adequados direcionados aos cuidados das crianças, é muito difícil que todas as mulheres tenham condições de investir o tempo necessário em suas carreiras profissionais. Com relação à tolerância recíproca, os dados estatísticos da violência contra as mulheres não deixam dúvidas. Entretanto, as finalidades específicas para o Ensino Médio dispostas na LDB não contemplam as relações de gênero e nada específico para as estudantes, como podemos observar no artigo abaixo, que se divide entre os objetivos de preparação para o trabalho e/ou para o prosseguimento dos estudos:

---

<sup>105</sup> SILVA, 1999, op. cit., p. 147.

<sup>106</sup> BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (LDB)**. p. 17.

<sup>107</sup> Idem, p. 23.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.<sup>108</sup>

As Diretrizes Curriculares Nacionais tentaram esclarecer essa ambiguidade com relação às finalidades definidas pela LDB, de preparação para a continuidade dos estudos, para o trabalho e para o exercício da cidadania e, de forma relevante, incluem a perspectiva de gênero no documento, respaldando as discussões tanto nos livros didáticos, como na sala de aula. Desse modo, buscou-se apresentar como pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social a integração da educação com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, para a formação humana integral na etapa final da educação básica necessária a todos, esclarecendo que o Ensino Médio não deve ser unicamente uma preparação para o trabalho ou para o prosseguimento dos estudos a partir das avaliações de desempenho.

Nesse sentido, o documento afirma que tem os Direitos Humanos como princípio norteador, exemplificando que educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação:

Significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação.<sup>109</sup>

Ao indicar os Direitos Humanos como princípio que norteia o desenvolvimento de competências, desenvolve-se a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da

---

<sup>108</sup> BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (LDB)**. p. 24.

<sup>109</sup> Idem, p. 165.

interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações. Desse modo, fica especificado a partir do art. 2º da LDB que a finalidade da educação é de tríplice natureza:

- I – o pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional;
- II – o preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres;
- III – a qualificação para o trabalho fundamentada na perspectiva de educação como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho.<sup>110</sup>

O documento completa ainda que “as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico”<sup>111</sup>. Além disso, destaca que as unidades escolares que ofertam o Ensino Médio devem considerar, entre outras coisas:

- XV – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas; [...]<sup>112</sup>

Sobre a organização curricular para o ensino médio, constituída por uma “seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula”<sup>113</sup>, o texto afirma que é essencial considerar alguns pressupostos, tais como “compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos”<sup>114</sup>.

---

<sup>110</sup> BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (LDB)**. p. 169.

<sup>111</sup> Idem, p. 177.

<sup>112</sup> Idem, p. 179.

<sup>113</sup> Idem, loc. cit.

<sup>114</sup> Idem, p. 228.



A partir das propostas enunciadas pelo MEC para o Ensino Nacional, através dos PCNs em 1996, no que concerne as relações de gênero, Luciana Gandelman analisa que a inclusão do gênero na proposta, dentro de um dos Eixos Transversais, reflete as conquistas dos movimentos feministas e deixa clara sua importância na sociedade, convidando à discussão sobre a categoria. Entretanto, a autora reflete que a inclusão das relações de gênero como parte dos conteúdos do eixo Orientação Sexual para o terceiro e quarto ciclos, juntamente com os itens “corpo: matriz da sexualidade” e “prevenção das doenças sexualmente transmissíveis”, expressa a utilização da definição clássica da categoria que remete ao discurso feminista da década de 1960, quando predominava o discurso de que as representações culturais e sociais eram construídas a partir da diferença biológica dos sexos, pois naquele momento, o discurso feminista ainda se baseava na noção de que o sexo era a base sobre a qual os significados culturais seriam imputados. Para Gandelman, a opção feita pelos PCNs de um sistema explicativo e conceituação de gênero baseado no fundacionalismo biológico, além de insuficiente do ponto de vista histórico, enfatiza uma ideia que se busca minar, que é a da naturalização da oposição masculino/feminino, que trata as representações como prontas e acabadas, e não como frutos de embates constantes.

A autora conclui a análise refletindo que para que o conhecimento tanto do passado quanto do presente seja tratado, como se tem desejado, como elemento de transformação das relações sociais, é necessário romper com a ideia de determinismo biológico, na qual se baseiam algumas das desigualdades e hierarquizações da sociedade contemporânea, reconhecendo que, através da utilização do sistema sexo/gênero na década de 1960, “foram feitas muitas conquistas; foram, entretanto, criadas algumas armadilhas que fizeram com que essa ideia não seja mais suficiente para um olhar crítico acerca das relações de poder e dissimetria com a qual estamos envolvidos”<sup>115</sup>. Também apresenta o pensamento de Joan Scott baseado no gênero como categoria de análise, tendo como ponto principal a noção de poder inspirada em Michel Foucault, e entendida como redes dispersas de relações desiguais discursivamente construídas em campos de força sociais. Nessa visão, o gênero é elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder.

---

<sup>115</sup> GANDELMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 214.

De acordo com os PCNs, a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de contribuir substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. Analisando que a percepção da diferença (o “outro”) e da semelhança (“nós”) variam conforme a cultura e o tempo, dependendo também das experiências e valores pessoais e coletivos. Destacando que a sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se assinalem as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades, sem que o reconhecimento das diferenças fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade.

Essa discussão enseja questionar se é possível, a partir do livro didático, que as mulheres, assim como os homens, se reconheçam como sujeitos da história e construam uma imagem positiva de si. Além disso, colabora imensamente para que se considere as intersecções do gênero com as questões de raça, classe, geração, religião entre outros eixos que podem constituir base para a opressão das mulheres.

Apesar dos aspectos referentes ao sexo seguro e do combate a prevenção do HIV/AIDS se sobrepor aos de gênero no tema da Orientação Sexual, entre os objetivos gerais de orientação sexual para o Ensino Fundamental, encontramos o seguinte tópico: “reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas”<sup>116</sup> que se refere diretamente ao gênero, enfatizando o aspecto da construção cultural e social. Esse ponto sem dúvida representa um avanço, e pode sustentar as discussões de gênero no livro didático e nas aulas de modo geral.

---

<sup>116</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: orientação sexual**. Brasília: MECSEF, 1998, p. 91. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 15/06/2019.

### 1.3 As questões de gênero nas versões e avaliações: mapeando a construção dos currículos de História e dos livros didáticos

Refletir sobre a emergência do gênero e da interseccionalidade para a historiografia didática, e a importância do livro no processo de ensino e aprendizagem histórica, possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os apagamentos e invisibilidades das mulheres no livro didático de História, que atinge principalmente as mulheres não brancas, bem como a compreensão do protagonismo feminino na luta pela equidade de direitos, através dos movimentos feministas e das associações de mulheres.

Ao criticar as velhas narrativas, Bell Hooks<sup>117</sup> sugere novas formas alternativas de contemplar a negritude, a partir de um novo olhar. Esse novo olhar significa um olhar opositor, de desconstrução, de questionamento, que aprende a olhar como forma de resistência contra o racismo, embasado no entendimento ético e político do racismo e da rejeição à dominação de alguém, entendendo que o racismo é opressor, não por que as pessoas brancas têm sentimentos preconceituosas em relação aos negros, mas por que o sistema que promove a opressão, e a dominação é muito lucrativa para alguns.

De acordo com Aléxia Franco e Ernesta Zamboni:

O controle da produção e distribuição de materiais didáticos, como o livro, é uma das estratégias utilizadas pelas políticas curriculares para regular, ordenar, homogeneizar a prática docente e, conseqüentemente, o conhecimento a ser ensinado nas escolas.<sup>118</sup>

As autoras, no entanto, lembram que professores e professoras não são subordinados ao livro, apropriam-se dele com relativa autonomia, podendo “questionar, rejeitar, distorcer, alterar ou aceitá-los, conforme sua experiência histórica, suas condições sociais, relações de poder, sua bagagem cultural construída em diferentes

---

<sup>117</sup> HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo, Editora Elefante, 2019b.

<sup>118</sup> FRANCO, Aléxia; ZAMBONI, Ernesta. Apropriação docente dos livros didáticos de História. In: GALZERANI, Maria Carolina Bolvério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Jr., Arnaldo. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória: UNICAMP, 2013. p. 100.

espaços”<sup>119</sup>, reforçando a importância de se olhar para o livro didático considerando os saberes e a prática docente.

Em trabalho que analisa o papel do livro didático no processo de escolarização e na configuração de uma sociedade letrada nas escolas brasileiras do final do século XIX e início do XX, Bittencourt<sup>120</sup> identificou que a prática de leitura em sala de aula era imposta pelo professor, que determinava como ler e o tempo de ler, demonstrando que em muitos espaços, quando o conhecimento significava memorização de conteúdo, o livro didático exerceu papel de objeto de tortura para estudantes, que eram obrigados a decorar páginas e páginas de lições, sob pena de serem agredidos com o uso da palmatória e de outros castigos.

O livro didático deveria desempenhar o papel de homogeneizador do saber, utilizado como instrumento de memorização. Para a autora, o livro didático desempenhou um papel controverso, pois libertava ao mesmo tempo em que condicionava. “Facilitava a apreensão de um conhecimento mais elaborado, divulgando o saber erudito e sistematizado com o qual os alunos poderiam ampliar sua visão de mundo”<sup>121</sup>, embora as práticas de leitura dos livros fossem também instrumento de dominação ideológica, pois visavam individualizar, desenvolver a competição, distinguindo os melhores. Dessa forma, “o livro didático auxiliava a assimilação de posturas hierarquizadas frente ao saber, de submissão a um conhecimento que impedia dúvidas e questionamentos”<sup>122</sup>.

Para Roger Chartier:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...]. Apreendido pela leitura, o texto não tem modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribuiu seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.<sup>123</sup>

---

<sup>119</sup> FRANCO; ZAMBONI, 2013, op. cit., p. 101.

<sup>120</sup> BITTENCOURT, 2003.

<sup>121</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de Leituras em Livros Didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 1, 1996. p. 19.

<sup>122</sup> Ibidem, loc. cit.

<sup>123</sup> CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora: UNESP, 1999, p.77.

A diversidade de leituras se dá a partir dos diferentes processos de aprendizagem, das escolaridades mais ou menos longas, do domínio mais ou menos seguro da cultura escrita, entre outras. Assim como Chartier, Lana Siman e Luisa Andrade compreendem que ler é produzir sentidos, a partir das relações que o leitor estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos anteriores, oriundos de suas experiências plurais com outros textos e contextos socioculturais. Nessa perspectiva, “ler um texto é subverter a ordem prevista para o mundo do leitor, ler um texto é dialogar com as vozes ali presentes nas palavras e na materialidade de que é feito o texto”<sup>124</sup>.

Sobre a importância do livro didático entre as décadas de 1970 e 1990, a partir de depoimentos de autores e editores, Gatti Junior destaca a centralidade do livro nas escolas brasileiras, descrevendo que para os entrevistados esse papel central na ação educacional estava vinculado ao processo de desqualificação dos docentes. Como paliativo para as dificuldades postas pela realidade educacional brasileira, os livros didáticos tornaram-se materiais de referência, assumindo um duplo papel: o de portadores dos conteúdos disciplinares e o de organizadores das aulas<sup>125</sup>. Evidentemente, como destaca o autor:

As dificuldades encontradas pelos docentes brasileiros a época, em boa medida, permanecem até os dias atuais, a saber: baixos salários; falta de condições adequadas para estudar e preparar aulas; formação inicial deficiente; ausência de formação continuada; sobrecarga de trabalho, com muitas aulas semanais, com pilhas de trabalhos e provas para corrigir, etc.<sup>126</sup>

Ainda de acordo com esse autor, “sempre foi cômodo, barato e seguro para o governo, do ponto de vista político, distribuir livros, pois agindo dessa forma o governo não precisava investir diretamente nas escolas”<sup>127</sup>.

Sobre a trajetória da História Ensinada no Brasil, Bittencourt apresenta os confrontos em torno de seus objetivos, inicialmente voltados para a formação de uma

---

<sup>124</sup> ANDRADE, Luísa Teixeira; SIMAN, Lana Mara de C. In: GALZERANI, Maria Carolina Bolvério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Jr., Arnaldo. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória: UNICAMP, 2013. p. 203.

<sup>125</sup> GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru-SP: Edufu, 2004. p. 195.

<sup>126</sup> Ibidem, loc. cit.

<sup>127</sup> Ibidem p. 200.

elite política e econômica caracterizada por uma prática de exclusão dos diferentes grupos sociais. Essa autora destaca que a existência da História escolar no Brasil inicialmente deveu-se, sobretudo, ao seu papel formador da identidade nacional, e que as propostas atuais se preocupam mais em “identificar o indivíduo como pertencente ao sistema capitalista globalizado”<sup>128</sup>. Então, “o mito do Estado-nação que sustentava o ideário nacionalista das propostas curriculares foi substituído pelo mito da *empresa*”<sup>129</sup>, pois a formação do espírito nacionalista e patriótico foi substituída pela formação de cunho tecnológico, necessária à vida empresarial.

Nesse sentido, Bittencourt chama atenção para o fato de que o ensino de história deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que “cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões”<sup>130</sup>.

Para Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, o ensino de história deve colocar objetivos a disposição dos alunos, para que eles tenham a possibilidade de se orientar a partir da experiência histórica. Mas, para que o conhecimento histórico possa orientar os problemas da vida prática, ele não pode vir com um sentido pronto e acabado, com conteúdos predefinidos, sem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O Ensino de História deve “possibilitar construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas postos pela historiografia. Aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos.”<sup>131</sup>

Bittencourt identifica que o Ensino de História nas escolas, embora tenha relação com as disciplinas acadêmicas, não tem os mesmos objetivos, pois não visam formar historiadores, mas “formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”<sup>132</sup>. Desse modo, a autora enfatiza que a história como disciplina escolar tem perfil próprio, construído coletivamente com a participação de professores e da

---

<sup>128</sup> BITTENCOURT, 2015, op. cit., p. 18.

<sup>129</sup> Ibidem, loc. cit.

<sup>130</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>131</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. p. 20.

<sup>132</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47.

própria escola, não se tratando, portanto, de uma simplificação de conteúdos acadêmicos.

Segundo Alain Choppin<sup>133</sup>, existem duas grandes categorias de pesquisa sobre o livro didático: aquelas que o concebem como um documento histórico como outro qualquer, analisando seu conteúdo a partir de um tema; e aquelas cujo tema é o livro didático propriamente dito, concebendo-o como um produto, analisado quanto ao contexto de fabricação, comercialização, distribuição e consumo, independente dos conteúdos dos quais são portadores.

Quanto à análise de conteúdo, Choppin argumenta que é marcada por duas grandes tendências, uma refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos e a outra pela perspectiva epistemológica e propriamente didática. Para Choppin, no entanto, essas duas abordagens são na verdade indissociáveis, visto a necessidade de não se ater apenas ao que os autores escrevem, mas também prestar atenção àquilo que eles silenciam, sem negligenciar elementos até mais “reveladores das intenções ideológicas ou pedagógicas dos autores, como as notas de rodapé, os resumos, a formulação dos títulos e subtítulos dos capítulos, os sumários, o léxico, os índices ou, simplesmente, o próprio título dos livros”<sup>134</sup>.

Sobre as coleções didáticas, Bittencourt nos orienta quanto à análise dos aspectos formais da obra, atentando para o fato de que sua confecção segue os princípios do sistema de avaliação, obedecendo às normas definidas pelo poder estatal que, assim, interfere indiretamente na sua produção, além do conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essas interferências influenciam na leitura do texto.

Kazumi Munakata<sup>135</sup> identifica que a maioria dos pesquisadores de livros didáticos desconsideram o processo de produção material do objeto, defendendo que apesar de ser “desprezado em certos meios”, o momento de constituição da obra material é tão relevante quanto a produção da obra do autor. Aponta que 60% das pesquisas sobre o livro classificam-se como análise de conteúdo, sendo que a maioria delas se dedica a denunciar a ideologia dominante, que contribui para a manutenção e a reprodução da dominação burguesa.

---

<sup>133</sup> CHOPPIN, 2004.

<sup>134</sup> Ibidem p. 559.

<sup>135</sup> MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em Educação). PUC/SP, 1997.

Destaca que “a ideologia pode ser encontrada onde se queira encontrá-la” e critica os pesquisadores que se restringem as análises do conteúdo, pois apenas se detém a atribuir-lhe “as rubricas de verdadeiro ou de falso”, desprezando as estratégias didáticas, as múltiplas práticas envolvidas em sala de aula, e as diversas leituras possíveis que o professor e o aluno, individualmente ou em grupo, fazem desses livros<sup>136</sup>. Também identifica a repulsa que existe entre os pesquisadores de livros didáticos, quanto ao seu caráter mercadológico, visto de forma depreciativa, como algo inescrupuloso. Esclarece que “o conceito de indústria cultural se refere ao modo predominante de produção cultural na sociedade capitalista e não exatamente aquilo de que não gostamos”<sup>137</sup>, demonstrando que na indústria cultural, o ideológico não está diretamente associado ao conteúdo do produto, mas ao próprio modo de produção e reprodução, distribuição e consumo dessa mercadoria.

Munakata observa que é “exatamente porque a indústria cultural passou a condicionar o que e como ensinar (no caso, em História) é que talvez seja interessante examinar mais de perto essa mercadoria peculiar que ela produz, em vez de torcer o nariz e encerrar a análise”<sup>138</sup>, sem deixar de considerar que existem pessoas envolvidas nesse processo, equipes de trabalhadores que, independente do condicionante ser o lucro, podem realizar um trabalho de qualidade pensando na melhoria da qualidade da educação.

Bell Hooks analisa e critica os produtos e dispositivos da indústria cultural que, seguindo padrões da “cultura dominante imperialista, supremacista branca, capitalista e patriarcal”<sup>139</sup>, apresenta imagens negativas do que é ser negro<sup>140</sup>, fazendo com que pessoas negras socializadas no interior de sistemas educacionais supremacistas brancos e por uma mídia de massa racista, que utilizam de imagens que tentam desumanizar e colonizar, internalizem o racismo, convencidas de que suas vidas não são dignas de reflexões e análises críticas sofisticadas, rejeitando a negritude ao mesmo tempo que sofrem de baixa autoestima, a ponto de, como citado pela autora, sentar-se

---

<sup>136</sup> MUNAKATA, 1997, op. cit., p. 31.

<sup>137</sup> Ibidem, loc. cit.

<sup>138</sup> Ibidem, loc. cit.

<sup>139</sup> HOOKS, 2019b, op. cit, p. 26.

<sup>140</sup> A autora esclarece que usa o termo supremacista branca, ou cultura supremacista branca, para caracterizar as circunstâncias relacionadas a ideologia racista e ao colonialismo, em que as narrativas culturais e a produção de conhecimento partem do ponto de vista de pessoas brancas.



no escuro do cinema e sentir prazer com imagens que ridicularizam e zombam da negritude.

Como produto da indústria cultural, o livro didático está inserido no contexto político e social, construído a partir de determinadas perspectivas de gênero, raça, classe, etc.

Segundo Bittencourt, entre os anos de 1980 e 1990, o maior número de pesquisas sobre o livro didático apresentou denúncias do caráter ideológico dos conteúdos, e da manipulação política da memória histórica por setores do poder estatal, “identificando, nas obras didáticas, uma conformação de valores desejáveis por setores do poder instalados nos aparelhos de estado”<sup>141</sup>. Apontou também que outro número significativo de pesquisas se dedicou às “clivagens entre o conhecimento histórico acadêmico e o escolar”, tais análises compreendiam o livro didático como suporte de transposição do conhecimento acadêmico para o didático.

A difusão dessas concepções sobre o livro didático – uma obra representativa da ideologia das classes dominantes e ou do Estado burguês ou um livro caracterizado por apresentar um “conhecimento pronto e acabado” – fez ou ainda faz com que esse material seja entendido como o vilão da história escolar, seus autores sempre considerados como os principais responsáveis por um ensino ideologicamente comprometido e preocupados exclusivamente com recompensas financeiras oriundas da indústria cultural.<sup>142</sup>

Grupos diferentes analisavam os livros didáticos de história: uns como veículos do interesse do poder do Estado, outros se preocupavam com a relação entre a produção historiográfica e a escolar. Estes grupos passaram a repensar sobre o significado dos materiais didáticos, utilizando o livro didático como fonte de pesquisa da história do ensino de História, resultando em novas metodologias, abordagens, perguntas e problematizações que passaram a considerar não apenas o conteúdo, mas a forma, os atores envolvidos, o processo de produção, os usos e leituras que se fazem dele.

Seguindo a investigação das bases legais para as discussões de gênero no ensino de história, analisamos que as Orientações Curriculares Nacionais, documento que busca auxiliar e orientar os docentes na elaboração dos currículos apropriados aos

---

<sup>141</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção Didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**. São Paulo, n° 164, pp. 87-516, jan./jun. 2011. p. 496.

<sup>142</sup> Ibidem, p. 499.

alunos das escolas em que atuam, apresentam dez conceitos estruturadores e cinquenta e cinco habilidades a serem desenvolvidas. Entre elas, destacamos três que possibilitam discussões de gênero; a primeira relacionada ao conceito de trabalho, a segunda ligada ao conceito de poder, e a terceira amarrada ao conceito de cidadania:

- Perceber as diferentes formas de produção e organização da vida social em que se destacam a participação de homens e mulheres, de relações de parentesco, da comunidade, de múltiplas gerações e de diversas formas de exercício do poder;
- Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas;
- Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas.

Essas habilidades respaldam um ensino voltado para o entendimento de que as desigualdades de gênero não são naturais, mas construídas histórica e socialmente, e que podem ser construídas de outra forma, a partir da desnaturalização das hierarquias existentes entre homens e mulheres.

Entre os objetivos enumerados pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso para o Ensino Médio, constam perceber as relações de poder e a participação dos sujeitos, e o respeito às diferenças, “valorizar a formação da identidade, visando a uma postura ética, crítica e cidadã, percebendo-se como sujeito da História, com ações que possibilitem as modificações do meio em que vive”<sup>143</sup>. A nomenclatura gênero não aparece no texto. Entretanto, é possível inferir que uma educação que tem por objetivo o respeito às diferenças, não pode se fundamentar em relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) implementado no Brasil em 1985, gerenciado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) – órgão ligado ao MEC –, com o objetivo de distribuir livros para estudantes de escolas públicas do país, constitui, ao nosso ver, um grande aliado dos estudos de gênero, da luta feminista e dos avanços em direção a equidade de gênero. Evidência disso pode ser encontrada no Edital do PNLD de 2018, que teve entre os princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio, os pontos destacados abaixo:

---

<sup>143</sup> MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades educacionais. Cuiabá: Gráfica Print, 2012. p. 107.

- 1.1.1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
- 1.1.2. 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;
- 1.1.3. 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; [...]<sup>144</sup>

O *Guia de livros didáticos de História do PNLD de 2018*, elaborado com o objetivo de auxiliar na escolha das coleções a serem adquiridas e distribuídas pelo Estado nos próximos três anos, enfatiza os princípios destacados acima, mostrando para as professoras e professores no momento da escolha dos livros, o grau de alinhamento das obras, com os pontos necessários à sua aprovação destacados no edital. O Guia contém informações produzidas por dezenas de profissionais de todas as regiões brasileiras envolvidos na avaliação das obras inscritas. A instituição responsável pela avaliação do PNLD de 2018 foi a Universidade Federal de Sergipe (UFS), selecionada pela Chamada Pública nº 04/2016 (DOU 22/04/2016). Metade dos avaliadores é sorteada do Banco de Avaliadores<sup>145</sup>, e a outra metade é de escolha da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável, e passam por capacitação no que diz respeito às prescrições do edital, aos itens da ficha de avaliação elaborada com base no edital, aos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e também aos critérios específicos ao componente curricular História.

A primeira questão apresentada pelo Guia é quem ou o que orienta a construção do currículo para o Ensino Médio. Em seguida, no Guia, os especialistas apontam que são, por um lado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/1999) e, por outro, a Matriz de Referência de Ciências Humanas (MRCH/2009), que fundamentam a construção dos itens do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), destacando ainda que há quem deposite nos livros didáticos aprovados pelo PNLD o papel de indutor do conteúdo a ser ensinado em sala de aula. No entanto,

---

<sup>144</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático -PNLD 2018. Brasília: MEC/SEB, 2015. p. 32.

<sup>145</sup> A partir de 2016, metade dos avaliadores passaram a ser sorteados de um Banco de Avaliadores, que consiste num cadastro nacional de profissionais habilitados a integrar equipes de avaliação pedagógica de obras didáticas, literárias, outros materiais de leitura e conteúdo de recursos educacionais digitais.

o Guia afirma que não há um denominador comum a respeito dos fins e dos conteúdos a serem prescritos para a etapa. Isso ocorre porque o Brasil não possui um currículo nacional oficial, ao menos até a divulgação da BNCC do Ensino Médio.

De acordo com o texto introdutório do Guia, as políticas listadas anteriormente não estão hierarquizadas. Elas foram produzidas em momentos diferentes e sob demandas variadas, e, mesmo se houvesse uma normativa homogênea, as práticas docentes e discentes não seriam as mesmas. Esclarece ainda que a distribuição de livros a milhões de estudantes do Ensino Médio se deu em paralelo às políticas de ampliação da escolarização básica, gratuita e obrigatória dessa etapa de ensino, estabelecida entre 2009 e 2013, como a resolução que define Diretrizes e Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n. 2/2012/CNE) e as leis que asseguram acesso “a todos os interessados ao Ensino Médio público” (Lei n. 12.061/2009).

Segundo o Guia, de modo geral, o PNLD reconfigurou o manual do professor como instrumento de formação continuada e também contribuiu para ampliar o conhecimento em relação aos direitos humanos, fomentando a mudança de ênfase do ensinar História para o aprender História. Os Guias também estimularam autores e editores a qualificarem a abordagem sobre combate à homofobia, as singularidades culturais dos povos indígenas e afrodescendentes, as identidades juvenis e as especificidades da aprendizagem histórica para o Ensino Médio. Com o mesmo objetivo, os Guias noticiaram a ampliação do espaço concedido à História da África, à imagem da mulher, à compreensão da historicidade da cidadania em toda a obra e à problematização dos conhecimentos prévios dos estudantes; pontos estes considerados mudanças positivas que indicam a importância do PNLD como política de Estado (Decreto lei n. 7084/2010).

Contudo, enfatiza que o conhecimento histórico, independente dos itinerários formativos aos quais estejam vinculados na BNCC, obedecerá aos princípios constitucionais replicados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996): a disciplina escolar História deve contribuir para a formação de pessoas, balizada por princípios éticos, estéticos e de cidadania.

Quanto ao novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apresentado pelo Guia como um dos indutores da seleção de conteúdo histórico, analisa-se que haverá grande esforço por parte do Estado para transformá-lo em ferramenta a serviço da aprendizagem. Nesse sentido, a meta para o novo ENEM será avaliar conhecimentos

históricos, habilidades e valores estabelecidos na BNCC e desenvolvidos em ambiente escolar nos vários percursos de formação do Ensino Médio.

Com relação às finalidades da disciplina escolar História, o Guia do Livro Didático de 2018 descreve que as coleções não apresentam uma definição clara do que seria a disciplina, mas que ao invés disso, discorrem sobre seu início e sua trajetória. Anunciam-na como instrumento de compreensão do mundo, adotando o desenvolvimento das competências prescritas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as competências difundidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. As habilidades são relacionadas entre si, sobretudo, as dominantes tarefas da metodologia histórica: identificar, ler, interpretar, criticar fontes, formular perguntas e hipóteses, contextualizar, relacionar passado-presente e local-global.

Na seção de visão geral apresentada pelo Guia sobre cada coleção avaliada, a Coleção *História Sociedade e Cidadania* é descrita como uma obra cujos princípios éticos, em sua historicidade, são respeitados, destacando-se a abordagem da figura das mulheres enquanto sujeitos da história e sua presença em diferentes espaços sociais, além de evidenciar a questão da diversidade étnico-racial e a compreensão da pluralidade cultural e social do país. A terceira parte do Manual do Professor, segundo o Guia, apresenta discussões sobre afrodescendentes, os povos indígenas e o gênero. Sobre o componente curricular, destaca que a ideia do passado como reconstrução, a atenção a historicidade dos conceitos, a relatividade do conhecimento produzido pela Ciência da História, e a sua necessidade de reescrita encontram-se presentes nas seções, nos textos base e nas atividades.

Nas subseções, de acordo com o Guia, a coleção apresenta atividades de comparação entre fontes e busca mostrar diferentes formas e versões de construção do passado, compreendendo-o como passível de mudanças e que explicações históricas são influenciadas pelo presente. Destaca que na parte referente a formação cidadã são enfatizadas a diversidade da experiência histórica, a pluralidade social e a variedade cultural e étnico-racial nas relações sociais.

Ainda conforme o Guia, a obra retrata as mulheres como sujeitos históricos nas seções, nos textos, nas imagens, e nas atividades, demonstrando suas lutas e contribuições para a construção de uma sociedade menos desigual. O projeto gráfico apresenta imagens contextualizadas e acompanhadas de atividades de leitura e

interpretação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico (ter legenda, ano de produção, curiosidades ou outros elementos que auxiliem o estudante na percepção dos detalhes da época, ano de produção etc.)<sup>146</sup>. Também considera que na parte intitulada “sala de aula”, os princípios éticos são respeitados na coleção, principalmente com relação ao tratamento aos diversos grupos sociais como os afrodescendentes e as mulheres, aparecendo como atrizes e atores históricos ao longo dos três volumes da obra.

A visão geral da Coleção *História – das Cavernas ao Terceiro Milênio*, exposta pelo Guia, apresenta que a obra incentiva uma postura de compromisso com sistemas democráticos de organização da sociedade e de repúdio às injustiças e a toda forma de preconceito. Na análise da obra, destaca que o Manual do Professor apresenta uma proposta voltada para a autonomia docente que afirma que o saber histórico deve estar vinculado às questões da atualidade para dotar de sentido e interesse os conteúdos curriculares. Quanto ao componente curricular História na coleção, compreende-se a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade. Segundo o Guia, no que diz respeito à formação cidadã, a coleção proporciona debates sobre os aspectos contemporâneos da superação de toda forma de violência, em especial a que se faz contra a mulher, uma vez que apresenta diversos exemplos da discriminação e violência simbólica e física que sofreram mulheres e outras minorias ao longo da história. Ao mesmo tempo, elas são apresentadas como protagonistas dos acontecimentos e processos históricos, buscando conscientizar os estudantes acerca da necessidade do respeito mútuo e do convívio pacífico entre os diversos indivíduos e grupos sociais.<sup>147</sup>

De acordo com a avaliação apresentada no Guia, a coleção promove educação e cultura em direitos humanos, afirmando-se os direitos de crianças, adolescentes e idosos. A abordagem da temática das relações étnico-raciais visa a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária, tanto nos textos didáticos e complementares quanto nas diversas seções, boxes e exercícios. Na obra também se abordam frequentemente as temáticas de gênero, tendo como horizonte a proposta de uma sociedade equitativa e não sexista.

---

<sup>146</sup> GUIA de Livros Didáticos: PNLD 2018. **História**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2017. p. 70.

<sup>147</sup> Idem, p. 91.

Em resumo, com base no Guia, podemos dizer que a Coleção *História, Sociedade e Cidadania*, aprovada no PNLD de 2018, avança em vários aspectos com relação à aprovada no PNLD de 2015. O manual do professor tem uma parte, intitulada “cidadania, etnia e gênero”, na qual apresenta a discussão sobre as temáticas afro, indígena e de gênero, não mencionada pelo guia de 2015. Quanto à formação cidadã, apresenta que:

[...] retratam-se as mulheres como sujeitos históricos nas seções, nos textos, nas imagens e nas atividades, demonstrando suas lutas e contribuições para a construção de uma sociedade menos desigual. Assim, auxilia-se no entendimento da mulher como agente participativo e responsável pelas mudanças históricas, na superação da violência e na discussão dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos ao gênero feminino.<sup>148</sup>

Nesse sentido, a Coleção avança principalmente ao destacar a necessidade de superação da violência e a discussão dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos ao gênero feminino.

Quanto à Coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio* aprovada no PNLD de 2018, de maneira sintética podemos destacar que, conforme o Guia, a obra proporciona debate sobre os aspectos contemporâneos da superação de toda forma de violência, em especial a que se faz contra a mulher, uma vez que apresenta diversos exemplos da discriminação e violência simbólica e física que sofreram mulheres e outras minorias ao longo da história. Ao mesmo tempo, elas são apresentadas como protagonistas dos acontecimentos e processos históricos, o que representa um avanço com relação a mesma coleção quando aprovada em 2015, ao exemplificar os tipos de violência cometidas contra as mulheres e ao explicitar como proposta, “uma sociedade equitativa e não sexista”<sup>149</sup>.

A proposta de Joan Scott de incluir o gênero como categoria de análise histórica de investigação sobre como e a partir de quais significados as hierarquias de gênero são construídas e legitimadas, possibilita identificar e alterar as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade, concebendo a História como produtora do saber de gênero a partir de construções que, apesar de naturalizadas, podem ser construídas de outras formas. Para isso, é necessário reforçar a emergência dos Estudos de Gênero na

---

<sup>148</sup> GUIA, 2017, p. 69.

<sup>149</sup> Ibidem, p. 91.

formação das professoras e dos professores para o ensino de história, para que sejam aptos a desconstruir estereótipos de gênero, raça e classe.

No capítulo seguinte utilizaremos o gênero como referencial teórico e metodológico na análise das duas coleções didáticas de História para o Ensino Médio selecionadas para esta pesquisa a partir do PNLD de 2018: *História, Sociedade & Cidadania* e *História – das cavernas ao terceiro milênio*. Tais coleções já foram abordadas neste capítulo quanto a alguns aspectos, como as suas origens, as produções e a avaliação dos seus conteúdos de acordo com o Guia do Livro Didático. Conquanto, adiante as analisaremos a partir do seguinte questionamento: há protagonismo das mulheres nos livros didáticos? Ao buscar responder a esta questão, tensionamos verificar se as coleções possibilitam o favorecimento da promoção da igualdade de gênero na sociedade partindo do princípio de Scott, de que “as representações históricas do passado ajudam a construir o gênero no presente”<sup>150</sup>.

---

<sup>150</sup> SCOTT, 1994, op. cit., p. 13.



## CAPÍTULO II: HÁ PROTAGONISMO DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA?

Velho medievalista, confesso não conhecer leitura mais atraente do que um cartulário. É que sei aproximadamente o que lhe perguntar. Uma coletânea de inscrições romanas, em contrapartida, me diz pouco. Se com dificuldade consigo lê-las, não sei solicitá-las. Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção. No princípio, é o espírito. Nunca em nenhuma ciência, a observação passiva gerou algo de fecundo. Supondo, aliás, que ela seja possível.<sup>151</sup>

Segundo o pensamento de Bloch, a pesquisa bem conduzida pressupõe a escolha de perguntas que possam fazer o documento falar. Nesse sentido, as questões aqui elaboradas são resultado das inquietações provocadas pelas desigualdades e violências de gênero na sociedade em que vivemos, pois, como afirmou Bloch, bem se vê que a História é filha de seu tempo.

Argumentando que “as representações históricas do passado ajudam a construir o gênero no presente”<sup>152</sup>, Joan Scott indica que mais importante do que escrever sobre a História das Mulheres é analisar por que elas foram ignoradas e silenciadas por tanto tempo e, para isso, sugere focar nos processos “a respeito de como hierarquias como as de gênero são construídas e legitimadas”<sup>153</sup>. A autora reforça que, a partir do viés proposto pela categoria gênero, “a história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade foram construídos”<sup>154</sup>. Sendo assim, Scott defende que “o lugar da mulher na vida social humana não é, de qualquer forma direta, um produto das coisas que ela faz, mas do significado que suas atividades adquirem através da interação social concreta”<sup>155</sup>.

O livro didático deve ser entendido como parte do currículo que, segundo Tomaz Tadeu da Silva, juntamente com os paradidáticos, as orientações oficiais e a prática pedagógica, constituem um documento de identidade que se torna referência

---

<sup>151</sup> BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

<sup>152</sup> SCOTT, 1994, op. cit., p. 13.

<sup>153</sup> Ibidem, p. 16.

<sup>154</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>155</sup> Ibidem, p. 86.

enquanto outras identidades são subordinadas. O currículo é sempre o resultado de uma seleção, que busca modificar as pessoas, e transformá-las em um determinado tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade; o currículo decide qual conhecimento é considerado importante, válido ou essencial para ser ensinado, e essas escolhas podem refletir diretamente nos livros didáticos<sup>156</sup>.

A partir da reflexão de Guacira Louro, de que “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros”<sup>157</sup>, entendemos que da mesma forma que o livro didático é constituído a partir de uma perspectiva de gênero, ele também participa da construção social do gênero, de forma recíproca e constante, e de modo geral, como apresentado por Tomaz Tadeu da Silva<sup>158</sup>, pode influenciar na construção das identidades dos sujeitos.

A primeira coleção para o ensino médio analisada foi *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, publicada pela editora FTD em 2016, composta por 3 volumes, cada volume tem o conteúdo dividido em 4 unidades. Como podemos observar a seguir, os três volumes apresentam imagens de mulheres em ambientes culturais distintos.

**Imagem 1: Coleção *História Sociedade & Cidadania* em três volumes para o ensino médio**



Fonte: Editora FTD

A coleção veste a roupagem de uma História Temática, perceptível na denominação das suas quatro unidades: “Técnicas, tecnologias e vida social”; “Cidades: passado e presente”; “Democracia: passado e presente”; “Diversidade religiosa: o

<sup>156</sup> SILVA, 1999.

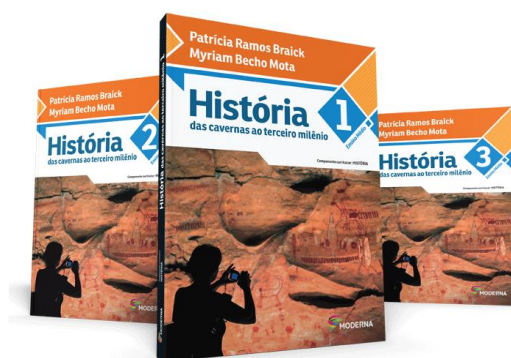
<sup>157</sup> LOURO, 2014, op. cit., p. 29.

<sup>158</sup> SILVA, 1999.

respeito à diferença”. De acordo com Helenice Rocha e Flávia Caimi<sup>159</sup>, a História Temática carrega a pretensão de romper com a perspectiva cronológico-linear ou, ao menos, de organizar os conteúdos com maior liberdade, estabelecendo relações entre o passado e o tempo presente, extrapolando a sequência temporal quadripartite para a História geral e tripartite para a História do Brasil. Entretanto, as estratégias de articulação por temática são mais restritas às aberturas das unidades e capítulos, e na apresentação das imagens que ilustram os textos, pois muitas delas são atuais, principalmente de monumentos, lugares e pessoas.

A segunda coleção analisada, *História – das cavernas ao terceiro milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, foi publicada pela editora Moderna, em 1996, e é composta por 3 volumes, divididos em 12 capítulos cada uma. De acordo com o Guia do Livro Didático, obra se inscreve na perspectiva conhecida como História Integrada, caracterizada por apresentar a chamada História Geral intercalada com a História do Brasil, seguindo uma cronologia linear, com destaque para os conteúdos e a abordagem identificados com a História europeia.

**Imagem 2: Coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio* em três volumes para o ensino médio**



Fonte: Editora Moderna

Para Rocha e Caimi<sup>160</sup>, as coleções didáticas na perspectiva da História Integrada possibilitam apreender a relação dialética entre o regional e o global, distinguindo o que é próprio de um sistema e o que se manifesta como tendência mais geral, sem tratá-lo em separado daquilo que lhe dá significado no contexto. Apesar das

<sup>159</sup> ROCHA, Helenice; CAIMI, Flavia E. A(s) história(s) contadas no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 34, nº 68, p.125-147, 2014.

<sup>160</sup> Ibidem.

estratégias de articulação entre o nacional e mundial, na coleção produzida pela editora Moderna os conteúdos ainda se apresentam predominantemente justapostos e não relacionados, apesar de intercalados.

Relacionamos a análise das duas coleções, de acordo com a cronologia linear adotada pelos livros. Para isso agrupamos os capítulos e/ou unidades, em cinco subtítulos: As mulheres na construção da História: primeiros tempos; As mulheres na Antiguidade; As mulheres na Idade Média; As mulheres na modernidade e As mulheres Contemporâneas.

## **2.1 As mulheres na construção da história: primeiros tempos**

No primeiro capítulo do Volume I da Coleção *História Sociedade e Cidadania*, intitulado “História, cultura, patrimônio e tempo”, não há protagonismo das mulheres; quando mencionadas, são anônimas. As imagens apresentadas servem apenas para ilustrar o que o autor está dizendo sobre o tema, não há questões direcionadas a elas. Reforça o machismo estrutural<sup>161</sup> como exemplo das permanências, afirmando que se trata de algo que está presente na sociedade brasileira há séculos. Ao lado, uma imagem da capa do livro de Mary Del Priore, *História das mulheres no Brasil*, seguida de dois questionamentos: A) Qual é a sua opinião sobre o machismo? B) Por que esse comportamento tem resistido ao longo do tempo?

Os questionamentos são acompanhados de uma orientação que só aparece no manual do professor, dizendo se tratar de questões que visam “estimular o debate sobre a persistência dessa forma de discriminação e dominação social”. Mesmo sem citar as palavras gênero e mulheres, o exemplo possibilita reflexões sobre quem são as maiores vítimas do machismo, como ele constitui barreira que dificulta e muitas vezes impede o acesso das mulheres a oportunidade de estudar, trabalhar, ocupar espaços e cargos de comando.


Sobre o Patrimônio Cultural Brasileiro, apresenta como exemplos de bens de natureza imaterial a técnica de fabricação artesanal da cajuína e o ofício das

---

<sup>161</sup> A associação de determinados saberes, comportamentos, capacidades e habilidades com o ser mulher e ser homem, valoriza as características masculinas e discrimina as mulheres, como se realmente existisse uma divisão nos gostos e nos direitos. Produzido e reproduzido, o machismo estrutural naturaliza hierarquias e resulta em desigualdades para as mulheres. Fonte: Blogueiras feministas. Disponível em: <<https://blogueirasfeministas.com/2014/11/03/uma-etiqueta-e-o-machismo-estrutural/>>. Acesso em: 08/04/2019.

paneleiras de goiabeiras, sem mencionar que a cajuína tem origem no costume indígena da produção do cauim, que se “tornou cajuína, adotando uma nomenclatura feminina que fazia jus à sua atividade produtiva – a bebida era feita apenas por mulheres”<sup>162</sup>, e que ainda na atualidade é produzida principalmente por mulheres. Ao falar das panelas de barro do Espírito Santo, não menciona as mulheres que a produzem, na fotografia que ilustra o modo de fazer, o rosto da mulher é cortado da fotografia, como podemos observar no quadro a seguir.

### Imagem 3: Ofício das paneleiras de goiabeiras


**Para refletir** 

O texto a seguir foi escrito por dois historiadores, Sandra C. A. Pelegrini e Pedro Paulo Funari. Leia-o com atenção:

**Ofício das Paneleiras de Goiabeiras**

As panelas são tomadas como suportes imprescindíveis ao cozimento da moqueca capixaba, reconhecida como um prato típico ou como sistema culinário característico da população do Espírito Santo. Elas possuem vários tamanhos e formatos: caldeirões, panelas de fundo, de pirão, de moqueca, de caldo e travessa para servir. Nesse contexto, o plano de salvaguarda desse ofício envolve não só ações atinentes à organização e à capacitação das paneleiras, mas, principalmente, medidas que visam à sustentabilidade ambiental desse ofício. Por meio da educação patrimonial e ambiental, as artesãs são conscientizadas de que a continuidade desse ofício depende da preservação dos **insumos** provenientes do meio ambiente, ou seja, do barro extraído do Vale do Mulembá e do taniño, extraído do manguezal, e empregado na coloração das panelas de barro. [...]

Os dados fornecidos pela Associação das Paneleiras de Goiabeiras (APG) revelam que, na atualidade, os artefatos são comercializados no Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro, Pará, Rio Grande do Sul, Rondônia, entre outros) e no exterior (Austrália, Estados Unidos e França) e possuem um selo de controle de qualidade.



Produção artesanal de panelas de barro na Associação das Paneleiras de Goiabeiras, Vitória (ES), 2011.

**Insumo:** material utilizado na feitura ou no desenvolvimento de um produto.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Vol. 1, 2016, p. 17.

O segundo capítulo, “A aventura humana: primeiros tempos”, apresenta uma narrativa no masculino, tendo o “Homem” como sujeito universal, observada em expressões como “os historiadores”, “os pesquisadores”, “o homem obtinha o fogo”, “uns construíam” e “outros teciam”. As mulheres, quando aparecem, desempenham um

<sup>162</sup> AMORIN, Julia. Cajuína. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 08/04/2019.

papel secundário, são anônimas e quase sempre no espaço privado. No subtítulo “Os primeiros povoadores da terra”, onde fala das atividades de agricultura e pastoreio, encontramos o seguinte parágrafo:

Nas aldeias neolíticas, o trabalho era dividido de acordo com o sexo e a idade. As mulheres dedicavam-se à agricultura, ao preparo dos alimentos e cuidavam das crianças. Já os homens cuidavam dos rebanhos, caçavam, pescavam, construíam e respondiam pela segurança do grupo. As crianças ao que parece, ajudam os pais na tarefa diária.<sup>163</sup>

A naturalização da ligação entre as mulheres e determinadas atividades, constitui preconceito de gênero, pois, como analisado por Ana Vale:

Assim, aos elementos masculinos parecem ser atribuídas às atividades mais perigosas, e também as mais criativas. O homem guerreiro, o homem caçador, o homem metalúrgico, o homem construtor/arquiteto. As ações protagonizadas pelos elementos masculinos das comunidades que habitaram os recintos murados peninsulares resumem a própria definição de Calcolítico. Os lugares de destaque e poder na explicação e definição dos recintos murados estão assim ocupados sobretudo por homens. A mulher desempenha as tarefas de fundo, como cozinhar, limpar, providenciar agasalho, assegurando ao homem a possibilidade de arriscar, inovar, transformar e criar. Este discurso diz também acerca de um tipo de masculinidade naturalizado pela sociedade burguesa. Outras formas de ser-se homem são anuladas. Os estereótipos com as quais se representam as mulheres – dona de casa, mãe e deusa – vêem-se ao espelho nos estereótipos masculinos – protetor, guerreiro, caçador. Se é verdade que os discursos androcêntricos conectaram a mulher com atividades passivas relegando-a à invisibilidade, também silenciou outras masculinidades ao pretender falar com a voz de um tipo masculino particular construído.<sup>164</sup>

No subtítulo “Agricultura, uma descoberta revolucionária” encontramos o parágrafo a seguir:

Enquanto aguardavam os homens a retornarem de uma caçada ou pescaria, as mulheres devem ter percebido que as sementes que os pássaros transportavam de um lugar para o outro germinavam, dando

<sup>163</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. Vol. 1, 2. ed. reformulada. São Paulo: FTD, 2016. p. 35.

<sup>164</sup> VALE, Ana. A mulher e a Pré-História: alguns apontamentos para questionar a tradição e a tradução da mulher-mãe e mulher-deusa na Arqueologia pré-histórica. Conimbriga: **Revista do Instituto de Arqueologia**. N. 54, p. 5-25, 2015. p. 11.

origem a uma nova planta. Assim, foram elas provavelmente que primeiro enterraram sementes com o propósito de vê-las germinar, dando início, assim, à prática da agricultura.<sup>165</sup>

As mulheres são vinculadas ao espaço doméstico de forma naturalizada, transmitido como algo normal e inevitável. A expressão “enquanto aguardavam”, é totalmente contrária a ideia de movimento, atitude, iniciativa, trabalho, remetendo a uma postura de passividade, submissão e dependência. Nesse sentido, Ana Vale observa que:

Nunca é questionada a ambiguidade ou as inúmeras variações do ser-se mulher e nunca é questionada a projeção no passado de tarefas que o modelo patriarcal de organização social associou às mulheres no mundo moderno ocidental. Claro que não negamos a existência de mulheres (ou de seres que partilhavam um corpo muito semelhante ao meu) a tecer, a moer ou na confecção de refeições, mas terão sido muito mais, e o inquérito tradicional parece esgotar-se em si mesmo. Por que é que tentamos dotar uma atividade ou função de gênero? Será importante no nosso trabalho ou mesmo válida essa tentativa? No entanto, as mulheres foram colocadas no espaço da casa durante a Pré-história por discursos arqueológicos androcêntricos e aí permaneceram, dentro da casa, ao longo de vários séculos na Europa Ocidental.<sup>166</sup>

Segundo Guacira Louro, a invisibilidade das mulheres foi produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o verdadeiro universo da mulher. As diferenças biológicas não justificam a desigualdade social, “mas é a forma como essas características são apresentadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas é que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico”<sup>167</sup>.

O primeiro volume da Coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, começa com o capítulo denominado “A construção da História”, que apresenta inúmeras possibilidades de fontes históricas, diferentes maneiras de marcar o tempo e se relacionar com ele, homens e mulheres como sujeitos da história. A importância das comunidades tradicionais, na preservação do patrimônio histórico e cultural é ressaltada. No final do capítulo, um texto

---

<sup>165</sup> BOULOS JÚNIOR, Vol. 1, 2016, p. 35.

<sup>166</sup> VALE, 2015, p. 18.

<sup>167</sup> LOURO, 2014, p. 25.

complementar evidencia o protagonismo de uma mulher indígena – Raimunda Rodrigues Teixeira, pajé dos Tapeba que vivem à margem do rio Ceara – na preservação de seu modo de viver e a importância da oralidade para essa cultura.

No segundo capítulo, “Os primeiros passos da humanidade”, o protagonismo foi das arqueólogas Niède Guidon, Anna Rosevelt, Edithe Pereira e Ruth Shady. As mulheres da chamada pré-história não foram mencionadas, da revolução neolítica ou agrícola até a formação dos Estados, destaca-se a figura do patriarca, do chefe de família, do sacerdote, do guerreiro e, novamente, do “Homem” como sujeito universal. Entre as páginas, duas imagens possibilitam que se elabore questões sobre a vida das mulheres que viveram nesse período, a primeira é de uma escultura de terracota, de uma mulher segurando um recipiente cerâmico, e a outra do fóssil de Luzia, mas o texto não dialoga com as imagens, e não há nenhuma questão ou análise que aponte para elas.

Analisando esses primeiros capítulos das coleções, observamos que as imagens não dialogam com o texto escrito, principalmente na Coleção *História Sociedade e Cidadania*, que se destaca como sendo bastante imagética. Segundo Paulo Knauss, o distanciamento ou separação entre a expressão visual e a expressão escrita pode significar prejuízo para o entendimento de ambas, pois, assim como há grupos que se estabelecem mais a partir da expressão oral e visual, há grupos sociais que se reconhecem mais na expressão escrita. Knauss reflete que não se pode deixar de reconhecer o potencial universal das imagens, destacando que ela é capaz de atingir todas as camadas sociais pelo alcance do sentido humano da visão. Desprezar as imagens como fontes da História pode significar “não reconhecer as várias dimensões da experiência social e a multiplicidade dos grupos sociais e seus modos de vida.”<sup>168</sup> Entretanto, salienta a importância de não tomar a visão como dado natural, e questionar a universalidade da experiência visual, compreendendo que as imagens que chegam até nós resultam de uma operação seletiva que traduz o controle sobre as informações.

Citando Baxandall sobre a capacidade de entendimento das imagens, reflete que o espectador se vale de uma competência visual que é socialmente estabelecida, caracterizando o olhar como um sentido construído social e historicamente. Também reitera a afirmação de John Berger, de que o olhar é múltiplo e requer conhecer

---

<sup>168</sup> KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006. p. 100.



características intrínsecas às imagens, e que o olhar precisa ser preparado para ver e analisar as imagens. Destaca que há assim uma relação entre visão e contexto que precisa ser estabelecida. Dessa forma, define o olhar como construção cultural, que passa por um processo de significação, “integrado numa ampla rede de associação e valores que integram as competências visuais”<sup>169</sup>, que podem ser negociados e recriados a cada novo olhar.

Com base nos estudos de F. Saxl, Knauss também apresenta que a imagem pode permanecer a mesma, mas o seu conteúdo varia de acordo com o contexto. Remete-se a obra de Hans Belting para refletir que as imagens não existem por elas mesmas, pois são, antes de tudo, acontecimento, afirmando-se por meio da transmissão e da percepção. Nesse caso, a mediação do professor torna-se essencial. Entretanto, como constatado por Mauze, os cursos de História nas universidades do Brasil não apresentam disciplinas instrumentais para o trabalho com imagem<sup>170</sup>. Esse dado demonstra a dificuldade enfrentada pelos próprios professores para o trabalho com imagens. Considerando que uma imagem permite múltiplas compreensões, quando o livro didático não apresenta nenhuma proposta que oriente o trabalho, essa dificuldade aumenta.

## 2.2 As mulheres na Antiguidade

Na segunda unidade do Volume I da Coleção *História Sociedade e Cidadania*, o protagonismo na “Mesopotâmia” é distribuído entre reis, deuses e guerreiros. Entre eles Sargão, que fundou o Império Acádio, Hamurabi do Império Babilônico, Assurbanípal do Império Assírio, Nabucodonosor imperador dos Caldeus. A única personagem feminina mencionada é Ishtar, a deusa do amor e da fecundidade. As rainhas, as comerciantes, as mulheres comuns, foram invisibilizadas. As Leis do Código de Hamurabi escolhidas para exemplificar a justiça, dispostas no box “Para Refletir”, não dizem respeito às mulheres. As seis Leis descritas referem-se a punições impostas aos homens, negligenciando a situação das mulheres perante a sociedade babilônica.

---

<sup>169</sup> KNAUSS, 2006, p.114.

<sup>170</sup> MAUZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de história e imagem: territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 225.

Uma diversidade de fontes é apresentada, estátuas, gravuras e objetos, mas nenhuma delas é questionada.

O capítulo 4 “África Antiga: Egito e Núbia” possibilita três grandes oportunidades para a abordagem das relações de gênero. A primeira quando apresenta logo na abertura, Hatchepsut, a faraó que governou o Egito por 15 anos, destacando que “Contrariamente a uma ideia preconcebida, Hatchepsut não foi a primeira e nem a única mulher faraó, inscreve-se numa linhagem de mulheres no poder cuja estatura política não chocava os egípcios”<sup>171</sup>. A segunda possibilidade se dá ao descrever que no reino de Kush as mulheres ocupavam posições políticas de destaque, exercendo o cargo de chefia do Estado com o título de candace: rainha-mãe, ressaltando, com base na historiografia, que entre os fatores que contribuíram para a estabilidade política e longevidade desse reino foram, entre outras coisas, “a marcante participação da mulher na política”<sup>172</sup>, possibilitando refletir como o gênero é construído socialmente, analisando que nesse período, mais conhecido como Idade Antiga, podia ser perfeitamente comum, uma mulher exercer o comando político e religioso de uma sociedade.

Entretanto, quando questionamos sobre o protagonismo de quais mulheres é evidenciado, percebemos que se restringe às mulheres em posição de liderança, política, militar e religiosa. A narrativa não contempla as mulheres comuns; os modos como se relacionavam no espaço público e privado não aparecem.

No subtítulo, “camponeses e escravos”, o texto é acompanhado por uma gravura na qual uma mulher é retratada como camponesa, a realizar o trabalho de plantio junto com seu marido.

---

<sup>171</sup>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. Vol. 1, 2. ed. reformulada. São Paulo: FTD, 2016, p. 63.

<sup>172</sup> *Ibidem*, p.73

**Imagem 4: O camponês ara o campo com a ajuda de uma junta de bois, enquanto sua mulher o segue.**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 1, 2016, p. 68.

A imagem favorece pensar na historicidade das relações de gênero a partir do trabalho, questionando em que momento determinadas atividades foram consideradas masculinas ou femininas. Mas esse trabalho depende da iniciativa das professoras ou dos estudantes, tendo em vista que não há no livro questões direcionadas a essa imagem.

Os capítulos 5 e 6, respectivamente, aborda os “Hebreus, fenícios e persas” e a “Civilização Chinesa”, apresentam uma narrativa no masculino, que não contempla a experiência das mulheres. O protagonismo é distribuído entre os comandantes políticos e militares.

Na unidade 3, “Democracia: passado e presente”, o capítulo 7 que aborda sobre “o mundo grego: democracia e cultura”, ao informar que os homens livres com mais de 18 anos e filhos de pais atenienses constituíam os cidadãos de Atenas, não abre parênteses para problematizar o significado da negação do direito de cidadania às mulheres, dificultando a reflexão sobre a vida delas na Grécia Antiga. Quando relata que elas eram proibidas de participar dos jogos olímpicos, e de atuar no teatro, não apresenta nenhuma outra atividade da qual elas participassem, como se efetivamente as mulheres não fizessem parte da vida social. O único vestígio que apresentou foi mencionar que um estudo recente afirma que as mulheres também iam ao teatro, mas sempre acompanhadas de seus maridos. No entanto, várias pesquisas indicam que as mulheres que viveram na Grécia antiga, mesmo as atenienses tão marcadas por estereótipos, não eram totalmente submissas e passivas, como analisa Sandra Ferreira dos Santos:

A análise iconográfica de vasos gregos, principalmente aqueles que trazem imagens do rapto de Helena, trazem indícios de que existia a possibilidade de que alguns raptos fossem combinados entre os jovens e que esta estratégia pode ter sido, de fato, utilizada pelas mulheres gregas como forma de resistir à imposição de um casamento arranjado.<sup>173</sup>

Outro exemplo é o apresentado por Lilian Amadei Sais<sup>174</sup>, que analisou a tecelagem como forma de comunicação entre as mulheres, permitindo entender que as mulheres criaram formas de resistir e fazer valer as suas vontades.

Das vinte páginas que compõem o capítulo 8, as mulheres são mencionadas em apenas dois momentos. Na seção sobre o triunvirato, Cleópatra é citada como o motivo pelo qual Marco Antonio foi acusado de traição e derrotado pelo exército de Caio Otávio. A narrativa se encerra relatando que logo após a derrota, Cleópatra e Marco Antônio se suicidaram. Nenhuma virgula a mais é dita sobre a rainha. O protagonismo na Roma Antiga é dividido entre reis, imperadores, patrícios, e alguns poucos plebeus. Em seguida, no subtítulo sobre “a sociedade e as moradias no Império”, encontramos o trecho seguinte:

As mulheres, embora possuíssem alguns direitos, como a posse de propriedade, eram geralmente subordinadas aos homens. Os atributos valorizados na mulher eram serem donas de casa, castas e modestas; já os homens eram respeitados por sua dedicação a vida pública e a família. O casamento tinha como principal finalidade a geração de herdeiros.<sup>175</sup>

Mesmo apresentando que desde o período monárquico a sociedade romana era bem dividida, entre patrícios, plebeus, clientes e escravizados, chegando ao tempo do Império com uma sociedade rigidamente estratificada, com diferenças bem nítidas entre ricos e pobres, cidadãos, não cidadãos e pessoas escravizadas, no trecho acima citado o autor não diz sobre quais mulheres está se referindo, desconsiderando as diferenças entre elas.

No capítulo 9, “Crise de Roma e o Império Bizantino”, nenhuma mulher é citada, e nada referente ao feminino é mencionado.

<sup>173</sup> SANTOS, Sandra Ferreira. Raptos combinados: uma possibilidade de resistência feminina na Grécia Antiga. **Clássica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos**. Vol. 23, Nº 1/2, 2010. p. 122.

<sup>174</sup> SAIS, Lilian Amadei. Vestes que falam – A tecelagem e as personagens femininas dos poemas homéricos. **Revista Criação & Crítica**. São Paulo, n. 15, p. 7-19, 2015. ISSN: 1984-1124. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/102115>>. Acesso em: 26/03/2019.

<sup>175</sup> BOULOS JUNIOR, Vol. 1, 2016, p. 152.

O terceiro capítulo do primeiro volume da Coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio*, sobre a “Mesopotâmia” apresenta uma narrativa no masculino, as mulheres são invisibilizadas no texto principal. Somente pela imagem de um fragmento de relevo em um palácio assírio, que mostra homens e mulheres trabalhando juntos no preparo de um banquete, é possível observar a existência de mulheres na Mesopotâmia.

**Imagem 5: Fragmento de relevo do palácio da cidade assíria de Nimrud**



Fonte: BRAICK; MOTA, Vol. 1, 2016, p. 49.

No capítulo “A África na Antiguidade: Egito e Núbia” as mulheres são mencionadas no texto principal como parte do grupo mais poderoso social e politicamente, o dos sacerdotes, que incluía as mulheres. Em seguida, um boxe intitulado “A mulher no Egito antigo” relata que o Egito era a única civilização na qual a mulher tinha um status igual ao do homem, “elas podiam ir e vir com liberdade, abrir processos, dispor livremente de seus bens, tomar a iniciativa do divórcio, além de possuir os mesmos direitos a herança que os homens”, comprovada pela existência de mulheres faraós.

### Imagem 6: A mulher no Egito antigo

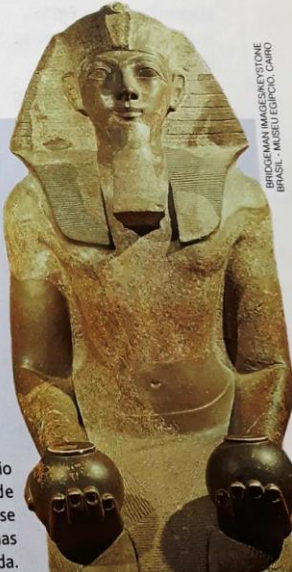
SOCIEDADE EGÍPCIA... não devemos dar muito crédito a uma retórica que se apressa em representar todo funcionário como alguém que o rei tirou do nada.”  
 YOYOTTE, J. O Egito faraônico: sociedade, economia e cultura. In: MOKHTAR, Gamal (Ed.). *História geral da África: África antiga*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011. p. 79. v. 2.

**A mulher no Egito antigo**

Na Antiguidade, o Egito era a única civilização na qual a mulher tinha um *status* igual ao do homem. Pesquisadores chegaram a essa conclusão ao encontrar evidências de que elas podiam ir e vir com liberdade, abrir processos, dispor livremente de seus bens, tomar a iniciativa do divórcio, além de possuir os mesmos direitos à herança que os homens. Apesar da grande desvantagem numérica em relação aos homens, algumas ocupavam cargos na administração do Estado e exerciam funções sacerdotais.

Até mesmo a função de faraó foi exercida por mulheres em diferentes dinastias: Sobekneferu (1806-1802 a.C.), Hatchepsut (1473-1458 a.C.) e Tausert (1193-1190 a.C.).

Estátua da faraó Hatchepsut, século XV a.C., encontrada em seu templo mortuário em Deir El Bahari. Museu Egípcio, Cairo. Observe que ela segura dois vasos de oferendas, os quais, provavelmente, continham vinho e leite. Acredita-se que essas oferendas serviam não só para garantir sua boa vida pós-morte, mas também para demonstrar que ela cumpriu sua função religiosa em vida.



Fonte: BRAICK; MOTA, Vol. 1, 2016, p. 59.

Obviamente, essa era a realidade de uma minoria de mulheres, certamente da nobreza. Nada é dito sobre as mulheres camponesas que trabalhavam na agricultura e muito menos sobre as que viviam em regime de escravidão. Há apenas uma imagem de uma pintura com cenas de trabalho agrícola, no qual é possível observar mulheres a semear, enquanto homens fazem a colheita, porém, nenhuma questão é colocada para a imagem.

Sobre o Reino de Cuxe, destaca-se o regime matriarcal, com início por volta do século II a. C., as Candances ou rainhas-mãe governaram Meróe. Porém nada é dito sobre as características do governo dessas rainhas.

Após citar as façanhas dos patriarcas e juizes, narra-se que entre os Hebreus, pela crença religiosa “muitas vezes, avaliava-se o valor de uma mulher pelo número de filhos que ela conseguia gerar”<sup>176</sup>. Em seguida, apresenta que a partir dos 10 anos de idade, os meninos começavam a ser treinados pelo pai para assumir um papel de destaque, enquanto as meninas eram cercadas de cuidados e, desde cedo, preparadas para o casamento. Quando se casavam, tornavam-se propriedade dos maridos. Apesar de possibilitar uma reflexão sobre a historicidade de tais concepções sobre as mulheres, o relato é apresentado de forma naturalizada, como uma verdade pronta e acabada, e

<sup>176</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História** – Das Cavernas ao Terceiro Milênio. Vol. 1, 4. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016. p. 71.

nenhuma questão é levantada sobre as afirmações. No texto sobre os fenícios a única menção às mulheres é sobre Astarte, a deusa do amor, da fertilidade e da guerra. Sobre o Império Persa, as mulheres são mencionadas em citação que relata as mudanças de hábito, em consequência do intercâmbio cultural com outros povos, dizendo que elas também usavam calças, assim como os homens.

O capítulo 6 sobre a Grécia antiga, ao apresentar uma notícia de 2015, publicada no jornal El País Brasil, de que as mulheres sauditas poderão exercer o direito ao voto pela primeira vez, possibilita refletir sobre o fato de que na atualidade, assim como nos tempos antigos, muitas mulheres ainda não têm o direito de participar da vida política. No decorrer do capítulo, a submissão e dominação das mulheres gregas é relatada no subtítulo “democracia ateniense”:

A sociedade ateniense foi organizada para o mundo masculino. As mulheres atenienses não podiam participar das assembleias, exercer cargos públicos, herdar bens e sair de casa desacompanhadas. Os pais se encarregavam de casar as filhas adolescentes, as quais, após as núpcias, ficavam sob a tutela do marido.<sup>177</sup>

Em seguida, a partir da imagem de uma mulher cadeirante votando nas eleições de Santiago no México, analisa que o conceito de cidadania utilizado atualmente é mais amplo, no entanto, nada diz sobre o fato de que a participação das mulheres na política é precária, tendo em vista que em 2017, apenas 10,5% dos assentos da câmara dos deputados eram ocupados por mulheres no Brasil, e no mundo 23,6%. Com relação à educação em Esparta, destaca que:

As mulheres também recebiam, desde a infância, um rigoroso treinamento físico e psicológico, para que gerassem crianças robustas e saudáveis. As espartanas tinham liberdades inexistentes em outras cidades-estados da Grécia. Elas podiam, por exemplo, comparecer as reuniões públicas e compartilhar com o marido a administração do lar. Em casa, tudo indica que tivessem uma relação de diálogo com o marido, encorajando-o, inclusive em sua vocação guerreira. Mas, ainda que tivessem mais autonomia que as mulheres gregas de outras polis, as espartanas não possuíam direitos políticos.<sup>178</sup>

---

<sup>177</sup> BRAICK; MOTA, Vol. 1, 2016, p. 91.

<sup>178</sup> Ibidem, p. 93.

Essa liberdade descrita no texto é complementada com a imagem de uma escultura de bronze de uma mulher espartana praticando ginástica, em posição de bastante movimento e flexibilidade.

**Imagem 7: Escultura de bronze de mulher espartana praticando ginástica**



Fonte: BRAICK; MOTA, Vol. 1, 2016, p. 93.

O boxe trabalhando com fontes, apresenta o texto “Hierarquia familiar em Atenas” de Aristóteles, no qual a total submissão e dominação das mulheres pelos homens é apresentada como natural. Embora o tema possibilite abordar a historicidade da narrativa e de sua importância na construção das relações de gênero, as quatro perguntas direcionadas ao texto desconsideram essas reflexões, voltando-se a questões de autoria e do significado de algumas expressões para o contexto da época. Dessa forma, naturaliza-se o silenciamento das mulheres enquanto sujeitos da História. De modo geral, no capítulo não há protagonismo das mulheres; as mulheres gregas são apresentadas como submissas e dependentes dos homens, preparadas para gerar filhos, servir e apoiar o marido. Fora desse espaço, elas aparecem como deusas da mitologia, dificultando a identificação com as personagens como mulheres sujeitos da História. O protagonismo é absolutamente masculino, na política, nas guerras de conquista, na filosofia, nas artes, na matemática e nas ciências em geral.

O capítulo seguinte, sobre “O esplendor de Roma e a civilização bizantina”, tem a imagem de uma mulher quilombola com três filhos em União dos Palmares, no estado do Alagoas, para ilustrar o que as autoras falam sobre as mudanças no conceito



de família. Num segundo momento, as mulheres são mencionadas na narrativa sobre a república romana, relatando que a participação política era vetada a elas e aos escravizados. Depois disso, as mulheres são analisadas em um subtítulo próprio, chamado “educação, mulher e família”, naturalizando esses espaços como os únicos em que as mulheres podem transitar, ao escrever que:

As mulheres, independentemente de sua camada social, eram educadas para ser esposas e mães e não podiam participar das decisões políticas. As mulheres das famílias privilegiadas podiam apenas administrar a casa, os escravos e a criação dos filhos. As das camadas menos favorecidas podiam trabalhar ao lado do marido e, se fossem solteiras, até mesmo administrar o próprio negócio.<sup>179</sup>

Percebemos que as autoras caminham no sentido de considerar as diferenças entre as mulheres. Entretanto, não problematizam ou direcionam questões que levem a refletir sobre a historicidade dos direitos das mulheres, da resistência e das lutas que resultaram em conquistas. A ausência das mulheres e os espaços construídos para elas ainda é naturalizado no texto.

Considerando a História Ensinada como uma narrativa, Nilton Mullet Pereira relata que:

[...] os manuais didáticos, ao constituírem narrativas, criam significados que podem ser partilhados pelos estudantes e professores, mas também selecionam o que pode se tornar história ensinada na escola, recortando uma maneira singular de apresentar o tempo que passou as novas gerações.<sup>180</sup>

Segundo esse autor, os “objetos de ensino estão implicados num processo de representação que tem importantes efeitos no modo como as novas gerações irão olhar para si mesmas, para seu mundo e para os outros”<sup>181</sup>. Nessa perspectiva, a chamada arte de recortar o passado constitui escolhas políticas que criam visibilidade e silenciamentos, segundo determinadas perspectivas e concepções de gênero que variam de acordo com a sociedade e o momento histórico, entre outros aspectos, e podem influenciar as relações de gênero. Nesse caso, quando a narrativa invisibiliza as

---

<sup>179</sup> BRAICK; MOTA, Vol. 1, 2016, p. 114.

<sup>180</sup> PEREIRA, Nilton Pereira. A invenção do medievo: narrativa sobre a Idade Média nos livros didáticos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 170.

<sup>181</sup> Ibidem, p. 183.

mulheres ou naturaliza lugares e estereótipos, contribui para a sua discriminação e exclusão social.

Junto com o silenciamento das mulheres, vem as narrativas que apresentam o que era e o que não era permitido a elas em diferentes tempos e espaços. Relatos naturalizados sem que exista nenhum exercício de reflexão sobre as construções de gênero, colaboram para a perpetuação de visões estereotipadas com relação as mulheres.

Segundo Bell Hooks:

[...] estereótipos são uma forma de representação. Como as ficções, são criados para servir como substitutos, postos no lugar da realidade. Não estão lá para dizer como as coisas são, mas para estimular e encorajar o fingimento. São fantasias, projeções sobre o outro para torná-lo menos ameaçador.<sup>182</sup>

O problema não está em atrelar a imagem das mulheres ao espaço privado, principalmente às tarefas domésticas, mas a falta de reflexão sobre o significado e historicidade das atividades, e o modo de se relacionar com elas. Nesta pesquisa, no primeiro capítulo apresentamos a reflexão de Bell Hooks sobre como as mulheres negras vivenciam a construção do lar como espaço de resistência, demonstrando que o espaço privado pode ser altamente produtivo na luta pela libertação negra.

Segundo Angela Davis, o trabalho doméstico feminino nem sempre foi o que é hoje, uma vez que, como todos os fenômenos sociais, as tarefas domésticas são produto dinâmico da história humana. Analisa que, ao contrário do que acontece nas sociedades capitalistas avançadas, na qual o trabalho doméstico diminui o prestígio social das mulheres em geral, por não gerar lucro:

Durante as primeiras eras da história da humanidade, a divisão sexual do trabalho no interior do sistema de produção econômica era complementar, e não hierárquica. Nas sociedades em que os homens eram responsáveis por caçar animais selvagens e as mulheres, por colher legumes e frutas, os dois sexos tinham incumbências econômicas igualmente essenciais à sobrevivência de sua comunidade. [...] o papel central das mulheres nas questões domésticas significava que elas eram adequadamente valorizadas e respeitadas como membros produtivos da comunidade”.<sup>183</sup>

---

<sup>182</sup> HOOKS, 2019b, op. cit., p. 303.

<sup>183</sup> DAVIS, 2016, op. cit., p. 227.

Davis cita como exemplo a experiência que teve com o povo Masai na Tanzânia em 1973, relatando que entre eles, as tarefas domésticas significam não apenas cozinhar, limpar, cuidar das crianças etc., mas também a construção da casa em si. E, por mais importantes que sejam as tarefas pecuárias dos companheiros, as tarefas domésticas das mulheres não são menos produtivas nem menos essenciais do que as contribuições econômicas dos homens masai. Lembrando que na economia agrária pré-industrial da América do Norte, uma mulher realizando seus afazeres domésticos era, fiadeira, tecelã, costureira e também padeira, produtora de manteiga, fabricante de velas e de sabão entre outras atividades. Entretanto, com o avanço da industrialização, transferindo a produção da casa para a fábrica, onde as mulheres, principalmente na indústria têxtil, foram as pioneiras, a importância do trabalho doméstico passou por um desgaste. Segundo Davis:

Elas foram perdedoras num duplo sentido: uma vez que seus trabalhos tradicionais foram usurpados pelas fábricas em expansão, toda a economia se deslocou para longe de casa, deixando muitas mulheres em grande parte despojadas de papéis econômicos significativos. Em meados do século XIX, a fábrica fornecia tecidos, velas e sabão. Até mesmo a manteiga, o pão e outros produtos alimentícios começaram a ser produzidos em massa<sup>184</sup>.

Como as tarefas domésticas não geram lucro, o trabalho doméstico foi naturalmente definido como uma forma inferior de trabalho, em comparação com a atividade assalariada capitalista. Em seguida, Davis apresenta a existência do Movimento pela Remuneração das tarefas Domésticas, que teve origem na Itália em 1974, considerando que as tarefas domésticas são degradantes e opressivas principalmente porque constituem trabalho não remunerado. A partir do entendimento de que o trabalho de dar a luz, criar a prole e manter a casa possibilita que os membros de sua família vendam sua força de trabalho, ou seja, seus serviços beneficiam o atual empregador de seu marido e futuros empregadores de seus filhos, o movimento reivindicou um pagamento semanal do governo as donas de casa, para que seu papel como criadoras de força de trabalho fosse valorizado.

---

<sup>184</sup> DAVIS, 2016, p. 230.

### 2.3 As mulheres na Idade Média

O capítulo 10 da Coleção *História Sociedade e Cidadania*, sobre o Nascimento do feudalismo e da sociedade medieval, tem Carlos Magno como protagonista absoluto, entre “os que oram, os que guerreiam e os que trabalham”, nenhuma mulher é mencionada. Destaca-se a atuação das ordens religiosas, entre elas, a Ordem das Clarissas e das Carmelita, ressaltando que o “trabalho desses religiosos foi de grande importância no período medieval: levaram o Evangelho ao campo, ensinaram técnicas agrícolas aos camponeses, mantiveram orfanatos, leprosários, escolas, hospitais e asilos”<sup>185</sup>. Entretanto, a partir do texto, não é possível saber nada sobre essas mulheres religiosas.

Ao tratar da crise do século XIV, um parágrafo do texto é dedicado a Joana d’Arc, descrita como a camponesa que obteve vitórias extraordinárias na liderança do exército francês durante a Guerra dos Cem anos, após “convencer o rei que ouvia vozes vindas dos céus que lhe incumbiam de libertar a França dos ingleses e coroar o rei”<sup>186</sup>. Até esse ponto, podemos considerar que Joana d’Arc é apresentada pelo livro didático como protagonista, pois ao partir da perspectiva de que ela “convence o rei” ela constrói a mudança através da guerra. Por outro lado, apesar desse protagonismo ser evidenciado, o texto não problematiza a condenação imposta a ela, pois, nesse caso, a derrota de Joana pela fogueira fala mais da construção e das relações de gênero do que suas vitórias. O texto também não apresenta nenhum vestígio sobre a vida das mulheres que viviam nos feudos, as que eram escravizadas, as que viviam nas cidades, as mulheres da nobreza, das que se rebelaram, das que participaram das cruzadas.

Na abertura do capítulo 11, “Civilização árabe-muçulmana”, ao questionar a posição dos estudantes leitores do texto sobre a “polêmica do véu islâmico na Europa”, o livro mostra a imagem de duas mulheres muçulmanas como promotoras de vendas em um supermercado da Itália, usando o véu.

---

<sup>185</sup> BOULOS JÚNIOR, Vol. 1, 2016, p. 195.

<sup>186</sup> Ibidem, p. 200.

**Imagem 8: Venda de carne produzida de acordo com as regras da religião islâmica**

Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 1, 2016, p. 205.

Entretanto, a imagem das mulheres apenas ilustra o tema, pois não trata da posição ou atuação delas em favor do direito de usar ou não o véu. As mulheres muçulmanas são mostradas no livro, mas sua voz não pode ser ouvida, e nada é dito sobre a História dessas mulheres.

No final do capítulo a situação se repete, ao analisar sobre a economia no Império Islâmico, destacando que os árabes dominaram importantes rotas comerciais que ligavam o Oriente ao Ocidente, e que além do comércio, os muçulmanos praticavam a agricultura e destacaram-se também na criação de cavalos. O livro intercala o texto com a imagem de mulheres comprando tecidos na cidade de Damasco no ano de 2018, num local que aparenta ser uma loja. Além de descontextualizadas, a presença dessas mulheres na imagem, não está relacionada ao protagonismo árabe mencionado no texto, entretanto, a imagem dessas mulheres como consumidoras também pode ser interpretada como um ato de protagonismo, visto que muitas das sociedades ainda cerceiam das mulheres a liberdade de consumo. Mas isso irá depender da iniciativa e conhecimento das professoras e professores, visto que a narrativa não apresenta questões no sentido dessas reflexões.

Sobre as “Formações políticas africanas”, tratada no capítulo 12, o príncipe Sundiata Keita tem destaque como protagonista da História do Mali. Nimi-a-Lukeni, o mani Congo, senhor do Congo é o protagonista. Logo no início é possível observar duas

fotografias de mulheres da etnia mandinga<sup>187</sup>, tiradas no ano de 2007 no Mali, onde cada uma delas aparece com uma criança de colo.

**Imagem 9: A esquerda, mulher de etnia mandinga carregando criança, 2007; a direita, mulher dessa mesma etnia com cabelos enfeitados com cauri, Mali, 2007**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 1, 2016, p. 222.

Mas, apesar das imagens ocuparem quase a metade da página, o texto não dialoga com elas, nenhum aspecto relacionado às imagens é questionado. As cinco imagens na qual as mulheres ganham destaque ao longo do capítulo têm a função de ilustrar, pois não são exploradas pelo texto, e nenhum questionamento ou atividades as menciona. É importante destacar que não desconsideramos a possibilidade de que outros usos possam ser feitos desse conteúdo, pois, a partir do trabalho de professores e estudantes, o livro didático pode ser utilizado e compreendido de formas distintas da prevista pelos envolvidos na sua produção.

Ao tratar da economia e sociedade no Reino do Congo, a figura feminina ganha destaque a partir de uma escultura em madeira do século XIX, uma mulher com um cesto na cabeça, com legenda sugerindo se tratar do que de fato acontecia: “o

---

<sup>187</sup> Povo da África ocidental, falante de línguas aparentadas, pertencentes ao grande grupo linguístico mande, como os Bambaras.

trabalho na agricultura em muitas sociedades de matriz banto, era reservado a mulher”<sup>188</sup>. A imagem e sua legenda são acompanhadas da narrativa do autor, descrevendo que o trabalho na agricultura, desde a semeadura até a colheita, era realizado por mulheres: “Elas cultivavam legumes, tubérculos (batata-doce), diversas espécies de frutas (banana, laranja, figo e ameixa) e cereais, a exemplo do sorgo. Além disso, criavam carneiros, cabras, galinhas e bovinos”<sup>189</sup>.

Além da escultura apresentada, um dado interessante sobre o Reino do Congo descrito no texto refere-se ao fato do mani congo governar auxiliado por 12 conselheiros, sendo quatro do sexo feminino. Apesar de não problematizado pelo texto, é possível refletir que as mulheres congolezas participavam do governo, e suas experiências eram valorizadas também na política.

Sobre os iorubas, duas imagens são apresentadas para ilustrar que a História deles não se restringe à África, é parte também da História das Américas, principalmente de Cuba e do Brasil. A primeira imagem mostra nigerianos da etnia ioruba na Califórnia (EUA), em 2014. A segunda imagem mostra a uma mulher denominada Lucicleide, com trajes da cultura ioruba em 2012 na Bahia

**Imagem 10: Na imagem maior, nigerianos de etnia iorubá com roupas próprias de sua cultura. Na imagem menor, a baiana Lucicleide**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 1, 2016, p. 230.

<sup>188</sup> BOULOS JÚNIOR, Vol. 1, 2016, p. 227.

<sup>189</sup> Ibidem, p. 226.

Todavia, apesar de apresentar as imagens, em nenhuma delas é proposta uma reflexão sobre a vida dessas mulheres nos reinos africanos, e muito menos sobre os processos de exploração que as levaram para Cuba, Estados Unidos e Brasil.

No capítulo 13, denominado “Tempos de reis poderosos e impérios extensos”, das dezessete lideranças mencionadas no texto – entre elas, Guilherme I, Enrique II, Ricardo Coração de Leão, João Sem Terra, Enrique II e Elisabeth I da Inglaterra; Felipe Augusto, Luís IX, Felipe IV, o Belo, Carlos VII, Catarina de Médici, Henrique IV e Luís XIV da França; Felipe II e Fernando e Isabel da Espanha –percebe-se que apenas três são mulheres, das quais podemos observar um destaque maior para a rainha Elisabeth I.

A imagem de abertura do capítulo, uma pintura de 1588 intitulada “Retrato da Armada Elisabeth”, ocupa quase a metade da página e é acompanhada de questionamentos que sugerem o grande poder exercido por ela. No subtítulo sobre o mercantilismo, é apresentada como uma rainha que incentivou o comércio marítimo, a marinha, e as atividades manufatureiras de seu país, “concedeu monopólios, prêmios e isenção de impostos às manufaturas inglesas e sobrecarregou de impostos os produtos estrangeiros, sobretudo os tecidos franceses”<sup>190</sup>. Além disso, o texto informa que Elisabeth I incentivou a pirataria, concedendo licença oficial para a prática de assaltos no mar e na terra.

A segunda mulher cujo protagonismo é evidenciado no capítulo, a rainha da França, Catarina de Médici, como destaque sobre a chamada Noite de São Bartolomeu, em meio a conflitos entre católicos e protestantes, “interessada em afirmar o poder monárquico, ordenou a matança indiscriminada de protestantes. A violência se estendeu no interior do país ocasionando a morte de trinta mil protestantes”<sup>191</sup>.

A terceira mulher protagonista é Isabel, destacando-se que:

Em 1469, os reis cristãos Fernando (do Reino de Aragão) e Isabel (do Reino de Castela) se casaram e uniram suas terras e seus esforços no combate aos árabes. Finalmente, em 1492, os exércitos de Fernando e Isabel reconquistaram Granada, o último reduto árabe na península Ibérica, o que significou um passo decisivo na formação da Espanha.<sup>192</sup>

---

<sup>190</sup> BOULOS JÚNIOR, Vol. 1, 2016, p. 249.

<sup>191</sup> Ibidem, p. 245.

<sup>192</sup> Ibidem, p. 252.



No texto sobre as Grandes Navegações, Isabel e Fernando aparecem aprovando o “ousado plano do navegador genovês Cristóvão Colombo”, de chegar ao Oriente pelo Ocidente. Não é preciso muito para inferir que as mulheres cujo protagonismo é evidenciado, são mulheres da nobreza. Sobre as demais, nada se fala.

Pela narrativa do capítulo 8, “A Europa medieval e a civilização islâmica”, da Coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio*, as mulheres em nada contribuíram para as transformações que resultaram no feudalismo. Já consolidadas as relações feudais, encontramos novamente um subtítulo exclusivo para se falar de “Mulheres e crianças”, destacando que as mulheres ocupavam uma posição inferior na sociedade medieval, consideradas frágeis e pecadoras, devido ao poder religioso da época, eram associadas a imagem da Eva bíblica. Diferentemente das mulheres privilegiadas, as camponesas trabalhavam em casa e na lavoura.

Sobre as mulheres letradas, a seção conclui dizendo que “é difícil considerá-lo expressão dos anseios de todas elas. O domínio da escrita e da leitura coube a pouquíssimas, em geral, as religiosas ou dama da alta sociedade”<sup>193</sup>. Na sequência inicia outro subtema, abandonando a impressão de que as mulheres não tinham interesse pela leitura, em ser alfabetizadas, como se isso justificasse sua condição inferior na sociedade. São desconsideradas na narrativa as desigualdades de gênero, classe, raça, religião que constituíam obstáculos ao acesso dessas mulheres a educação. A citação colocada para compor a narrativa não poderia vir desacompanhada de uma reflexão que desconstruísse esse julgamento.

Na crise do sistema feudal, em boxe sobre a Guerra dos Cem Anos, a camponesa Joana D’Arc é citada por ter liderado a vitória sobre os ingleses em Orleans. Porém, nada é dito sobre a trajetória dessa mulher, o que ela enfrentou antes e depois de ter liderado tropas do exército francês.

A primeira página do capítulo 9 sobre a “Consolidação das monarquias na Europa moderna” apresenta duas imagens da rainha Elizabeth II, a primeira no ano de 2015, e a segunda de 1953, ano de sua coroação. Apesar do lugar de destaque ocupado pelas imagens, as informações trazidas pelo texto, assim como as questões direcionadas a ela, não problematizam a longevidade e popularidade da rainha. Todavia, cientistas políticos indicam que os britânicos não conseguem dissociar o regime monárquico da

---

<sup>193</sup> BRAICK; MOTA, Vol. 1, 2016, p. 132.

figura da rainha, ou seja, sua popularidade impede o avanço anti-monarquista e mantém o regime. De acordo com esse viés, a aprovação popular se deve ao fato de que Elizabeth II soube usar seu prestígio e poder simbólico na construção de uma identificação nacional, no objetivo de estreitar os laços com outras nações, e que entre os anos 1960 e 1970 deu apoio ao processo de descolonização da África, desfazendo a imagem de sujeito passivo apresentado na narrativa didática. Além da rainha Elizabeth II, a única mulher mencionada no capítulo, foi a Rainha Isabel de Castela e Leão, sempre referida juntamente com o rei Fernando de Aragão, como um único governo, “os reis católicos”, protagonistas na união dos reinos que deram origem a Espanha.

No capítulo 10, sobre o renascimento e as reformas religiosas, não há protagonismo das mulheres; elas só são mencionadas na Reforma Católica, quando “muitas mulheres, acusadas de bruxaria, foram queimadas vivas ou enforcadas em cerimônias públicas chamadas ‘autos de fé’”<sup>194</sup>, sem dizer quem eram essas mulheres e o que elas faziam. No capítulo 11, sobre “A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo”, as mulheres são invisibilizadas, expondo o processo todo como obra da coragem e do espírito de aventura dos homens, do esforço e do trabalho intelectual e físico de muitos homens. No último capítulo do Volume I, “A África dos grandes reinos e impérios”, a história das mulheres aparece no subtítulo “família e sociedade”, analisando que “a mulher africana exercia um papel fundamental nas famílias, pois, além de procriar, era responsável pela agricultura, pela criação dos animais, pelas tarefas domésticas, e pela produção de artesanato”<sup>195</sup>.

Quando questionamos sobre quais são as mulheres cujo protagonismo é mais evidenciado, percebemos que limita-se as mulheres brancas em posição de liderança, política, militar e religiosa, as mulheres comuns, as maneiras como se relacionavam no espaço público e privado não aparecem, são anônimas na narrativa.

Nos capítulos do primeiro volume da Coleção *História Sociedade e Cidadania*, que se enquadraram neste subtítulo, destacam-se imagens folclorizadas das mulheres e da cultura.

Segundo Ilka Boaventura Leite, a folclorização da cultura e identidade negra reduz a identidade política, cultural e a luta dos homens e mulheres negras por

---

<sup>194</sup> BRAICK; MOTA, Vol. 1, 2016, p. 172.

<sup>195</sup> Ibidem, p. 201.

cidadania, a estereótipos para fins de exploração comercial e turística. Analisa “estereotipia, desqualificação e exotismo como uma eficiente manobra, capaz de tirar de cena, de fazer desaparecer os sujeitos históricos de carne e osso, enquanto pleiteantes de um direito que então vem sendo negado”<sup>196</sup>. Para além de uma cultura folclorizada, que parece congelada no tempo, a identidade negra está muito mais ligada a um pleito coletivo, a uma luta que é comum a todos, de uma existência melhor, por respeito e dignidade.

Ao tratar da folclorização na dimensão do religioso, Martins Barreira considera o efeito de forma positiva, que, ao abarcar a diversidade cultural, possibilita a pluralização de manifestações como fator democratizante que promove as potencialidades políticas e culturais de diferentes grupos sociais. Segundo o autor, a folclorização amplia o conceito de inculturação, enquanto comunhão sem a anulação de um pelo outro, cabendo a própria coletividade selecionar, mesmo que de forma inconsciente o que se configuraria relevante para caracterizar sua identidade cultural. Também faz uma crítica a indústria cultural que, seguindo a lógica de mercado, folcloriza a cultura e o religioso para que sejam consumidos turisticamente, reduzindo a cultura e religiosidade de um povo a produto de entretenimento e curiosidade.

Entendemos que a folclorização da imagem das mulheres e, principalmente, das culturas negras e indígenas, enfraquece não só a luta pela libertação negra, mas a conquista da igualdade de gênero e intragênero, principalmente a emancipação das mulheres negras e indígenas, fazendo com que aquelas que não se identificam com a representação folclorizada do que é ser negro ou indígena “de verdade”, sofram com baixa autoestima e tenham dificuldade em se perceber como sujeito da História.

Bell Hooks também faz uma crítica as obras que representam ideias monolíticas sobre a experiência da mulher negra, associando a dor, violência e trabalho pesado. Considera que não existe a realidade autêntica da mulher negra, e, a partir da própria experiência positiva de negritude, analisa que muitas mulheres negras tiveram “a boa sorte de serem criadas em contextos politizados, em que suas identidades foram construídas pela resistência e não pela aceitação passiva”<sup>197</sup>, ao relatar sobre as tentativas de silenciamento que sofreu, ao insistir em apresentar a diversidade de experiências das mulheres negras, encaradas como sujeitos complexos que incorporam

---

<sup>196</sup> LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p.123-149, maio 1999. p. 126.

<sup>197</sup> HOOKS, 2019b, p. 101.

múltiplas posições, percebida como tentativa de desviar a atenção do verdadeiro relato da experiência da mulher negra: “a voz da dor; somente o som da mágoa poderia ser ouvido”<sup>198</sup>.

## 2.4 As mulheres na Idade Moderna

A primeira unidade do segundo Volume da Coleção *História Sociedade e Cidadania* propõe a estudar as questões do etnocentrismo. Para a proposta desta dissertação, essa é uma questão muito importante, pois possibilita compreender como as diferenças étnicas podem constituir eixos de subordinação. No primeiro capítulo, América indígena, as mulheres estão presentes pelas imagens, ilustrando o tema: a imagem de uma mulher asteca, de mulheres incas, uma mulher kalapalo preparando beiju.

**Imagem 11: Jovem asteca, México, 2012**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 2, 2016, p. 12.

**Imagem 12: Mulher Inca, Peru, 2014**

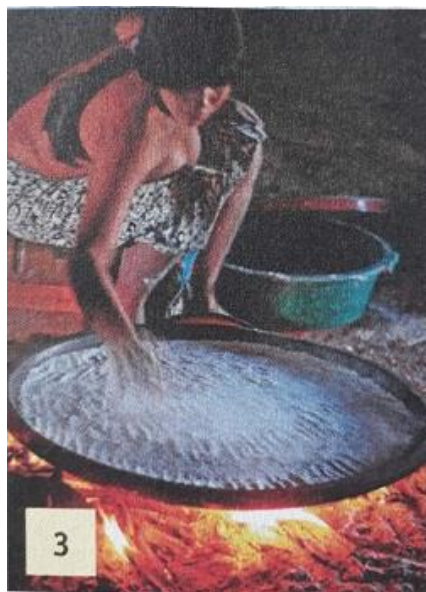


Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 2, 2016, p. 12.

---

<sup>198</sup> HOOKS, 2019b, p. 103.

**Imagem 13: Mulher kalapalo preparando beiju**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 2, 2016, p. 25.

**Imagem 14: Mulher inca falante do idioma quíchua, Peru, 2012**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 2, 2016, p. 21.

Entretanto, não há reflexão alguma sobre a vida dessas mulheres. O texto não dialoga com as imagens, a narrativa apenas cita algumas tarefas que, na divisão do trabalho por sexo, ficou com as mulheres “como plantar, colher, transportar, fazer farinha, cestos, redes, cozinhar e cuidar das crianças”<sup>199</sup>. E por fim, há ainda a imagem de uma mulher dando aula em uma escola indígena, porém, não é possível saber se é uma mulher indígena ou não.

No capítulo 2, “Colonizações: espanhóis e ingleses na América”, as mulheres são citadas entre as pessoas atraídas pela propaganda das Companhias de Comércio, para serem leiloadas como esposas, e nada mais é dito sobre o assunto. O boxe com o título “indígenas na vida real e no cinema” narra que “na América portuguesa, a escassez de mulheres brancas estimulou a união entre colonos e mulheres indígenas. Já na América do Norte essa união não era estimulada”<sup>200</sup>. Em nenhum dos casos, o consentimento das mulheres com relação às “uniões” é questionado.

Não há protagonismo de mulheres no capítulo, mas, o caso de Malinche que, segundo a orientação disposta no livro do professor, virou sinônimo de “traidor” no México, pode ser analisado como um exemplo de resistência, tendo em vista que após

<sup>199</sup> BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade e Cidadania**. 2 ed. reformulada. Vol. 2. São Paulo: FTD, 2016. p. 12.

<sup>200</sup> *Ibidem*, p. 25.

ser capturada, Malinche foi entregue pelos astecas de presente a Cortez, aprendeu a língua dos exploradores e, conforme o texto, tornou-se esposa do espanhol, seu braço direito, interprete, guia e conselheira.

No capítulo 3 “A América portuguesa e a presença holandesa”, também não há protagonismo das mulheres; no texto apenas aparecem algumas funções exercidas por mulheres escravizadas, “os domésticos (cozinheiras, faxineiras, camareiras etc.) e artesãos (oleiros, pedreiros, ferreiros), juntos, compunham os outros 10%”<sup>201</sup>.

Na unidade II, “Diversidade e pluralismo cultura”, é possível desenvolver um trabalho riquíssimo sobre o protagonismo das mulheres negras na resistência a escravidão através do comércio. No capítulo 4, “Africanos no Brasil, dominação e resistência”, a obra apresenta que:

A mulher ajudava o homem no cultivo da terra, na colheita e no transporte da cana; além disso, fazia serviços domésticos, cuidava dos doentes, realizava partos e servia como ama de leite. Nas cidades, homens e mulheres vendiam os mais diversos tipos de mercadoria: quitutes, cestos, lenha. Muitas delas eram originárias de regiões da África com grande número de comerciantes do sexo feminino.<sup>202</sup>

Esse parágrafo prepara o terreno ao apresentar as particularidades da vida da mulher negra durante o período colonial, que, além de realizar as mesmas tarefas desempenhadas pelos homens, ainda tinham que realizar todas as tarefas no lugar das mulheres brancas da casa grande, até mesmo amamentar seus filhos.

Em seguida o capítulo analisa as formas de resistência, destacando as irmandades religiosas, como a Irmandade da Boa Morte, formada exclusivamente por mulheres negras. No capítulo seguinte, “Expansão e ouro na América portuguesa”, como reação da população a opressão fiscal, o texto principal relata que escondiam ouro em pó ou em pepitas nos mais diversos locais, até “entre os doces e salgados que carregavam em seus tabuleiros”<sup>203</sup>. O capítulo apresenta um glossário com a imagem da obra “Negras vendedoras” de Carlos Julião.

---

<sup>201</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 2. ed. reformulada. São Paulo: FTD, 2016. V. 2, p. p. 65.

<sup>202</sup> Ibidem, p.84

<sup>203</sup> 104

**Imagem 15: Negras vendedoras, de Carlos Julião, c. 1776**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 2, 2016, p. 104.

A imagem é acompanhada da seguinte reflexão:

Escravas de ganho a serviço de seus donos ou mulheres alforriadas que sustentavam suas famílias com a venda de quitutes, as negras do tabuleiro eram conhecidas também por proteger escravos fugidos e por esconder ouro e diamantes entre os alimentos que vendiam, a fim de ajudar a comprar a carta d de alforria. Em 1729, o então governador da capitania, D. Lourenço de Almeida, chegou a baixar uma lei proibindo-as de vender comestíveis ou bebidas com tabuleiros.<sup>204</sup>

Embora não esteja no corpo do texto, o protagonismo das mulheres conhecidas como negras do tabuleiro refletiu não apenas em suas vidas, com a autonomia que conquistaram preservando e passando adiante a tradição do trabalho no comércio, como também colaborou para a conquista da liberdade de outras mulheres e homens. O questionamento é: por que esse protagonismo das negras do tabuleiro, que não significou somente uma forma de resistência ou de sobrevivência, mas um modo de organização, de fazer e de viver que se tornou muito comum na sociedade brasileira, aparece ainda tão timidamente nos livros didáticos?

O capítulo 6, que versa sobre a Revolução Inglesa e a Revolução Industrial, também não apresenta protagonismo das mulheres no texto principal, entretanto, a partir da narrativa, é possível inferir que as mulheres também foram pioneiras no trabalho industrial, já que eram maioria nas fábricas, enfrentando junto com as crianças a mesma

<sup>204</sup> BOULOS JUNIOR, Vol. 2, 2016, p. 104.

jornada exaustiva, que durava de 14 a 18 horas diárias, e recebendo cerca de um terço do que era pago a um homem.

A unidade 3, “Cidadania: passado e presente”, tem como tema central, a compreensão do processo de conquista da cidadania. No capítulo 7, sobre o “Iluminismo e a formação dos Estados Unidos”, não fica exposto o protagonismo das mulheres, elas só aparecem no final do capítulo, ao lado da imagem de um indígena e de um homem negro, para ilustrar os grupos que foram excluídos do direito à cidadania. No capítulo 8, “Revolução Francesa e a Era Napoleônica”, um boxe apresenta uma gravura mostrando mulheres indo a Versalhes em outubro de 1789 para destacar que milhares de mulheres armadas decidiram lutar para garantir o abastecimento da cidade, refletindo que o movimento das mulheres foi vitorioso, pois “o rei e os cortesãos foram obrigados a retornar a Paris e residir no palácio das Tulherias”<sup>205</sup>. Na sequência é posicionada no corpo do texto uma imagem do século XVIII retratando a fase mais radical e popular da revolução, onde mostra um girondino condenado à guilhotina sendo conduzido para o patíbulo. Ao redor, uma multidão raivosa parece estar acusando o condenado, como podemos observar na imagem a seguir.

**Imagem 16: Girondino condenado à guilhotina sendo conduzido ao patíbulo**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 2, 2016, p. 164.

---

<sup>205</sup> BOULOS JUNIOR, Vol. 2, 2016, p. 161.



Na imagem aparecem várias mulheres, demonstrando que elas participaram ativamente do processo revolucionário.

No capítulo 9, “Independências: Haiti e América espanhola”, ao tratar da invasão das tropas napoleônicas na Espanha, uma imagem disposta no corpo do texto apresenta mulheres armadas lutando contra os soldados de Napoleão.

**Imagem 17: Prancha 5 da série Os desastres da guerra, de Francisco Goya (1746-1828)**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 2, 2016, p. 183.

Ao lado, um glossário explicando que o artista da obra viveu na época das guerras napoleônicas. No boxe “para saber mais” sobre Simón Bolívar, Manuela Sáenz, sua última companheira, é retratada como uma mulher reconhecida por sua iniciativa, coragem e lealdade ao general. Nas atividades, um texto intitulado “Em busca da participação das mulheres nas lutas pela independência política da América latina”, analisa que as mulheres estiveram presentes e participaram ativamente do processo. Mulheres rebeldes, insubordinadas, agindo fora das regras e das normas, como a boliviana Juana Azurduy, as mexicanas Josefa Dominguez e Leona Vicário, e a brasileira Maria Quitéria.

No capítulo 10, sobre “A emancipação política do Brasil”, a única mulher citada foi a rainha D. Maria I. No capítulo 11, sobre “O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada”, um glossário sobre Maria Quitéria dá visibilidade a participação das mulheres nas lutas pela independência do Brasil. Mais adiante, a narrativa sobre a Confederação do Equador destaca que as mulheres pernambucanas também

participaram dessa importante luta, escrevendo um documento importante e pouco conhecido, o “manifesto das mulheres de goiana”, que acusa D. Pedro I de hipocrisia, de “nos adormecer sobre as suas verdadeiras intenções de nos escravizar”. Esse ponto possibilita analisar que as mulheres não apenas participaram ativamente do processo de independência, como também compreenderam que para o povo nada mudou, e tiveram a iniciativa de chamar outras mulheres ao esclarecimento e à luta.

Na unidade IV, nomeada de “Terra e liberdade”, não há protagonismo das mulheres. No capítulo 12, sobre “Regência: a unidade ameaçada”, e no 13, “Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado”, as mulheres são invisibilizadas ou aparecem nas imagens, para ilustrar a narrativa sobre a colonização alemã, italiana e polonesa no final do século XX, ou na figura de uma mulher paraguaia com a cabeça baixa, como podemos ver a seguir:

**Imagem 18: La Paraguaia, 1880**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 2, 2016, p. 263.

A imagem transmite a ideia de que, pela ausência dos homens depois da guerra contra o Paraguai, as mulheres paraguaias ficaram fragilizadas e vulneráveis, sem saber qual direção seguir. No capítulo 14, sobre “Abolição e República” as mulheres também não aparecem.

Duas das quatro unidades desse volume, apresentam uma tentativa de incluir as mulheres na narrativa. Apesar de anônimas, tratadas em separado, e de na maioria das vezes se restringir ao material complementar e adendos no texto, possibilitam a percepção das mulheres como sujeitos ativos na História.

A abertura do primeiro capítulo do segundo Volume da Coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio*, composta por imagem, texto e questões que relacionam o presente ao tema estudado, apresenta uma imagem na qual homens e mulheres Mapuche protestam contra a comemoração da chegada dos europeus na América, denominado “Dia de Colombo”, e pela autonomia da região em que vivem, no Chile em 2015.

**Imagem 19: Indígenas Mapuche**



Fonte: BRAICK; MOTA, Vol. 2, 2016, p. 9.

Entretanto, a narrativa sobre as chamadas civilizações agrícolas da Mesoamérica e dos Andes, e o processo da colonização espanhola, não evidencia o protagonismo das mulheres, que aparecem apenas em duas imagens atuais como vendedoras ambulantes. Uma das imagens apresenta mulheres com ascendência maia, trabalhando no comércio de tecidos na Guatemala, para demonstrar que a cultura maia não desapareceu.

Nesse sentido, o texto busca de desconstruir o mito da conquista espanhola, apresentando dados sobre a resistência maia, refletindo que o processo de conquista durou quase dois séculos e nunca se realizou por completo, pois muitos povos maias

conseguiram manter-se relativamente livres da dominação espanhola até o final do período colonial.

Sobre os ingleses na América, as mulheres são citadas entre um grupo apartado de pessoas que, incluindo “órfãos, miseráveis, mulheres sem posse e degredados foram enviados forçosamente para o Novo Mundo a mando das autoridades inglesas, que viam na colonização uma oportunidade para livrar-se das pessoas consideradas indesejáveis”<sup>206</sup>. A desqualificação e a violência cometida contra essas mulheres são naturalizadas no texto, que não apresenta nenhum questionamento ou reflexão sobre o assunto. O boxe “você vai gostar de ler”, indica a leitura de *A letra escarlata*, que apresenta a personagem principal, uma mulher condenada por adultério pela sociedade patriarcal puritana, como uma mulher forte e independente, e que por isso não se encaixava e não era aceita socialmente.

No capítulo 2, sobre a colonização portuguesa na América, a narrativa cita as mulheres apenas quando se refere a atividades destinadas a elas na divisão do trabalho na sociedade tupi: “o cultivo desses alimentos, assim como as tarefas domésticas, ficava a cargo das mulheres”<sup>207</sup>. No capítulo 3, “A economia na América portuguesa e o Brasil holandês”, em subtítulo sobre as famílias no período colonial, além do modelo de família patriarcal, no qual o patriarca dominava a família e controlava a mulher, apresenta outros arranjos familiares, como as famílias paulistas onde a mulher desempenhava um papel de liderança no núcleo familiar e na administração dos negócios, devido ao grande período de ausência dos homens na cidade, comprometidos com as bandeiras no sertão da colônia. Ao apresentar a mulher na liderança da família e dos negócios, a narrativa possibilita refletir sobre as questões de gênero. Na mesma página do livro, há uma reflexão complementar exclusiva para o professor, que faz a seguinte análise:

Sem dúvidas, muitas mulheres foram enclausuradas, espancadas e perseguidas por seus maridos. Em contrapartida, várias mulheres também reagiram às violências que sofriam. Pelos relatos ou evidências da época, percebe-se que, de um lado, parte da população feminina livre esteve sob o poder dos homens, enquanto outra parte acabou desenvolvendo uma maneira própria de viver, criando cumplicidade ou alianças capazes de desordenar ou suavizar os

---

<sup>206</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História** – das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 2, 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016. p. 20.

<sup>207</sup> *Ibidem* p. 31.

obstáculos que muitas vezes divergiu do estereótipo imposto pela história tradicional.<sup>208</sup>

Como se vê na citação anterior, as autoras não homogeneizam a sociedade patriarcal e o modelo de dominação masculina, e sim abrem espaço para refletir sobre outras configurações familiares e de relações de gênero. Após essa leitura, questionamos o porquê dessa reflexão aparecer como complemento, sem que os estudantes a pudessem acessar diretamente. Possivelmente está relacionado ao fato de que a construção da equidade de gênero ainda não é tratada como prioridade.

O capítulo 4, a mineração no Brasil colonial, apresenta uma narrativa no masculino, começando com os bandeirantes, padres, garimpeiros, contratadores, mineiros, terminando com os proprietários, os altos funcionários, os grandes comerciantes, os libertos, os mestiços, os indígenas, os brancos pobres, os africanos escravizados, os escravizados domésticos, os de ganho e os de aluguel. As mulheres são mencionadas entres os escravos de ganho, como prostitutas e com a venda de quitutes em tabuleiros. Mas esse trabalho não está problematizado como trabalho escravo ou como forma de resistência ao cativo, apenas descreve-se que “parte do dinheiro obtido nesses serviços era repassada aos senhores, e o restante era guardado pelos escravos para os seus gastos com alimentação, vestuário, compra de ferramentas e, eventualmente para a compra de alforria.”

No capítulo 5 sobre o Iluminismo, todos os teóricos, economistas, pensadores, filósofos e cientistas apresentados são homens. O capítulo 6 sobre Revoluções Inglesas e a Revolução Industrial, começa com o protagonismo da rainha Elizabeth I, que segundo o texto, foi responsável por inúmeras medidas para que a Inglaterra enfrentasse as forças da Espanha, grande potência naval do mundo na época. O aumento da frota e outras políticas adotadas pela rainha, como a concessão de empréstimos e de monopólios, favoreceram a expansão inglesa e atenderam aos interesses da burguesia mercantil. Apesar das dificuldades, Elizabeth I conseguiu administrar o reino com habilidade: a rainha manteve-se próxima ao Parlamento, incentivou a ação de corsários e expedições de exploração no Novo Mundo, consolidou o anglicanismo na Inglaterra e estimulou o desenvolvimento das manufaturas e do

---

<sup>208</sup> BRAICK; MOTA, Vol. 2, 2016, p. 56.

comércio. Devido a essas transformações, o reinado de Elizabeth I é considerado por muitos a “era dourada” da história da Inglaterra<sup>209</sup>.

Esse mesmo capítulo termina com o protagonismo de outra Elizabeth, de sobrenome Bentley, apresentada no boxe “trabalhando com as fontes” como uma operária que começou a trabalhar na indústria têxtil aos seis anos de idade, das 5 da manhã as 9 da noite, e não se calou. Seu depoimento colaborou com as investigações da comissão do Parlamento britânico sobre as condições de trabalho na indústria. O inquérito e relatório da comissão resultaram na aprovação da Lei de 1833, que limitou a jornada de trabalho das mulheres e crianças na indústria têxtil. Também em boxe complementar, é destacada a atuação das mulheres no movimento cartista e na criação de suas próprias organizações, petições e jornais em prol da igualdade de condições na vida pública. O texto principal menciona que a força de trabalho feminina era cinco vezes mais numerosa do que a masculina, e recebiam salários menores, concluindo que “o trabalho feminino barato foi um elemento-chave no desenvolvimento das indústrias têxteis europeias”<sup>210</sup>.

O capítulo sobre a Revolução Francesa e o Império Napoleônico dedica uma página específica sobre “As mulheres na Revolução”. O texto principal analisa que as mulheres desempenharam um papel importante na Revolução Francesa, participando ativamente das ações revolucionárias, fundaram clubes políticos, apoiaram a difusão das ideias revolucionárias, agitaram as sessões da Assembleia, lutaram pelo direito de formar uma guarda feminina e alistarem-se no exército. Destaca que mesmo antes de 1789, a atuação feminina na França já era significativa. As mulheres da burguesia organizavam os salões em que os pensadores iluministas debatiam suas ideias. As mulheres das classes populares trabalhavam em lojas, mercados e muitas vezes enfrentavam as autoridades responsáveis por prender devedores e confiscar mercadorias.

Nesse contexto, faz ênfase ao episódio da Marcha sobre Versalhes, quando cerca de 7 mil mulheres pegaram em armas e caminharam de Paris até o palácio real em Versalhes, protestando contra o preço alto do pão e a escassez de alimentos: “diante da pressão, o rei comprometeu-se a abastecer a capital e sancionou os decretos da assembleia que antes havia se recusado a aprovar – como a Declaração dos Direitos do

---

<sup>209</sup> BRAICK; MOTA, Vol. 2, 2016, p. 95.

<sup>210</sup> Ibidem, p. 102.

Homem e do Cidadão e a abolição dos direitos feudais”<sup>211</sup>. Relata que além de defender os ideais da revolução, elas também reivindicaram direitos para as mulheres, que ainda não eram consideradas cidadãs e sofriam preconceito, apresentando a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” publicada em 1791, por Olympe de Gouges. Em boxe, indica uma obra sobre Gouges com mais detalhes sobre a declaração e a trajetória da autora. No corpo do texto, também são apresentados três dos artigos da Declaração, com a indicação do texto na íntegra.

Nesses capítulos, analisamos que apesar de restritas aos anexos e apêndices, muitas mulheres se destacam, revolucionárias e feministas, seus respectivos nomes fornecem evidências para que se avance nas atividades de sala de aula e pesquisas posteriores. Entre as que lutaram pela emancipação da Bolívia e do México, o pertencimento a etnias indígenas foi invisibilizado. As mulheres negras e as mulheres indígenas vestidas com roupas típicas de sua cultura ou realizando atividades peculiares, que aparecem tanto no texto quanto nas imagens, são anônimas. As mulheres negras sempre relacionadas a aspectos da escravidão, como única experiência positiva a resistência contra todo tipo de dor, sofrimento e privação.

Bell Hooks destaca a importância de nomear como forma de resistência, para se opor ao apagamento das mulheres negras “essa marcha histórica da opressão racista e machista”<sup>212</sup>. Evidencia os nomes de sua mãe Sarah Hooks Oldhan e de sua avó, Bell Blair Hooks, ambas tecedoras de colchas de retalhos, para identificar simbolicamente uma tradição de arte negra feita por mulheres negras, cujo senso de estética inspira, colocando em xeque a noção de que mulheres negras criativas eram raras exceções.

Hooks afirma que essa realidade de exclusão e silenciamento não terá fim “enquanto não houver uma mudança fundamental em todas as esferas da cultura, em especial no universo de criação de imagens”<sup>213</sup>. Tendo em vista que desde a escravidão, “os supremacistas brancos reconheceram que controlar as imagens é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação”<sup>214</sup>.

---

<sup>211</sup> BRAICK; MOTA, Vol. 2, 2016, p. 114.

<sup>212</sup> HOOKS, 2019a, p. 232.

<sup>213</sup> HOOKS, 2019b, p. 26.

<sup>214</sup> Ibidem, p. 33.

## 2.5 As Mulheres Contemporâneas

A unidade 1 do terceiro volume da Coleção *História Sociedade e Cidadania*, “resistência a dominação”, começa com o capítulo sobre industrialização e imperialismo, no qual as mulheres não são mencionadas. O capítulo 2, sobre a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa mostra, principalmente por meio de imagens, que as mulheres participaram ativamente de ambos os processos. Apresenta na página de abertura o protagonismo das mulheres na indústria durante a Primeira Guerra Mundial, a partir de duas fontes: a primeira, uma fotografia de mulheres inglesas em uma fábrica de armamentos; e a segunda, um trecho do texto de Louise Black sobre as mulheres e a guerra, destacando que as mulheres substituíram os homens que foram para a guerra em várias áreas da produção.

O boxe “a mulher na guerra” apresenta duas imagens: uma operária realizando trabalho de solda, e mulheres britânicas voluntárias na guerra.

### Imagem 20: A mulher na guerra



#### A mulher na guerra

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

RODRIGUES, Luiz Cesar B. *A Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Atual, 1984. p. 83. [Discutindo a história].

Acima, uma operária, devidamente equipada, usa maçarico para realizar um trabalho de solda. Ao lado, mulheres britânicas voluntárias posam junto de suas ambulâncias na França. As duas fotos foram tiradas durante a Primeira Guerra Mundial.



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 3, 2016, p. 34.



Na análise das imagens o texto do boxe destaca que “o conflito encerrado em 1918 contribuía, de certa maneira, para a tomada de consciência, por parte da mulher, de seus reais interesses e de seu valor como pessoa humana”<sup>215</sup>. À primeira vista, essa análise é problemática, afinal, elas foram trabalhar fora por que tomaram consciência? Antes da guerra não eram conscientes? Não sabiam o que queriam? O que sabemos é que com a guerra, as mulheres conseguiram abrir portas antes trancadas sem que houvesse grande resistência.

No texto sobre a Revolução Russa, o boxe “dialogando” apresenta uma reflexão interessante, ao lado de uma imagem que mostra mulheres em uma manifestação em São Petersburgo na Rússia, em 1917. Relata que as mulheres tiveram importante papel na Revolução Russa, e questiona por que os livros geralmente não narram isso. Em seguida, na orientação complementar exclusiva do livro do professor, aponta que “a história, durante muito tempo, foi escrita por homens e manteve uma postura machista, omitindo a participação das mulheres, inclusive em episódios históricos de grande importância, como a Revolução Russa”<sup>216</sup>. Entretanto, pelo texto principal, apenas os homens se envolveram na guerra, soldados, aviadores, médicos entre outros, nenhuma mulher é mencionada.

**Imagem 21: Operários do Cotonifício Rodolfo Crespi, São Paulo, 1917**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 3, 2016, p. 57.

O capítulo 3, sobre a “Primeira República: dominação e resistência”, a imagem de operários que trabalhavam no Cotonifício Rodolfo Crespi, no bairro da

<sup>215</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. Vol. 3, 2. ed. reformulada. São Paulo: FTD, 2016. p. 34.

<sup>216</sup> *Ibidem* p. 43.

Moca em São Paulo no ano de 1917, mostra que as mulheres também foram pioneiras nas primeiras indústrias brasileiras, pois é grande o número de operárias na foto. No entanto, a narrativa presente no trecho omite esse protagonismo.

Em seguida, sobre o cangaço, apesar de sua imagem ao lado de lampião ilustrar o texto, Maria Bonita é mencionada apenas entre os cangaceiros assassinados e decapitados no ano de 1938. Sobre o processo de modernização e revolta no Rio de Janeiro durante a Primeira República, a charge de 1904, disposta no corpo do texto, sobre o confronto dos funcionários da saúde com os manifestantes, indica que as mulheres participaram ativamente da Revolta da Vacina.

Em relação ao movimento operário, apresenta uma imagem de mulheres trabalhando na fábrica de sapatos de Renzo Bertello, em São Paulo no ano 1930, seguida do texto: “Como o salário do homem era insuficiente para manter a família, mulheres, jovens e crianças também trabalhavam para completar a renda”<sup>217</sup>.

**Imagem 22: Mulheres trabalhando na fábrica de sapatos, São Paulo, 1930**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 3, 2016, p. 68.

Além de colocar a mulher sob a tutela do homem, da mesma forma que as crianças da casa, na condição de dependentes, o trecho reforça a ideia de que as mulheres devem trabalhar apenas para ajudar os homens, em caso de necessidade. Nessa narrativa, o trabalho não emancipa. Um dos boxes apresenta que na década de 1920, em São Paulo, 29% do total de trabalhadores empregados em todos os ramos da

---

<sup>217</sup> BOULOS JUNIOR, Vol. 3, 2016, p. 68.

indústria eram mulheres, e que no setor têxtil esse número subia para 58%. Entretanto, na narrativa sobre as greves e a luta por direitos, o protagonismo das mulheres é invisibilizado, mas sua presença pode ser percebida nas reivindicações, entre elas, a do fim do trabalho noturno para mulheres.

Uma das atividades ao final do capítulo traz como texto base uma narrativa sobre Santa Dica, cuja trajetória é comparada à de Antonio Conselheiro. Como podemos perceber nessa unidade, as evidências, imagens e dados estatísticos indicam que as mulheres atuaram ativamente nos movimentos de resistência durante a Primeira República, tanto no campo, como as cangaceiras e líderes religiosas, quanto nas cidades durante o processo de industrialização e modernização, realizadas ainda sem o respeito à dignidade humana. No entanto, as experiências das mulheres não são valorizadas da mesma forma que as dos homens.

Na unidade II, “Propaganda política, esporte e cinema”, no capítulo 4, sobre “a grande depressão e os fascismos”, a única mulher mencionada foi Rosa Luxemburgo, apresentada como a intelectual e ativista comunista polonesa que, em 1919, liderou a tentativa comunista de tomar o poder na Alemanha, em seguida presa e assassinada, anunciado como um dos motivos que levou muitos empresários alemães a aderirem ao nazismo. A narrativa sobre Rosa Luxemburgo não ocupa mais que três linhas de um dos parágrafos do texto sobre o Nazismo na Alemanha.

**Imagem 23: Faixa produzida pelos republicanos e exposta em uma rua de Madri, 1937**



Faixa produzida pelos republicanos e exposta em uma rua de Madri, 1937. O texto da faixa está escrito: “Não passarão! Madri será o túmulo do fascismo”. Em de frente à disposição de luta dos republicanos. Em de frente à disposição de luta dos republicanos. Em de frente à disposição de luta dos republicanos.

Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 3, 2016, p. 96.

No capítulo 5, sobre a “Segunda Guerra Mundial”, uma imagem destaca mulheres republicanas na luta contra o fascismo em Madri, no cerco ao Alcázar de Toledo em 1936. As mulheres lutaram por aquilo que acreditavam e também foram vítimas da guerra – como mostra a imagem a seguir, que ilustra o texto sobre os crimes contra a humanidade e os campos de extermínio.

**Imagem 24: Famílias judias caçadas por soldados nazistas**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 3, 2016, p. 104.

Embora apresente famílias judias sendo caçadas e coagidas por soldados nazistas no Gueto de Varsóvia na Polônia em maio de 1943, onde 15 mil foram eliminados – a narrativa sobre a Segunda Guerra Mundial não destaca nenhuma mulher como personagem importante.

Além das duas imagens no capítulo, elas aparecem somente nas atividades, em outra imagem na qual aparecem duas mulheres trabalhando em uma fábrica de aviões nos Estados Unidos, em 1945.

**Imagem 25: Operárias fabricando aviões, EUA, 1940-1945**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 3, 2016, p. 105.

A partir da imagem, questiona-se o que mudou no cotidiano das mulheres e por que uma mulher negra aparece trabalhando ao lado de uma mulher branca, já que nos EUA de 1940 essa interação não era comum. Essa atividade, composta por enunciados, imagem e duas perguntas, representa um avanço nas reflexões sobre as questões de gênero interseccionais com as questões de raça, pois considera a questão racial como um marcador de diferença e possibilita discutir sobre as diferentes formas de opressão que sofrem as mulheres.

O capítulo 6 sobre a Era Vargas apresenta o seguinte trecho:

O novo Código Eleitoral de 1932, concedia o direito de voto às mulheres e estabelecia o voto secreto. A primeira deputada brasileira foi a médica paulista Carlota Pereira de Queiroz, eleita para a Assembleia Nacional Constituinte de 1933.<sup>218</sup>

A palavra “concedia” utilizada a respeito do direito de voto desconsidera a luta das mulheres para garantir essa conquista. Em seguida, o box “para saber mais” expõe o texto da professora Rachel Soihet sobre o feminismo na Primeira República, que destaca a campanha pela emancipação das mulheres, a importância das pressões

<sup>218</sup> BOULOS JUNIOR, Vol. 3, 2016, p. 115.

feministas e a luta de décadas dos movimentos de mulheres em geral, coroado com o Artigo 108 da Constituição Federal de 1934. Outra mulher mencionada no capítulo é Olga Benário, citada como uma das comunistas vindas do exterior para participar do Levante Comunista de 1935, e que mais tarde se tornara esposa do notável Luís Carlos Prestes.

No capítulo 7 apenas a ginasta Nadia Comaneci é citada para demonstrar como os países comunistas investiam alto em seus atletas olímpicos de forma a comprovar, com as vitórias, que seu sistema socioeconômico era melhor.

A unidade 3, “Movimentos sociais”, apresenta em uma das quatro fontes relacionadas para a abertura, a atuação das mulheres na Marcha das Margaridas, em Brasília, reivindicando mais educação, mais políticas públicas para o campo e igualdade salarial entre homens e mulheres. No capítulo 8, “Independências: África e Ásia”, o protagonismo é exclusivamente masculino, as mulheres são invisibilizadas. O capítulo 9, sobre o socialismo real, traz a trajetória de Mao Tsé-tung e destaca a chamada “longa marcha”, na qual 100 mil pessoas saíram de Ruijin em 1934 e percorreram a pé quase 10 mil quilômetros, sendo que do total de seguidores de Mao, 35 mil eram mulheres.

No capítulo 10, “do governo Dutra a Jango: uma experiência democrática”, as mulheres aparecem em dois momentos: no primeiro para ilustrar a ação moralizadora de Jânio Quadros, ao proibir o uso de biquíni nas praias; e depois, apesar de não terem sido mencionadas, aparecem na imagem da passeata de 1964, que ficou conhecida como a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, com cartazes em defesa da legalidade. No capítulo 11, sobre o “Regime Militar”, um boxe mostra a cantora Nara Leão, como uma entre os três artistas que participara do show Opinião, caracterizado como uma manifestação de protesto e resistência contra o regime militar. No mesmo capítulo, Ivete Vargas é citada como líder do PTB e sobrinha de Getúlio Vargas. Apesar de ter sido eleita deputada inúmeras vezes, nada sobre sua trajetória política é relatado no texto.

Sobre a Constituinte e a Constituição de 1988, o texto didático destaca que:

Os movimentos sociais, a exemplo do Movimento Operário, do Movimento Negro, do Movimento Indígena e do Movimento dos trabalhadores Rurais, tiveram uma participação decisiva nessa luta em defesa da cidadania.<sup>219</sup>

---

<sup>219</sup> BOULOS JUNIOR, Vol. 3, 2016, p. 220.

Como podemos observar, nenhum movimento de mulheres é citado. Entretanto, sabemos que o feminismo atuou fortemente em defesa da redemocratização, adiando pautas que eram prioritárias, em favor da luta contra o regime militar. Nos adendos do capítulo, há um texto sobre a luta das mulheres exigindo salários e direitos iguais aos dos homens, a aprovação do divórcio, o direito a certo número de vagas no funcionalismo público e nas universidades, destacando que mesmo depois de muita luta, e de ter alcançado posições de destaque nas empresas, nas forças armadas, nos esportes, nas comunicações e na justiça, as mulheres continuam sendo vítimas de discriminação, violência e práticas machistas no mundo todo.

A unidade 4, “Meio ambiente e saúde”, que começa com o capítulo 12 sobre o fim do bloco soviético e a chamada “Nova Ordem Mundial”, destaca a imagem de mulheres na fotografia de Praga, capital da então Tchecoslováquia, na ocasião da invasão por tropas da URSS para sufocar o movimento pela democratização do regime.

**Imagem 26: Praga, 1968**



Fonte: BOULOS JUNIOR, Vol. 3, 2016, p. 230.

Apesar do anonimato, é possível compreender que as mulheres estavam presentes e participaram ativamente dos processos que desencadearam a crise soviética. Sobre a globalização e o desemprego, também é possível ver, através de imagem apresentada, que muitas mulheres espanholas protestaram contra o desemprego, a precariedade e exclusão social em Madri no ano de 2015. Como exceção ao anonimato feminino no capítulo, Margaret Thatcher é citada como primeira ministra do Reino Unido, descrita como importante liderança no mundo capitalista.

Para finalizar, apresenta a imagem das mulheres afegãs, após terem votado nas eleições presidenciais de 2014, como um exemplo do crescimento do protagonismo feminino pelo mundo, possibilitando questionar o fato de que muitas mulheres ainda são proibidas de participar da vida política.

O último capítulo, sobre o “Brasil e a nova ordem mundial”, apresenta o governo Dilma Rousseff, destacando que ao assumir a Presidência da República, a conjuntura mundial era desfavorável, a crise econômica já atingia as principais potências econômicas mundiais, elevando enormemente o desemprego. A narrativa analisa que, apesar da crise, o governo Rousseff implementou várias medidas visando o crescimento econômico. É frisado que, devido à queda na atividade econômica em função da crise externa, a dificuldade de seu governo conseguir aprovar projetos no parlamento e os gastos com a copa das confederações, a insatisfação popular cresceu e parte da população se colocou a favor do Impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Como desfecho, a obra apresenta a desigualdade entre homens e mulheres e entre negros e brancos como um dos seis grandes desafios a serem enfrentados pelo Brasil, destacando que as mulheres constituem mais da metade da população, estudam mais que os homens, mas tem menos oportunidades de emprego e ganham menos do que eles trabalhando nas mesmas funções.

Com base no texto principal do livro didático é muito difícil para a estudante mulher conseguir se identificar como sujeito ativo no processo histórico, pois o protagonismo evidenciado é quase sempre o masculino. Como pudemos analisar, a Coleção *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, direciona a sua narrativa de protagonismo das mulheres para as imagens, transferindo a iniciativa de elaborar os questionamentos e fazer as reflexões na maioria das vezes as/os professoras/es e estudantes, pois, na maioria dos casos, o texto e as atividades ao final de cada capítulo não dialogam com as imagens e não direcionam nenhuma orientação específica para que se trabalhe com elas.

O protagonismo feminino não é evidenciado da mesma forma que o masculino, pois, quando aparecem, as mulheres são anônimas, desconsidera-se as diferenças entre elas e prioriza-se a narrativa sobre as mulheres na liderança política. As mulheres negras e indígenas são homogeneizadas, as diferenças ficam restritas às imagens. Os esforços seguem na direção da inclusão das mulheres na narrativa histórica através de textos complementares, imagens, boxes e glossários.



Ao abrir o capítulo sobre “as lutas de independência na América”, a Coleção de Braick & Mota apresenta um boxe complementar do tema, informando que as mulheres contribuíram de diferentes maneiras para o processo de independência. Nas Treze Colônias, elas organizaram o boicote a produtos de origem britânica e assumiram a administração das fazendas e dos negócios da família enquanto seus maridos lutavam na guerra, e na América espanhola, elas foram importantes para a transmissão e divulgação de informações, o abrigo a fugitivos, o cuidado dos feridos e o financiamento de armamentos, chegando em alguns casos a atuar diretamente nos campos de batalha.

No capítulo 9, sobre a independência do Brasil e o Primeiro Reinado, as mulheres são citadas no boxe “Direitos políticos no Império”, entre os sujeitos excluídos do direito ao voto, e no boxe “Mulheres na Inconfidência”, relatando que costureiras, forras e escravizadas foram citadas como testemunhas por terem conhecimento sobre a conspiração, juntamente a outras pertencentes a elite, como Barbara Heliadora, esposa de um dos inconfidentes que conhecia os planos da conjuração e aspirava a posições de destaque caso a insurreição tivesse sucesso. Há destaque para Hipólita Jacinta Teixeira de Melo, que denunciou a traição do inconfidente Joaquim Silvério e impediu que o inconfidente Francisco Antonio de Oliveira Lopes, seu marido, denunciasse seus companheiros, queimando documentos que poderiam incriminá-los. Após ser punida pela participação no movimento, Hipólita contestou a decisão das autoridades e recuperou seu patrimônio.

No capítulo 10, sobre a Europa do século XIX, revoluções liberais, nacionalismo e socialismo, as mulheres são citadas no texto sobre ideias socialistas no contexto de precarização das condições de vida da maioria da população, refletindo que a “exploração bestial de mulheres e crianças e a inexistência da [...] mínimas condições para que a vida da maior parte da população se diferenciasse da de um animal” resultou na formação do socialismo. É apresentada especificamente no livro do professor uma explicação com relação às ideias socialistas sobre a emancipação feminina, que para eles “dependia do grau de emancipação da sociedade como um todo”.

Na sequência, observamos uma página do capítulo dedicada à luta feminina, com o texto principal destacando que mulheres como Mary Wollstonecraft, Flora Tristan, Georg Sand e outras intelectuais tornaram-se importantes ativistas na defesa dos direitos das mulheres e dos trabalhadores e engajaram-se ativamente na luta por uma sociedade mais igualitária.

Traz nesse contexto a reflexão de que, apesar das mudanças sociais e econômicas ocorridas desde o início da industrialização, a maioria das mulheres ocupava um papel secundário na sociedade, analisando que as mulheres ricas eram destinadas à vida religiosa, ao casamento e aos cuidados da casa e dos filhos; controladas pelo pai e depois pelo marido, muitas não podiam nem sair desacompanhadas. Por outro lado, observa que as mulheres pobres ainda tinham que trabalhar em troca de salários muito mais baixos do que os pagos aos homens, e não havia legislação que as amparasse. São destacadas as reivindicações das ativistas, pioneiras do feminismo. Ao lado, o boxe “A luta das mulheres pelo mundo (século XVIII-XIX)” apresenta alguns marcos e conquistas dessa luta, e uma imagem do protesto das mulheres contra a desigualdade de gênero em Brasília no ano de 2015. Em seguida, a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirma que, apesar da legislação, essa igualdade não é plena.

Da regência ao segundo reinado, período apresentado no capítulo 11, Anita Garibaldi é mencionada no texto sobre a guerra dos farrapos, como a companheira de Giuseppe Garibaldi. A princesa Isabel também é citada pela assinatura da Lei Áurea no dia 13 de maio. No final do capítulo, no texto complementar sobre as permanências pós-abolição, apresenta como prova de que a extinção da escravidão não foi respeitada em muitas fazendas o relato sobre Vitória, uma mulher negra que dirigiu-se ao presidente da província na Bahia, solicitando que lhe fossem entregue seus três filhos, ainda escravizados nos canaviais, e ainda pediu pelos netos da africana Felicidade, também presos no engenho Coeté, de propriedade de Marcos Leão Velloso. A inclusão de Vitória na narrativa demonstra não apenas a permanência das práticas do sistema escravista, como também o protagonismo das mulheres negras que não se calaram e lutaram pelos seus direitos.

No texto principal do capítulo 12, sobre os Estados Unidos e a América hispânica no pós-independência, as mulheres aparecem em duas imagens. A primeira, sobre a construção da nação americana, cuja legenda indica se tratar da negociação entre a nação Apache, liderada por Gerônimo, e o exército norte americano, na região de Sonora no México.

**Imagem 27: Negociação entre a nação Apache e o exército norte-americano**



Fonte: BRAICK; MOTA, Vol. 2, 2016, p. 212.

Apesar de não citá-las, as mulheres apache participaram das negociações, e aparecem na foto ao lados das lideranças. A segunda imagem é veiculada no capítulo no contexto do subtítulo sobre o crescimento e contradição na Argentina, apresentando que o imigrante europeu foi valorizado como principal elemento formador da sociedade, e que pela exclusão, os afro-argentinos se deslocaram para áreas cada vez mais periféricas e pobres, contribuindo para a ideia equivocada de que não existem no país. A imagem destaca Maria Magdalena Pocha Lamadrid, apresentada na nota da imagem como a fundadora do grupo África vive, em Buenos Aires, Argentina, apontando que a ONG fundada em 1997 foi uma das primeiras organizações de militância negra na Argentina e que atua auxiliando afrodescendentes a reivindicar seus direitos sociais.

No primeiro capítulo do terceiro volume da Coleção *História Sociedade e Cidadania*, intitulado “Imperialismo na África e na Ásia”, tanto na opressão quanto nas lutas de resistência, o protagonismo é masculino. No segundo capítulo, sobre o Brasil na primeira República, apresentou-se o protagonismo masculino dos coronéis, militares, políticos, grandes proprietários e industriais. Diante do abandono, miséria e exploração em que viviam a maioria da população do campo, o beato Antonio Conselheiro, o monge Jose Maria e o cangaceiro Lampião são os protagonistas dos movimentos de resistência no campo apresentados pela narrativa didática.

Na cidade, o presidente Rodrigues Alves e o médico Oswaldo Cruz são os protagonistas das medidas que desencadearam a revolta da Vacina. As pessoas que

lutaram contra a arbitrariedade e violência que baseou as reformas passaram anônimas. Sobre o movimento operário, sem mencionar o nome de nenhuma delas, o boxe “a emancipação feminina” destaca a participação ativa das mulheres, reivindicando não apenas direitos trabalhistas, mas também a independência feminina e a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Para ilustrar o tema, apresenta a imagem da jornalista Carrie Chapman Catt e a bióloga Bertha Lutz, importantes figuras do feminismo.

No capítulo sobre a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa há um subtítulo sobre as mulheres e a guerra fora do front, analisando que após o final dos conflitos, seus esforços não foram considerados, as operárias de guerra foram as primeiras a serem despedidas de maneira rápida e brutal.

Sobre a Revolução Russa, uma imagem de grande destaque apresenta mulheres e crianças durante manifestação contra o governo czarista e a favor da paralisação geral dos trabalhadores em Petrogrado, no ano de 1917.

**Imagem 28: Manifestação contra o governo czarista, Petrogrado, 1917**



Fonte: BRAICK; MOTA, Vol. 3, 2016, p. 45.

Entretanto, mesmo com o destaque da imagem na página, as mulheres que aparecem são todas anônimas.

No capítulo 4, sobre “a crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista”, não há protagonismo feminino. No capítulo 5 sobre a “Segunda Guerra Mundial”, a imagem

que mostra uma mulher na linha de montagem dos bombardeiros B-25, no Kansas Estados Unidos, corresponde a um terço da página, sem mencionar o nome da trabalhadora, destacando que a mão de obra feminina foi muito utilizada, já que a maioria dos homens economicamente ativos haviam sido convocados para lutar na guerra. Apresenta que no Japão, em 1944, as mulheres chegaram a compor metade da força de trabalho na agricultura, nos Estados Unidos milhares de mulheres foram empregadas na indústria bélica. No exército soviético, mais de 800 mil mulheres foram recrutadas para o serviço militar. O texto também destaca que além de trabalharem em péssimas condições, as mulheres sofriam humilhações, passavam fome e recebiam salários mais baixos. De acordo com a narrativa didática, a conquista do mercado de trabalho pelas mulheres não significou emancipação feminina.

Nesse contexto, a narrativa possibilitou abordar as questões de gênero em sala de aula, ao refletir que sozinhas as questões de classe não conseguem justificar a desigualdade no mercado de trabalho e na sociedade, tendo em vista que, de modo geral, as mulheres encontram maior dificuldade de inclusão, pois sua força de trabalho é social e culturalmente desvalorizada.

De acordo com Maria Fernanda Diogo<sup>220</sup>, os estudos sobre as mulheres trabalhadoras devem sempre levar em consideração que estas realizam grande quantidade de trabalho não pago. Entre as mulheres das camadas populares, o trabalho doméstico e o cuidar da família, principalmente dos filhos, é um complicador na busca por emprego remunerado, pois não há a quem delegar as tarefas domésticas e o número de creches é insuficiente para atender a demanda. Para aquelas que já estão incluídas no mercado de trabalho, exercendo atividades remuneradas, o acúmulo de tarefas gera dupla jornada de trabalho, causando sobrecarga física e mental. Entre as mulheres privilegiadas, o alto nível de escolaridade e a condição financeira não são capazes de assegurar igualdade de condições entre homens e mulheres, pois ao contrário deles, o trabalho remunerado não as dispensa das responsabilidades de mãe e de esposa, impondo restrições de horário e descontinuidade da atividade econômica por conta da maternidade, vista como descompromisso das mulheres com relação ao trabalho, o que dificulta conseguir e manter uma colocação profissional.

---

<sup>220</sup> DIOGO, Maria Fernanda. Práticas sociais excludentes relacionadas à inserção da mulher no mercado de trabalho. In: SILVA, Cristiane Bereta; ASSIS, Gláucia de Oliveira; KAMITA, Rosana C. **Gênero em movimento: novos olhares, muitos lugares**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

Sobre a resistência civil contra os nazistas, o texto didático apresenta que homens e mulheres participaram da resistência organizando-se em grupos chamados partisans, formados por comunistas, socialistas e militantes de esquerda em geral, auxiliando na fuga de pessoas perseguidas pelo nazismo e bombardeando linhas de transporte para os campos de extermínio, entre outras ações. Na mesma página, uma imagem mostra mulheres iugoslavas do partisans em treinamento em uma base militar dos aliados na Itália, em 1944.

**Imagem 29: Mulheres partisans iugoslavas, Itália, 1944**



Fonte: BRAICK; MOTA, Vol. 3, 2016, p. 83.

Em texto complementar sobre as condições de vida das mulheres na guerra, ressalta novamente que a conquista de espaço no mundo trabalho não significou melhoria nas condições de vida e nem a conquista de direitos. A partir da imagem do cartaz norte-americano de Rosie a rebitadeira, produzido para convocar as mulheres ao trabalho no período da guerra, analisa que seria um erro romantizar o papel de Rosie, pois recebiam salários muito menores do que os homens. Em cenário marcado por todo tipo de exploração, violência sexual e fome, a obra relata que hérnias tornaram-se comuns entre aquelas que trabalhavam diariamente com cargas pesadas ou eram atreladas a arados em lugar dos bois mortos, concluindo que se algumas mulheres desfrutavam de novas liberdades, muitas mais foram exploradas sem piedade.

No capítulo 6, sobre a chamada “Era Vargas”, o texto escrito sobre o movimento de 1930 é acompanhado de imagem de mulheres do Batalhão de João Pessoa, sem fornecer mais nenhum esclarecimento sobre elas e sua participação no

movimento, analisando que as tropas rebeldes obtiveram sucesso em Minas Gerais e foram para a capital celebrar a vitória dos rebeldes.

**Imagem 30: Mulheres do Batalhão de João Pessoa, Rio de Janeiro, 1930**



Fonte: BRAICK; MOTA, Vol. 3, 2016, p. 89.

Na página seguinte, um glossário apresenta uma indicação de exposição virtual sobre a participação das mulheres no Movimento Constitucionalista de 1932, organizada pelo Museu da Imagem e do Som de São Paulo. Em seguida apresenta a imagem de enfermeiras voluntárias da revolução, relatando que durante o conflito as mulheres foram convocadas para atuar como enfermeiras, cozinheiras e costureiras para os soldados envolvidos no confronto. Sobre o direito das mulheres ao voto, um boxe apresenta-o como uma conquista, entretanto, com exceção da ilustração que apresenta a imagem da deputada Almerinda Farias Gama votando no durante as eleições para a assembleia Nacional Constituinte em 1933, todas as demais mulheres envolvidas são anônimas.

No capítulo 7, sobre a “Guerra Fria”, que compreendeu narrativas sobre os Estados Unidos, União Soviética, Alemanha, Revolução Chinesa, Guerra da Coréia, Guerra do Vietnã, Revolução Cubana, a questão judaico-palestina, não há protagonismo das mulheres no texto principal, mas há evidências da sua atuação. Por meios dos boxes e das imagens, é possível desenvolver um trabalho didático na perspectiva de gênero. No texto sobre a procura da paz, uma imagem que ocupa quase um terço da página, mostra mulheres palestinas protestando contra os ataques de Israel à faixa de Gaza, no ano de 2014.

**Imagem 31: Palestinas protestam contra os ataques de Israel à Faixa de Gaza, 2014**



Fonte: BRAICK; MOTA, Vol. 3, 2016, p. 120.

Sobre a contracultura e os movimentos de 1968, a luta feminista é citada no texto principal e, em seguida, o boxe “mulheres em luta: feminismo” destaca que após as lutas das sufragistas da passagem do século XIX para o XX, nas décadas de 1960 e 1970 nos EUA o movimento feminista passou a discutir as relações de poder entre homens e mulheres e a reivindicar a igualdade de gênero no trabalho, na política, no matrimônio, na vida doméstica, etc. Além disso, tabus sexuais foram questionados, assim como o direito de a mulher decidir sobre a maternidade.

No capítulo 8, sobre o processo de emancipação na África e na Ásia, a narrativa sobre as mulheres refere-se à violência sofrida na Índia atual, onde é registrado em média um estupro a cada 21 minutos, e aproximadamente 100 mil mulheres morrem todos os anos por queimaduras. No capítulo 9, sobre os governos populistas na América Latina, não há protagonismo das mulheres, elas são invisibilizadas. O capítulo 10 sobre ditaduras militares na América Latina começa com o relato sobre a tortura de Crimeia durante a ditadura militar no Brasil. Sobre a produção cultural no período, Nara Leão é citada entre os artistas que usavam a arte para protestar contra o regime. A respeito da ditadura na Argentina, a narrativa apresenta um texto sobre as mães e avós da Praça de Maio, na resistência, realizando manifestações regulares na praça que fica em frente à Casa Rosada, palácio governamental em Buenos Aires, com o objetivo de obter



informações sobre o paradeiro das vítimas da repressão política. Sobre a ditadura no Chile, um boxe destaca as denúncias feitas por mulheres por meio das *arpilleras*, técnica têxtil feita com tecidos rústicos e costurados a mão com agulha de lã.

No capítulo 11, sobre o fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado, não há protagonismo das mulheres. No capítulo 12, “Brasil: da redemocratização aos dias atuais”, o protagonismo da única mulher a governar o país é relativo. Há um texto sobre cada presidente do período, entretanto, a narrativa sobre a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil não começa com a trajetória política e militante construída por ela. Pelo texto, a eleição de Dilma Rousseff deveu-se ao sucesso econômico e elevadas taxas de popularidade do presidente anterior, que apoiou sua candidatura.

As autoras também concluem o último capítulo do terceiro volume da coleção, apresentando alguns novos desafios para o Brasil, como a melhoria nas condições de vida da população, destacando a importância das políticas afirmativas que beneficiam indígenas, mulheres, idosos, pessoas com deficiências e afrodescendentes nesse contexto, assim como o combate ao racismo, e a melhoria nos serviços de saúde e educação, com o objetivo de promover a representatividade, a valorização e a inclusão socioeconômica de todos os cidadãos. Entretanto, ao contrário do outro texto, não destaca a desigualdade entre homens e mulheres como um desafio a ser vencido.

Até aqui é possível analisar que a Coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (Ed. Moderna) avançam em relação à Coleção *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior (Ed. FTD), ao nomear mais as mulheres, tirando-as do seu anonimato, como foi feito ao apresentar os relatos de memória de Criméia, torturada durante a ditadura militar no Brasil, e ao falar sobre a luta e as conquistas das mulheres dentro e fora do movimento feminista.

## CAPÍTULO III – OFICINAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: por uma perspectiva de gênero

“O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Dessa forma, a possibilidade de ampliação da categoria Gênero não está fechada na oposição da diferença com os homens e, sim, na perspectiva relacional e perceptiva. Gênero é, pois, percepção. E percepção se desenvolve, constrói-se.<sup>221</sup>

Neste capítulo propomos aulas oficinas que possibilitem romper com estereótipos sobre a participação das mulheres negras na História do Brasil, apresentando autoria e protagonismo de mulheres negras, indicamos a importância em se considerar as intersecções de gênero/raça/classe, entendidas como categorias que problematizam as relações de poder produtoras de desigualdades – para o necessário exercício de se perceber, repensar e mudar práticas educativas.

Sobre esta questão, são inspiradoras as contribuições de Angela Davis. Ao analisar a intersecção entre feminismo, antirracismo e luta de classes, sua obra é essencial na luta pela liberdade. Demonstra que não há hierarquias entre as opressões, visto que o racismo, o sexismo e a exploração econômica atingem as mulheres de igual maneira.

O objetivo é desnaturalizar o silenciamento das mulheres e desconstruir as ideias preconceituosas e pejorativas que foram e são construídas historicamente pela sociedade sobre as mulheres negras, e assim contribuir para que os docentes de história adquiram mais uma ferramenta para auxiliar na educação para as relações de gênero e étnico-raciais, e, assim, as/os discentes produzam uma imagem positiva das mulheres negras na construção da sociedade.

---

<sup>221</sup> MARQUES, Ana Maria. Livros didáticos de história para o ensino médio: abordagens e silêncios sobre questões de gênero. *Anais VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. GT 1 – Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira*. Cuiabá: UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/LIVROS%20DIDATICOS%20DE%20HISTORIA%20PARA%20O%20ENSINO%20MEDIO.pdf>>. Acesso em: 20/02/2020.

A produção das oficinas de educação para as relações de Gênero e Etno-raciais estão de acordo com as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais da Secretaria de Educação de Mato Grosso. Sobre a educação de gênero, o documento apresenta que na busca da formação escolar que eduque para aprendizagens e/ou afirmação de valores humanistas, tanto para o convívio quanto para uma cultura de paz, é que as questões de direitos humanos, de forma ampla, e específica como educação de gênero, diversidade sexual, diversidade cultural e religiosa, são temas foco da presente orientação, na tentativa de contribuir com o trabalho cotidiano dos/as educadores/as.

As desigualdades de gênero também são produzidas na escola, tendo em vista que todo espaço de aprendizado é notoriamente de poder. As orientações compreendem a historicidade do conceito de gênero, embasando nosso trabalho ao considerar o gênero na perspectiva de Joan Scott, como “constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e como a primeira forma de manifestar poder a partir de quatro dimensões inter-relacionais: simbólica, organizacional, normativa e subjetiva”<sup>222</sup>. Esclarece que gênero não é sinônimo de sexo, mas um conjunto de concepções construídas por cada sociedade, que tem resultado na subordinação das mulheres. Orienta que as desigualdades construídas historicamente sejam reconhecidas, para que a escola possa despertar a reflexão e a criticidade no que tange as desigualdades e, a partir daí, trabalhar para a construção da equidade de gênero. O documento ressalta a necessidade de:

[...] incluir a questão das relações de gênero no PPP e no currículo é trabalhar para que educadores/as e alunos/as incluam em suas práticas diárias, tanto no âmbito escolar como na sociedade de um modo geral, atitudes e comportamentos críticos perante situações de desigualdade entre homens e mulheres.<sup>223</sup>

Com base no pensamento de Kabenguele Munanga, de que “a falta de identidade do negro com a educação que lhe é imposta explica o alto coeficiente de repetência e evasão escolar do aluno negro em relação ao aluno branco [...]”<sup>224</sup> as orientações afirmam que há um silenciamento sobre as raízes culturais africanas e indígenas presentes na sociedade brasileira, e que esse comportamento é fruto do ideal

---

<sup>222</sup> SCOTT apud MATO GROSSO, 2012, p. 32.

<sup>223</sup> MATO GROSSO, 2012, p. 35.

<sup>224</sup> MUNANGA apud MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades educacionais. Cuiabá: Gráfica Print, 2012, p. 32.

de branqueamento politicamente pensado para o país. Desse modo, não basta fazer referência a diversidade étnico-racial de uma população, mas é preciso desconstruir ideias preconceituosas e pejorativas e evidenciar a influência e contribuição da diversidade.

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, representa uma conquista principalmente do Movimento Negro Brasileiro e seus desdobramentos com a política antirracista nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas, que impuseram uma série de reivindicações na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. É importante ressaltar que no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais, tendo apoiado as iniciativas para o reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação.

Na mesma linha, para embasar o desenvolvimento das atividades, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana indica, entre outras providências, que Estado e sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações<sup>225</sup>.

O reconhecimento de direitos, no que diz respeito à educação implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua

---

<sup>225</sup> BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009. p. 12.

história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que se pessoas negras não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para homens e mulheres negras.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam as pessoas negras e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade de pessoas brancas, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelas pessoas de origem africana escravizadas no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que estudantes negras/os não sejam rejeitadas/os em virtude da cor da sua pele, menosprezadas/os em virtude de seus antepassados terem sido explorados pela escravidão. Que não sejam desencorajados de prosseguir estudos, e de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino frequentados em sua maioria por população negra contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de pessoas brancas e não brancas, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação<sup>226</sup>.

---

<sup>226</sup> BRASIL, 2009, p. 12.

As Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais também reconhecem que para que a escola se constitua como espaço de valorização da diversidade e da igualdade, mudando o rumo de uma história de exclusão e discriminações que expulsa a população negra da escola regular, é necessário que as professoras e professores compreendam que as pessoas alvo de discriminação sofrem de fato, e de maneira profunda. Que se disponham a escutar mesmo o que não foi dito com todas as palavras, e ler o que não foi escrito com todas as letras, posicionando-se e desconstruindo o mito da democracia racial – que sustenta a ideia de harmonia na relação entre negras(os) e brancas(os) no país. E que:

[...] será preciso compreender que a construção da equidade étnico-racial é um processo também sócio-histórico e cultural e não algo natural. Essa, sem dúvida, é uma tarefa complexa. Pensar a diversidade no sentido de promover a equalização das relações étnico-raciais exige disposição para mergulhar em um processo de estudo e de formação capaz de fazer compreender como e por que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e muitas vezes usadas como critérios de seleção, de exclusão de alguns e de inclusão de outros.<sup>227</sup>

Para as várias nações africanas raptadas para o Brasil, a situação de extrema precariedade sob um regime de escravidão não impediu que mulheres e homens criassem estratégias para proteger seus valores e modos de vida, reconstruídos sob o espectro da resistência. De acordo com as orientações, a série de barreiras impostas, mesmo após a abolição, não impediu as populações negras de promover a continuidade de suas histórias e suas culturas, bem como o ensinamento de suas visões de mundo, indicando que:

Nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros. Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade e a religiosidade africanas e com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras.<sup>228</sup>

---

<sup>227</sup> BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. p. 91.

<sup>228</sup> Idem p. 16.

É essa experiência que a História Ensinada nas escolas precisa incluir, assim como a experiência dos povos indígenas, da mesma forma que inclui a ancestralidade e tradições europeias, pois contribuíram de igual maneira para a construção da sociedade brasileira.

O presente material didático é resultado da pesquisa de mestrado profissional que analisou a construção do gênero na História Ensinada a partir de duas Coleções Didáticas de História para o Ensino Médio, aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, são elas: *História: Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior (FTD) e *História – das cavernas ao terceiro milênio* de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (Moderna). As análises possibilitaram levantar um campo de problemas a ser pesquisado, sintetizado nas seguintes indagações: Há protagonismo das mulheres nos livros didáticos? De quais mulheres? As coleções permitem abordar as relações de gênero? Possibilitam a promoção da equidade de gênero pelo processo de ensino e aprendizagem?

A pesquisa demonstrou que em quase todos os capítulos da Coleção *História: Sociedade & Cidadania* constam imagens com personagens femininas, porém, em raríssimas vezes essas personagens são devidamente problematizadas e, em geral, não existem discussões aprofundadas que relacionem texto e imagem. De fato, suas histórias ainda continuam marginalizadas na narrativa didática, encontrando-se majoritariamente em seções específicas como textos complementares, boxes, glossários e em atividades ao final do capítulo.

Um passo à frente em direção a abordagem de gênero, apesar de com exceção dos capítulos que trataram das revoluções Inglesas, Industrial e da Revolução Francesa, por não terem apresentado o protagonismo das mulheres na narrativa principal, a Coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio* questiona o universalismo do masculino, demonstrando a luta das mulheres pela conquista dos seus direitos, mostrando que elas estavam presentes em todos os espaços e participaram dos processos históricos, evidenciando as mulheres como sujeitos da História em textos complementares, nos boxes, nos glossários, nas seções extras, e principalmente ao fazer indicações de leituras, filmes e *sites*. O material mostra possibilidades de ampliação das discussões de gênero, de compreendê-lo como um saber, um significado construído a respeito das diferenças sexuais, e que esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e o tempo, possibilitando a partir desse entendimento,

perceber que as hierarquias que geram desigualdades e violências não são naturais e podem ser reconstruídas de outra forma, que não privilegie uns, em detrimento de outros.

De modo geral podemos constatar que nas coleções didáticas analisadas a Histórias das Mulheres majoritariamente ainda não faz parte do texto principal, constando na maioria das vezes, como anexo ou extensão o assunto central. Além disso, podemos notar que, com exceções de heroínas, deusas e lideranças políticas como rainha e faraós, as mulheres quando aparecem são anônimas, muitas vezes com histórias atreladas às trajetórias de seus maridos, pais, filhos e companheiros. O anonimato dessas das mulheres reproduz a exclusão de sujeitos historicamente esquecidos pelas narrativas oficiais do passado, como ocorre com a população negra, por exemplo. Ao abordar esses personagens meramente como “os negros”, reforça-se uma homogeneização que não reconhece o papel histórico desempenhado por eles na história.

Com a pesquisa percebemos que o desafio da história ensinada a partir dos livros didáticos, não é apenas apresentar as mulheres, mas possibilitar a compreensão do processo de marginalização das suas histórias, mostrando-as, sobretudo, como sujeitos ativos e atuantes na construção da sociedade, que implica considerar as diferenças e as particularidades das experiências históricas de cada grupo de mulheres. Que elas possam ter seus nomes e seu protagonismo evidenciados de igual maneira.

Com base nessa análise e nos dados divulgados pelo IBGE apresentados no primeiro capítulo, referentes à vida pública, tomada de decisão, estruturas econômicas, participação em atividades produtivas e acesso a recursos, é evidente que a discriminação racial associadas as percepções hierarquizadas de gênero, impõem uma gama de vulnerabilidade, principalmente para as mulheres negras.

Entendemos que a universalização da educação básica e dos direitos para todas as cidadãs e cidadãos não garantiu que todos tivessem igual acesso, como também não aponta para a redução das desigualdades, visto que as políticas públicas ainda não consideram adequadamente às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades que contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos, principalmente de mulheres. Daí a necessidade de se considerar gênero, classe, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, como diferenças que constituem uma associação de sistemas múltiplos de subordinação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as



consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual a discriminação cria desigualdades básicas, além de tratar da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos discriminatórios, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento<sup>229</sup>.

Entende-se por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática<sup>230</sup>.

Segundo as Orientações para a educação das relações étnico-raciais, “Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para inferiorização do aluno/a identificado/a como negro/a”<sup>231</sup>.

As oficinas para o ensino de História foram elaboradas no intuito de proporcionar experiências de ensino e aprendizagem para a educação das relações de gênero e étnico-raciais, mostrando que há protagonismo de mulheres negras na História. A proposta é que os estudantes possam assumir papéis de protagonistas nas investigações junto às fontes e ao final realizem atividades que visem desnaturalizar ideias preconceituosas, estereótipos construídos como se fossem verdades sobre as mulheres negras.

---

<sup>229</sup> CRENSHAW, 2002, p. 177.

<sup>230</sup> BRASIL, 2006.

<sup>231</sup> Idem. p. 22.

Para a Oficina 1, propomos para o primeiro momento o modelo de aula-colóquio como apresentado por Isabel Barca<sup>232</sup>, com o objetivo de investigar o mundo conceitual das alunas e dos alunos, para compreender como podemos modificar positivamente essa conceituação. Proponho algumas questões sobre as percepções de gênero de cada um. Registradas através de diálogos informais.

Na segunda parte, indicamos que os estudantes façam leitura e reflexão dos conceitos de gênero, raça, interseccionalidade, representatividade, democracia racial e branqueamento, e do texto sugerido, que poderá ser subdividido em partes, bem com as questões direcionadas a ele, etapa que pode ser distribuída pelo número de aulas que as professoras e professores considerarem necessárias.

A Oficina 2 tem como objetivo trazer autoria e protagonismo das mulheres para sala de aula, partindo do protagonismo de Tereza de Benguela no século XVIII, Josefa Moçambique no XIX, e Bernardina Rich no XX. Com base na experiência dessas mulheres, instrumentalizados com a visão geral do tema, principais conceitos, compreensão da importância das fontes, vestígios e evidências, as/os estudantes são estimuladas/os a produzir seu próprio material sobre o protagonismo feminino.

---

<sup>232</sup> BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

### 3.1 Oficina I: Violência e desigualdades de gênero

**TEMA:** Violência e desigualdades de gênero.

**TÍTULO:** Investigando os saberes, percepções e significados construídos pela turma (conhecimentos prévios)

**CONTEÚDOS HISTÓRICOS:**

- As mudanças e permanências no tempo;
- Confrontando o presente: indicadores sociais;
- As heranças do passado: a construção do racismo e sexismo.

**TEMPO DA ATIVIDADE:** três aulas.

**RECURSO:** Aparelho multimídia.

**OBJETIVO DA ATIVIDADE:**

- Compreender que as hierarquias construídas entre homens e mulheres, entre homens e homens e entre mulheres e mulheres não são naturais;
- Debater sobre a importância do combate ao racismo e a discriminação de gênero;
- Entender que a violência sofrida por homens e mulheres tem a ver com as intersecções de gênero/raça/classe.

➤ **AVALIAÇÃO:**

A participação nos diálogos e realização das atividades escritas após a apresentação dos estudos de gênero.

➤ **SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS:**

BRASIL. IBGE. Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2016.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência – 2019**. Rio de Janeiro: Ipea/FBSP, p.38. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf)>.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 2002, vol. 10, n. 1. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

\_\_\_\_\_. “**Gênero, História e Educação: construção e desconstrução**”. Educação e realidade. Vol. 20 (20, jul/dez. 1995<sup>a</sup>).

PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

**ATIVIDADE 1**

Apresente as questões para a turma, e estimule que respondam sobre o que se sentirem a vontade, compartilhando suas percepções com as (os) colegas.

Para você, o Brasil é um país racista? Argumente.

---

---

Concorda que vivemos em uma sociedade sexista, marcada pela desigualdade e violência de gênero? Comente.

---

---

Na sua opinião com relação ao trabalho, a política e a vida social e econômica das mulheres no Brasil Colônia, Império e nos primeiros tempos da República era muito diferente da vida da mulher contemporânea?

---

---

As mulheres e homens contemporâneos tem os mesmos direitos políticos, civis e sociais no Brasil? E em outras partes do mundo?

---

---

Mulheres e homens conseguem acessar e usufruir dos seus direitos da mesma forma?

---

---

Os homens, assim como as mulheres, são vítimas dos padrões hegemônicos de gênero?

---

---

**Para refletir:**

De acordo com Maria Fernanda Diogo<sup>233</sup>, os estudos sobre as mulheres trabalhadoras devem sempre levar em consideração que estas realizam grande quantidade de trabalho não pago. Entre as mulheres das camadas populares, o trabalho doméstico e o cuidar da família, principalmente dos filhos, é um complicador na busca por emprego remunerado, pois não há a quem delegar as tarefas domésticas e o número de creches é insuficiente para atender a demanda. Para aquelas que já estão incluídas no mercado de trabalho, exercendo atividades remuneradas, o acúmulo de tarefas gera dupla jornada de trabalho, causando sobrecarga física e mental. Entre as mulheres privilegiadas, o alto nível de escolaridade e a condição financeira não são capazes de assegurar igualdade de condições entre homens e mulheres, pois, ao contrário do que acontece com eles, o trabalho remunerado não as dispensa das responsabilidades de mãe e de esposa, impondo restrições de horário e descontinuidade da atividade econômica por conta da maternidade, vista como descompromisso das mulheres com relação ao trabalho, o que dificulta conseguir e manter uma colocação profissional.

Bebel Nepomuceno esclarece que os avanços conquistados pelas mulheres do século XIX para o XX, saindo do lugar subalterno que lhes era reservado para ocupar posições significativas no mundo do trabalho e atuar em profissões antes tidas exclusivamente como masculinas, elevando seu grau de instrução, conquistando diplomas, cargos diretivos e políticos da mais alta importância, não foram partilhadas da mesma forma entre todas as mulheres, pois partiram de patamares diferentes e desiguais, marcados pelo privilégio para umas e a exclusão para outras. Explicando como as mulheres negras foram destituídas de seus direitos de cidadania mesmo após a Lei de abolição, relata que a submissão vivida pelas mulheres brancas de elite até inícios do século XX, bem como a atuação restrita ao espaço privado, não coube as mulheres negras, pobres e discriminadas, que se viram forçadas a lançar mão de uma gama de estratégias para sobreviver e fazer frente aos desafios cotidianos. Circulavam pelas ruas trabalhando como vendedoras de leguminosas e demais produtos alimentícios, mas tal presença incomodava as elites e foi alvo de intervenções das autoridades e perseguições policiais.

---

<sup>233</sup> DIOGO, Maria Fernanda. Práticas sociais excludentes relacionadas à inserção da mulher no mercado de trabalho. In: SILVA, Cristiane Bereta; ASSIS, Gláucia de Oliveira; KAMITA, Rosana C. **Gênero em movimento: novos olhares, muitos lugares**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007. p. 50.

Em 1890, uma lei impedia que mães solteiras criassem seus filhos. Segundo Maria José Papalari, pelo Decreto nº181 as mães solteiras pobres passam a sofrer ainda mais com a crescente ingerência do poder público sobre suas vidas e famílias. O Decreto introduziu a dubiedade em relação ao pátrio poder da mãe solteira, induzindo a um questionamento não raras vezes nefasto a essas mães. Pobres, ex-escravas ou não, não puderam contar com a força do aparato legal em suas reivindicações para proteger seus filhos, que passaram a ser cada vez mais disputados como “filhos de criação”, cuja mão-de-obra não se dispensaria mais tarde, com respaldo do judiciário, através do procedimento da tutela<sup>234</sup>. Segundo Maria Odila Dias, o encaminhamento dessas “crias” para a casa de particulares era um modo de prolongar o trabalho escravo<sup>235</sup>.

Envergonhada e queixosa por não contar com um povo branco e homogêneo, a nova elite do país concebeu soluções cínicas no tocante a população negra. A mais radical e consequente foi tentar substituir os trabalhadores negros por uma nova onda de trabalhadores importados, brancos, europeus. Por trás disso estava a ideia de embranquecer a nação pela gradual desapareção dos negros [...].<sup>236</sup>

Dessa forma analisam que a adoção de mão de obra imigrante nos meios rurais e urbanos marginalizou os trabalhadores afro-brasileiros. Alijada por conta do preconceito racial dos postos abertos pela indústria, no comércio ou no serviço público, a população negra encontrou poucas alternativas fora dos trabalhos intermitentes e pequenas atividades de baixa remuneração.

Até 1888 era vetado o acesso de negros e negras as escolas; mesmo após esse período, por conta do preconceito de colegas e professores, as crianças negras eram levadas “a abandonar a escola por sentirem que tal espaço não lhes pertence”<sup>237</sup>.

Além da discriminação sofrida, a necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência da família quase sempre manteve as mulheres negras afastadas do universo escolar, dando-se o mesmo com seus filhos e filhas, ingressados precocemente no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar, atuando em trabalho de baixa remuneração.

---

<sup>234</sup> PAPALARI, Maria José. A legislação de 1890, mães solteiras pobres e o trabalho infantil. **Projeto História**, São Paulo, n.39, pp. 209-216, jul/dez. 2009.

<sup>235</sup> DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Resistir e sobreviver. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

<sup>236</sup> NEPOMUCENO, Bebel. Protagonismo ignorado. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 384.

<sup>237</sup> *Ibidem*, p. 392.

A Constituição de 1891 determinava que somente eleitores brasileiros e alfabetizados podiam votar. Afastada da escola, a população negra permaneceu sem o direito de exercer sua cidadania. Sem representatividade política, permaneceram marginalizados pela sociedade.

Ângela Davis analisa que a abolição não significou a libertação das mulheres negras, demonstrando que por meio do sistema de contratação de pessoas encarceradas nos Estados Unidos, a população negra era forçada a representar os mesmos papéis que a escravidão o havia atribuído. “Homens e mulheres eram igualmente vítimas de detenções e prisões sob os mesmos pretextos – para que fossem cedidos pelas autoridades como mão de obra carcerária”<sup>238</sup>. Conseguir uma colocação remunerada que livrasse da miséria cujo destino seria o encarceramento, significava enfrentar a dureza do trabalho na lavoura ou executar serviços domésticos, que, na prática, também não eram sinônimo de liberdade. Ângela Davis cita o caso de uma trabalhadora doméstica da Geórgia, registrada por um jornalista de Nova York em 1929, que relatou que a mesma tinha que servir a família em tempo integral, pois era comum exigir que a empregada doméstica morasse no emprego, trabalhando nada menos que catorze horas por dia, com permissão para sair por apenas uma tarde a cada duas semanas para visitar a família.

Davis denuncia que muitas vezes as mulheres negras tinham que escolher entre ser explorada e abusada sexualmente pelo patrão ou a pobreza absoluta pela perda do emprego, tendo provas de que a justiça ainda não considerava a palavra delas como digna para acusar um homem branco. Nos Estados Unidos, a equiparação naturalizada das mulheres negras com o trabalho doméstico só começa a mudar com a entrada do país na Segunda Guerra Mundial, quando o trabalho feminino manteve a economia em funcionamento e mais de 400 mil mulheres negras deram adeus para seus trabalhos domésticos.

No Brasil essa realidade também só começa a mudar na década de 1940, com as políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, que tem seu público formado expressivamente por negros, 59% em 2007, que por uma série de motivos, mas principalmente pela discriminação racial e desvantagem econômica, não concluíram o ensino regular nas idades apropriadas.

---

<sup>238</sup> DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 96.

Segundo Moema Teixeira, a ideia de democracia racial, muito difundida nas análises de Gilberto Freyre, mascarou a discriminação racial, e adiou os encaminhamentos para o combate das desigualdades raciais que a sociedade produziu, persistentes na sociedade brasileira desde o fim da escravidão.

Entretanto, isso não constituiu impedimento para a luta das mulheres. Segundo Bebel Nepomuceno, as mulheres negras estabeleceram seu próprio espaço de luta tanto no movimento feminista quanto no movimento negro, e logo contestaram as ações e discursos desses dois organismos ao atentar para a especificidade da experiência histórica das afrodescendentes, exigindo do movimento feminista uma agenda que incluísse a dimensão de gênero no trato da questão racial, e do movimento negro, o fim das atitudes sexistas no interior do movimento. Refletindo que,

Alijadas do mercado formal de trabalho no início do século, fizeram de suas casas unidades de produção movidas pela solidariedade. Privadas por circunstâncias diversas, da presença de um companheiro, improvisaram arranjos familiares, tornando-se mãe e pai de suas proles. Lutaram no passado, por acesso a educação básica de seus filhos e filhas tanto quanto lutam no presente para ampliar a presença dos afrodescendentes nos espaços de conhecimento e de poder. Interlocutoras políticas de grande capacidade, mulheres negras foram capazes de provocar mudanças na agenda social dos governos. A invisibilidade a que por muito tempo foram relegadas contrapõe-se a seu real protagonismo em diversos momentos e situações ao longo dos séculos XX e XXI.<sup>239</sup>

Se a trajetória das mulheres negras é marcada por lutas ampliadas pela discriminação racial, o presente não tem sido de menores batalhas. Os dados trazidos pelo Atlas da violência 2018 expressam que as taxas de homicídio na população negra revelam a magnitude da desigualdade. É como se, em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos. O documento revela que em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras.

---

<sup>239</sup> NEPOMUCENO, 2014, p. 406.



Sobre o homicídio de mulheres, com o objetivo de contribuir para destacar e denunciar a morte de mulheres, assim como a necessidade do aprimoramento dos mecanismos de enfrentamento da violência de gênero, o Atlas da Violência 2019, lançado no dia 5 de junho, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), apresenta um cenário calamitoso de crimes letais contra mulheres, que atingem principalmente as mulheres negras, indicando que houve um crescimento dos homicídios femininos em 2017. Os dados revelam que em média 13 mulheres foram assassinadas por dia, das quais, 66% eram negras. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007. “Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%”<sup>240</sup>.

Para o enfrentamento da violência contra a mulher, o documento indica que além de dar visibilidade aos crimes, é fundamental a manutenção, a ampliação e o aprimoramento das redes de apoio à mulher, previstos na Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), que viabilizam o atendimento e as alternativas de vidas para as mulheres.

Acreditamos que esse enfrentamento deva começar bem antes, e pode ser realizado também na educação escolar, com base em um ensino que evidencie e valorize o protagonismo de homens e mulheres, para que ambos se percebam e possam ser percebidos como sujeitos ativos na construção na nação. Empoderar a si e aos outros, para que possam desnaturalizar hierarquias e combater a discriminação.

Segundo Djamila Ribeiro<sup>241</sup>, para o feminismo negro, o empoderamento possui significado coletivo de comprometimento com a luta pela equidade. Não é causa de um indivíduo de forma isolada, mas como ele promove o fortalecimento de outros com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa para as mulheres.

---

<sup>240</sup> CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência – 2019**. Rio de Janeiro: Ipea/FBSP, p.38. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf)>.

<sup>241</sup> RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

**Gênero:** Um saber, uma percepção, um significado construído a respeito das diferenças sexuais, que variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e o tempo. Nessa abordagem, o gênero é entendido como uma categoria de análise que problematiza as relações de poder produtoras de desigualdades para o necessário exercício de se perceber, repensar e mudar práticas educativas.

**Raça:** Atualmente utilizado com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.

**Interseccionalidade:** A interação entre duas ou mais diferenças (eixos) que constituem subordinação, como gênero, classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual.

Ex.: Maria da Silva pode sofrer discriminação por ser mulher, por ser negra, por ser lésbica e por ser muçulmana.

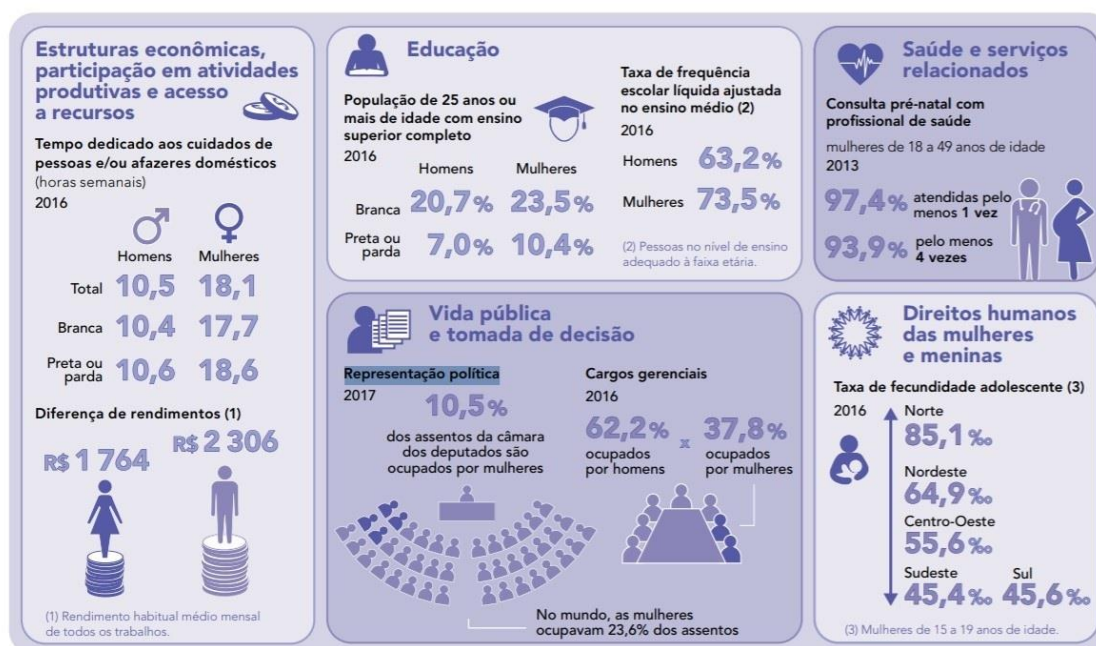
**Representatividade:** Fator importante na construção da subjetividade e na identidade negra, onde os negros começaram a conquistar espaço na mídia no meio institucional, na política, na música, filmes que vem sendo inspiração não só para às pequenas gerações, mas a todos os negros. O que traz visibilidade onde o “ser” invisível era algo que fazia parte do repertório negro. Quando refletimos acerca da invisibilidade negra e seus efeitos na infância, podemos apontar sobre a magia dos contos de fadas, dos heróis e todo universo infantil serem retratados sempre para uma população não negra.

**Democracia racial:** Desmitificada por sociólogos e antropólogos que estudam casos de preconceito racial e por dados de violência motivada por diferenças raciais. O preconceito está intrínseco à sociedade: ainda que a maioria afirme não ser preconceituosa, afirma que conhece alguém que o é. Portanto a democracia racial é uma meta que ainda está longe de ser atingida e um mito da sociedade brasileira que tenta criar uma imagem positiva que não coincide com a realidade.

**Teoria do branqueamento:** Com o advento da República, a elite atribui ao povo negro e não a escravidão, a causa do atraso econômico e social. A tese do branqueamento apresentada por João Batista de Lacerda, afirmava a inferioridade de negros, índios e da maioria dos mestiços, indicando que mecanismos seletivos operando na sociedade, como a busca por cônjuges mais claros, pudessem clarear o fenótipo (aparência) no espaço de três gerações. Campanhas de incentivo a imigração de pessoas de origem europeia e branca (sobretudo alemães e italianos) foram implementadas pelos governos nacional e local, em muitos casos envolvendo o financiamento de passagens e terras na busca de tornar o Brasil menos negro.

## Atividade 2

As percepções de cada um, os significados atribuídos e as maneiras de classificar ou identificar pessoas ou grupos não são naturais. As desigualdades sociais são construídas quando um grupo é privilegiado e o outro é excluído dos direitos, como aconteceu durante quase quatro séculos de escravização da população negra, quando ao final do processo ainda tentou-se apagar a presença negra, desqualificando sua capacidade e fechando-lhes as portas do mercado de trabalho remunerado em favor da mão de obra imigrante europeia, e culpabilizando as pessoas que foram escravizadas e não a escravidão, o modelo arcaico de produção, pelo atraso no desenvolvimento do Brasil.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

1- Com base no texto e nos indicadores sociais apresentados pelo IBGE, marque **V** para verdadeiro e **F** para falso:

- ( ) homens e mulheres têm a mesma representatividade política.
- ( ) as mulheres ocupam a minoria dos cargos gerenciais e recebem menores salários por serem minoria com ensino superior completo, sempre com baixa frequência escolar.
- ( ) a questão racial não interfere no acesso e permanência de homens e mulheres na educação formal.
- ( ) com a abolição da escravidão, a população negra foi incorporada ao mercado de trabalho remunerado.

2-Segundo Maria Odila Dias, qual a estratégia utilizada pelo estado brasileiro para prolongar a escravidão de forma legalizada?

---



---

3- De acordo com Ângela Davis, qual mecanismo implantado nos Estados Unidos serviu para manter a exploração da mão de obra após a abolição.

---

---

---

4- Como a Constituição de 1891 manteve grande parcela da população negra afastada dos direitos políticos?

---

---

---

5- De que maneira a teoria do branqueamento marginalizou a população negra excluindo-os dos postos de trabalho remunerado?

---

---

---

### **3.2 Oficina II: O protagonismo de mulheres negras**

**TEMA:** O protagonismo de mulheres negras.

**TÍTULO:** Josefa Moçambique, Tereza de Benguela e Bernardina Rich.

**CONTEÚDOS HISTÓRICOS:** Trajetória de personagens históricos.

**TEMPO DA ATIVIDADE:** duas aulas.

**RECURSO:** impressão das fichas para cada estudante.

**OBJETIVO DA ATIVIDADE:**

- Apresentar as mulheres negras como sujeitos da mudança;
- Desnaturalizar o estereótipo de mulher submissa, que relaciona à mulher negra a subordinação;
- Demonstrar as estratégias criadas pelas mulheres negras para subverter a ordem escravista, racista e sexista.

**AVALIAÇÃO:**

Observar o envolvimento da turma na leitura e preenchimento das fichas;

A mudança na percepção ou o questionamento de antigas certezas;

## Josefa Moçambique



Além do trabalho realizado nas áreas rurais, nas minas e nas plantações de cana de açúcar e café. Homens e mulheres negras participaram ativamente da economia nos centros urbanos, desempenhando todo tipo de trabalho. As mulheres negras tinham papel ativo na economia como vendedoras de peixe, artesãs e, sobretudo, como quituteiras (vendedoras de alimentos), tipo de comércio que monopolizavam. O trabalho no comércio possibilitou que muitas mulheres estabelecessem acordos com seus senhores e senhoras, que lhes permitiam viver sobre si em casa separada, em troca de parte do dinheiro que elas conseguiam, essa liberdade favorecia o convívio mais próximo com pessoas do vínculo afetivo, cultural e religioso, possibilitando que sentimentos de desagrado com o cativo e aspirações de liberdade fossem compartilhados, ao mesmo tempo que práticas culturais de matriz africanas eram recriadas.<sup>242</sup>

Braick e Mota, caracterizavam as pessoas escravizadas que trabalhavam em diversas funções remuneradas nos centros urbanos de “escravos de ganho”, apresentando como “negras do tabuleiro”, as mulheres que vendiam doces e quitutes, entre outras atividades, e que parte do dinheiro obtido nesses serviços era repassada aos

---

<sup>242</sup> BRITO, Luciana da Cruz. **Tópicos sobre a história do negro na sociedade brasileira**. 2ª Ed. Modificada, Cuiabá: EdUFMT, 2013. p.10.

senhores, e o restante era guardado por elas para seus gastos com alimentação e eventualmente usado para a obtenção da alforria.<sup>243</sup>

Argumentando que o mercado de quitadeiras acompanhou o processo de interiorização e de crescimento da cidade, estando presentes nas freguesias mais movimentadas e nas regiões recém urbanizadas. Evelyn Beatriz Lucena apresenta o protagonismo de mulheres negras no Rio de Janeiro escravista (século XIX), destacando que Josefa era uma quituteira com experiência no ramo dos doces. Indicando a participação das quitadeiras nas disputas pelo espaço público, observando os processos de negociação entre as comerciantes e os diversos sujeitos e grupos urbanos nos contextos dos litígios.<sup>244</sup>

Com base no documento a seguir, um anúncio de fuga publicado entre tantos outros, no dia 28 de dezembro de 1880 no Diário do Rio de Janeiro, podemos perceber o empreendedorismo nas estratégias de Josefa Moçambique para poder trabalhar no comércio e ser independente.

65. Fugio na noite do dia 23, humma preta bem conhecida, de nação Moçambique, de nome Josefa, a qual tem a perna esquerda muito mais grossa que a direita, por repetidas hyrripelas, foi criada nos Cajueiros em huma casa que fazem doces, e escrava de hum Alfaia te da rua detraz do Hospicio: furtou a seu Sr. naquelle mesmo dia hum bilhete de 100\$ rs., com o qual comprou diferentes vestidos, costuma dizer ser forra, e tem sido vista na Cidade Nova vendendo quitanda; quem a pegar será bem recompçado na rua da Cadeia n. 19.

<sup>243</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio**. 4. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016, p. 69.

<sup>244</sup> LUCENA, Evelyn Beatriz. Josefa Moçambique, Clara Rebolo, Joaquina de Nação e Quitadeira Monjolo: novas narrativas para o ensino de história da escravidão. 2018. 112f. Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História) Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

### Atividades

1- Nas cidades, homens e mulheres vendiam os mais diversos tipos de mercadoria, muitas delas eram originárias de regiões da África com grande número de comerciantes do sexo feminino. Qual estratégia foi utilizada por Josefa para driblar a perseguição das autoridades e, assim poder trabalhar no comércio das áreas urbanas?

---

---

---

---

---

2- Com o trabalho no comércio, muitas mulheres escravizadas conseguiram comprar sua liberdade e de seus familiares. Nas áreas de mineração, mulheres escravizadas ou alforriadas que sustentavam a família com a venda de quitutes, também ficaram conhecidas por proteger seus companheiros, ajudando na fuga e compra da alforrias, escondendo ouro e diamantes encontrados por eles entre os alimentos que vendiam. Para conter a ação das mulheres negras, o então governador da capitania de Minas Gerais, baixou uma lei proibindo-as de vender comestíveis ou bebidas com tabuleiros.<sup>245</sup> A contribuição das mulheres negras para o desenvolvimento do comércio é inegável. Você conhece alguma mulher que sustente a família trabalhando com comércio?

---

---

---

---

---

---

<sup>245</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 2. ed. reformulada. São Paulo: FTD, 2016. p. 104.



## Tereza de Benguela



As pessoas escravizadas não aceitaram passivamente sua condição e tiveram papel fundamental para o fim do cativeiro no Brasil. A rainha Tereza de Benguela foi líder do Quilombo do Quariterê, que existiu por cerca de 30 anos as margens do rio Piolho no vale do Guaporé, na província do Mato Grosso, desmontado em 1791 depois de um ataque organizado pela Bandeira de Francisco Pedro de Melo. O quilombo liderado por Tereza seguia a tendência de outros quilombos brasileiros quanto ao perfil da sua população. No Quilombo do Quariterê havia negros, indígenas e mestiços que resultavam da união desses dois grupos. Embora estivessem em área de difícil acesso, desenvolviam atividades comerciais com os centros urbanos do seu entorno, portanto não eram completamente isolados. Os quilombolas praticavam a caça e a pesca, cultivavam alimentos em pequenas roças e até mesmo desenvolviam atividades ligadas a mineração, gerando assim uma economia que, ao mesmo tempo que era independente, dialogava com os centros urbanos, estabelecendo relações comerciais com outros setores da sociedade.

Estabeleceu em seu quilombo uma forma de governar que funcionava à semelhança de um parlamento, com deputados, um conselheiro, reuniões e uma sede, como atestam documentos da época, especialmente os “Anais de Vila Bela”. O reinado

de Tereza aponta para duas hipóteses: uma diz que ela teria assumido a liderança do quilombo depois da morte de seu companheiro, José Piolho; outra que, desde sua formação, em 1730, Quariterê foi dirigido pela mulher.

A tomar pelo “Anal de 1770”, a segunda hipótese parece ser a mais provável, uma vez que, por exemplo, refere-se ali a José Piolho como o deputado “de maior autoridade”, tido como “conselheiro” da rainha “que presidia e que naquele negral Senado se assentava, e se executavam à risca, sem apelação nem agravo”. Não obstante esse fato e o incontestável predomínio da figura de Tereza de Benguela em todos os âmbitos da direção de Quariterê, inclusive a de liderar um exército de cerca de cem pessoas, a fortificação é conhecida e referida ainda hoje também pela variante Quilombo do Piolho.

### **Atividade**

25 de julho: Dia Nacional de Tereza de Benguela, a líder do Quilombo de Quariterê

Como podemos observar as pessoas negras, escravizadas ou libertas, não só colaboraram com a formação da cultura brasileira, mas também com a política, o pensamento intelectual, a produção literária, com a arquitetura e as artes, com a formação de uma cosmologia, ainda mesmo durante os anos de escravidão. Tereza de Benguela se destacou na liderança política, militar, econômica e cultural do Quilombo do Quariterê, demonstrando que as mulheres participaram ativamente da construção da nação brasileira em todas as áreas do conhecimento.

1- Quais as estratégias econômicas empregadas para sustentar o quilombo?

---

---

---

2- De que forma Tereza governava o Quilombo?

---

---

3- Retire do texto o trecho que demonstra que a líder tomou iniciativa para a defesa e organização militar do quilombo.

---

---

---

4- Tereza exercia seu poder sem se desviar das leis vigentes no quilombo, demonstrando sua força e conquistando o respeito de todos. Em qual parte do texto é possível identificar que Tereza liderava de forma imponente.

---

---

---

## Bernardina Rich



Entre os dias 30 e 31 de outubro de 1888, foi realizado um concurso em Cuiabá, para o cargo de professora primária em uma escola feminina. De acordo com a teoria do branqueamento, seria praticamente impossível que pessoas negras conseguissem transpor as barreiras impostas pelas representações de que somente pessoas brancas teriam condições para transmitir conhecimentos através do ato de educar. Contudo, o simples fato da jovem senhorita negra Bernardina Rich, naqueles tempos, ter concluído o curso de normalista, formando-se, inclusive, no Colégio Lyceu Cuiabano, certamente se configurou num caso que fugiu à normativa da época.

De acordo com o documento sobre o certame, dividido em dois dias de prova – no primeiro a prova escrita e no segundo prova oral –, a comissão examinadora deixou de fazer o parecer sobre as provas e a classificação das duas concorrentes a vaga, por considerá-las em igualdade de condições. Pela falta do parecer, um dos membros do conselho literário, pediu a anulação do concurso. Entretanto, em sessão extraordinária, reuniram-se os membros do Conselho Literário e decidiram pela aprovação da candidata branca a vaga pleiteada no concurso<sup>246</sup>.

Apesar do resultado do concurso, Bernardina não desistiu da docência. Em 1890, por meio de requerimento, solicitou que o governador a nomeasse como

---

<sup>246</sup> MARQUES, Ana Maria; GOMES, Nailza da C. Barbosa. Bernardina Rich (1872-1942): uma mulher negra do enfrentamento do racismo em Mato Grosso. Revista **Territórios e Fronteiras**, v. 10, n.2, 2017.

professora da 2ª cadeira primária desta capital, a partir de então passou a lecionar em Cuiabá.

Em 1899 o governador determinou que a professora fosse removida para o interior do estado. Bernardina se recusou a acatar a decisão arbitrária e permaneceu em Cuiabá. Destacando-se pelos feitos no magistério, logo iniciou sua carreira de jornalista, juntando-se ao grupo de normalistas do Grêmio Literário Julia Lopes. Segundo Maria Dimpina Lobo Duarte, uma das fundadoras do grupo, ao indicar o nome de Bernardina Rich para o Cargo tesoureira:

Indiquei vosso nome as minhas consociais, que aprovaram na sua totalidade, como bem ficou provado na eleição para o cargo que ides assumir. Essa confiança Sra. Vem do grande tirocínio que tendes da vida social, já bem comprovado pela direção do vosso lar e da vossa escola, que há dezenas de anos tem ocupado lugar brilhante nesta cidade.<sup>247</sup>

No ano de 1920, o grêmio estudantil Julia Lopes realizou eleição para compor a nova diretoria, que passou a ter a seguinte configuração: Presidente: D. Henriqueta Esteves; Vice-Presidente: D. Bernardina Rich; 1ª. Secretária: Stª. Maria Dimpina Lobo Duarte; 2ª. Secretária: Stª. Hermínia Torquato; Tesoureira: D. Zulmira Canavarros; Directora da Biblioteca: Stª Vicentina Epaminondas. O grêmio dedicava-se ao incremento da produção literária em geral e feminina de maneira especial, realizava de palestras culturais e promovia eventos sociais. O ponto alto desta associação foi a publicação da revista A Violeta, que foi o segundo periódico literário feminino com maior tempo em atividade ininterrupta no Brasil e o principal veículo de divulgação das causas femininas e feministas das mato-grossenses durante a primeira metade do século XX. Além disso, configurou-se como um dos periódicos mais profícuos e relevantes produzidos em Mato Grosso, até a sua extinção, em 1950 aproximadamente, após 34 anos em circulação.

No ano de 1932, resolveram criar uma Liga Feminina, organizada por mulheres com a finalidade de auxiliar a Santa Casa de Misericórdia, na obra de manutenção do Hospital São João dos Lázarus, a Liga se reunia e traçava metas para a angariação de recursos.

---

<sup>247</sup> DUARTE apud MARQUES; GOMES, 2017, p. 118.

Em 1934 ocorreu, em Cuiabá, a solenidade oficial de criação da Federação Matogrossense pelo Progresso Feminino, para a qual, Bernardina Rich foi eleita presidente. A federação era ligada à Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, tendo Bernardina Rich como representante das matogrossenses pela emancipação feminina.

Bernardina Rich é um exemplo do protagonismo das mulheres negras, que nunca desistiram de conquistar seu espaço, mesmo tendo que provar o tempo todo sua capacidade intelectual e conduta idônea. Que ela possa inspirar outras mulheres a não desistir da luta, e se ver como sujeitos da História.

**Teoria do branqueamento:** Com o advento da República, a elite atribui ao povo negro e não a escravidão, a causa do atraso econômico e social. A tese do branqueamento apresentada por João Batista de Lacerda, afirmava a inferioridade de negros, índios e da maioria dos mestiços, indicando que mecanismos seletivos operando na sociedade, como a busca por cônjuges mais claros, pudessem clarear o fenótipo (aparência) no espaço de três gerações. Campanhas de incentivo a imigração de pessoas de origem europeia e branca (sobretudo alemães e italianos) foram implementadas pelos governos nacional e local, em muitos casos envolvendo o financiamento de passagens e terras na busca de tornar o Brasil menos negro.

**Conte aqui:**

1- Você já conhecia a o protagonismo de BernardinaRich na História matogrossense? Foi importante conhecer? Por quê?

---

---

---

2- Como Bernardina desconstruiu a teoria do branqueamento apresentada à sociedade da época como solução para a conquista do progresso?

---

---

---

---

### 3.3 Oficina III: O livro didático como fonte de pesquisa

**TEMA:** O livro didático como fonte de pesquisa

**TÍTULO:** Estudante pesquisador: uma viagem pelas páginas do Brasil Colônia ou Imperial.

**CONTEÚDOS HISTÓRICOS:**

- Tráfico atlântico, o trabalho escravo e a resistência.

**Obs.:** A professora ou professor poderá selecionar previamente o tema ou subtema a ser pesquisado pelos estudantes nos livros que tiver a disposição.

Sugestão: Na Coleção *História Sociedade e Cidadania*, poderá ser trabalhado mais dentro do capítulo 4 do volume 2, e na Coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio*, entre os capítulos 3 e 4 do volume 2. Para ganhar tempo, poderá sugerir que os estudantes comecem circulando ou sublinhando os textos ou imagens onde as mulheres aparecerem no livro.

**TEMPO DA ATIVIDADE:** duas aulas.

**RECURSO:** Livro Didático; Uma ficha de resposta para cada estudante.

**OBJETIVO DA ATIVIDADE:**

- Que alunas e alunos se sintam sujeitos do conhecimento histórico;
- Perceber as ausências e invisibilidades no livro didático;
- Identificar formas de combate ao racismo e as desigualdades de gênero.

**AVALIAÇÃO:**

O preenchimento das fichas de acordo com a análise feita por cada um.

**SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS:**

SOARES, Luís Carlos. **O povo de Cam na capital do Brasil: a Escravidão Urbana no Rio de Janeiro do século XIX**. Rio de Janeiro: FAPERJ – 7Letras. 2007.

Há protagonismo das mulheres no livro didático?

Escola:	
Aluna (o):	
Autora (a):	
Coleção:	
Volume:	Capítulo (os):
Tema:	
Páginas:	

**Sugestão de questionário:**

No seu livro há protagonismo das mulheres? (Considera-se protagonista a personagem principal, ou que partilhe de forma equivalente desse papel de destaque)

---

---

---

Quais mulheres?

---

---

---

No texto principal, imagens ou anexos (texto complementar, boxes, glossários)?

---

---

---

Em quais espaços (público ou privado) essas mulheres aparecem?

---

---

---

---

Na realização de quais atividades elas são mencionadas?

---

---

---

---

Elabore adjetivos para os personagens que você vê no livro didático (sentimentos, capacidade cognitiva, intelectual, física, aparência, talentos)

---

---

---

---

Você se identifica com as experiências de algum desses personagens? Comente!

---

---

---

---

---



***Agora é com você...***

Pesquise em revistas eletrônicas e blogs que apresentam a História das mulheres e evidenciam o protagonismo feminino.

Veja algumas sugestões:

**REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS**

Fundada em 1992, disponibiliza todos os volumes da revista on-line e de forma gratuita, onde você poderá escolher o título do seu interesse para pesquisar.

Link: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/archive>

**REVISTA *CADERNOS PAGU*.**

Fundada em 1993, atualmente os *Cadernos Pagu* são publicados de forma continuada e todas suas edições são disponibilizadas exclusivamente on-line, de forma gratuita, por meio dos seguintes links:

Na página do Núcleo: <http://www.pagu.unicamp.br/pt-br/numeros>

Na plataforma Scielo: <http://www.scielo.br/cpa>

**GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA**

Fundada em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira.

Link: <https://www.geledes.org.br/>

**BLOGUEIRAS NEGRAS**

Tem como fundadoras a arquiteta e urbanista Charô Nunes e a publicitária Larissa Santiago.

Link: <http://blogueirasnegras.org/category/negras-notaveis/>

**LUGAR DE MULHER**

Fundado pela escritora Clara Averbuck, pela Polly, e por Mari Messias. A iniciativa também rendeu o livro *Lugar de Mulher: é onde ela quiser* (2014).

Link: <http://www.lugardemulher.com.br/>



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como analisou Guacira Louro, o uso do gênero como categoria de análise histórica segundo Joan Scott, possibilita compreender que os comportamentos, valores, espaços, funções atribuídas a homens e mulheres não são consequências naturais de seu sexo, mas sim construções sociais, que variam conforme a cultura e o momento histórico, e que apesar de não abolir o pensamento hierárquico que subjaz às oposições ou ao poder, o uso dessa estratégia iria nos tornar capazes de “repensar o ‘poder’ bem como perceber sua qualidade fragmentária”<sup>248</sup>.

Em ensaio sobre gênero e educação, Silvana Bitencourt nos mostra que os livros didáticos apresentam o homem como o tipo ideal, o sujeito do conhecimento: “de acordo com o discurso corrente, o sujeito participante do processo que envolveria a produção de conhecimento esteve historicamente associado a um corpo masculino.”<sup>249</sup> A autora reflete que a educação pela abordagem de gênero pode garantir um lugar para aqueles excluídos, possibilitando discussões que promovam a inserção das diferenças a fim de preservar o direito à igualdade para todos e todas, desafiando professoras e professores a buscar compreender o modo como as hierarquias são construídas na estrutura social.

Em trabalho sobre o (não) lugar da mulher do livro didático, Caimi e Mistura<sup>250</sup> apontam para a dificuldade que o livro didático tem em interagir com as renovações historiográficas propostas pelos estudos de gênero. Conforme essas autoras, os livros didáticos apresentam as realizações masculinas como exemplos históricos e determinam, ao longo do tempo, os lugares permitidos à aparição feminina na História, sempre estreitos e genéricos, excluindo majoritariamente de seu discurso a mulher brasileira, civil e contemporânea.

---

<sup>248</sup> LOURO, 1995, op. cit., p. 126.

<sup>249</sup> BITENCOURT, Silvana M. Gênero e educação: diferença sim! Desigualdade não! In: JESUS, Dánie M; CARBONIERI, Divanize; NIGRO, Claudia (Orgs.). **Estudos de gênero: identidades, discurso e educação** – homenagem a João W. Nery. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 61.

<sup>250</sup> CAIMI, Flávia; MISTURA, Letícia. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910- 2010). **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, Jul. 2015.

Em pesquisa cujo objetivo era indagar sobre os silêncios das mulheres na História, especialmente a de Mato Grosso posta em livros didáticos, e destacar alguns personagens na perspectiva dos estudos de gênero, Ana Maria Marques (2014) relata a ausência de abordagens que contemplem uma historiografia pensada em perspectiva de gênero. Sem separar homens de mulheres, mas entendendo como se constroem as diferenças entre eles, constatou que essa é “uma história do masculino e no masculino”<sup>251</sup>, onde as mulheres são excluídas, e quando aparecem, são anônimas.

A presente pesquisa de mestrado questionou se há protagonismo das mulheres no livro didático de História. No teatro, protagonista é o personagem principal, em torno do qual se constrói a o enredo, a narrativa. Consideramos que a protagonista é a personagem ou o indivíduo que possui o papel de maior destaque nas obras, a figura central do texto narrativo, parte do texto principal do livro, ou relacionado diretamente a ele, entendendo o conteúdo dos adendos como secundários, e que, portanto não caracterizam protagonismo. Segundo Helenice Rocha<sup>252</sup>, a narrativa do texto principal, juntamente com a explicação do professor, constituem a base para a realização das atividades que visam o ensino e a aprendizagem.

Nos livros didáticos analisados não há protagonismo das mulheres no sentido de apresentá-las como personagem principal da narrativa histórica, com exceção de personagens como Joana D’Arc e Elizabeth I, abordadas em uma perspectiva que tem o homem como ponto de referência, “cujo mérito está quase em mostrar que elas podem ser como, tão ou melhor que, os homens”<sup>253</sup>. Entretanto, os conteúdos permitem reflexões acerca das questões de gênero, por meio da indicação de filmes, imagens apresentadas, textos complementares, sugestões de leituras e visitas a sites especializados e também por meio de algumas atividades.

A Coleção *História, Sociedade e Cidadania*, apresenta mulheres como sujeitos da História em três dos 14 capítulos do primeiro volume: no capítulo 4, sobre a

<sup>251</sup> MARQUES, Ana Maria. **Silêncios de Gênero em livros didáticos em Mato Grosso**. In: NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; SILVA FILHO, Antonio Luis Macedo e (orgs.). História e historiografia: perspectivas e abordagens. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

<sup>252</sup> CAIMI, Flávia; MISTURA, Letícia. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910- 2010). **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 245, Jul. 2015.

<sup>253</sup> MARQUES, Ana Maria. Livros didáticos de história para o ensino médio: abordagens e silêncios sobre questões de gênero. **Anais VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**. Cuiabá: UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/LIVROS%20DIDATICOS%20DE%20HISTORIA%20PARA%20O%20ENSINO%20MEDIO.pdf>>. Acesso em: 20/02/2020.

“África antiga: Egito e Núbia”, a faraó Hatchepsut do Egito e as Candances: rainha mãe que exerciam forte poder político na Núbia; no capítulo 10, sobre os francos e o feudalismo, Joana d’Arc se destaca na Guerra dos Cem Anos entre a França e a Inglaterra; e no capítulo 13, a rainha Elizabeth I. É impossível não observar que o protagonismo evidenciado por esse volume, com exceção de Joana d’Arc que era camponesa, refere-se a mulheres pertencentes a uma elite política. Sobre a importância de se ver representado no livro didático, Cândida Costa analisa que “os livros didáticos atuais continuam potencializando estereótipos que favorecem a construção das relações entre brancos e negros, pautadas na discriminação”<sup>254</sup>.

A negatividade sob a qual o negro é insistentemente apresentado, tanto nos textos verbais quanto no não-verbais, torna flagrante a violação dos direitos da inviolabilidade da “imagem das pessoas”. Os produtores de livro didático no Brasil, em pleno século XXI, não somente negam aos negros o direito de usufruir de uma imagem positiva ao qual todo brasileiro faz jus, como insuflam a perpetuação de um imaginário social fértil para a consolidação da discriminação racial contra o negro.<sup>255</sup>

No segundo e terceiro volumes da Coleção, considerando a narrativa escrita do texto principal, não há protagonismo das mulheres. Mas podemos dizer que elas protagonizam as imagens, apesar da maioria delas não dialogar com o texto, descontextualizadas e apenas com a função ilustrativa, é possível levantar inúmeras questões para a investigação história.

O protagonismo das mulheres não é evidenciado da mesma forma que o protagonismo dos homens, pois quando aparecem, as mulheres são anônimas, desconsidera-se as diferenças entre elas e prioriza-se a narrativa sobre as mulheres na liderança política. As mulheres negras e indígenas são homogeneizadas, as diferenças ficam restritas as imagens. Os esforços seguem na direção da inclusão das mulheres na narrativa histórica através de textos complementares, imagens, boxes e glossários.

A partir dos propósitos e princípios da ONU, exposto na carta das Nações Unidas e Estatuto de Corte Internacional de Justiça, veiculado pela Coleção nos adendos do capítulo 7, é possível inferir que o livro didático não encarou a desigualdade de gênero como um problema, e a equidade como uma questão de justiça.

<sup>254</sup> COSTA, Cândida S. O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores. In: **Coleção Educação e Relações Raciais**, Módulo 3. Cuiabá: UFMT, 2007. p. 89.

<sup>255</sup> Ibidem, p. 90.

A Coleção *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, direciona a análise do protagonismo das mulheres para as imagens, que dependem da iniciativa de professores e estudantes elaborar os questionamentos e fazer as reflexões, pois na maioria dos casos, o texto e as atividades ao final de cada capítulo não dialogam com as imagens e não direcionam nenhuma orientação específica para que se trabalhe com elas.

Os capítulos 4 e 5 do segundo volume, potencialmente podem servir de base para que se desenvolva um belíssimo trabalho sobre o protagonismo das mulheres negras, pois, pontualmente nos adendos dos capítulos (boxes, glossários, textos complementares, fragmentos de fontes apresentadas nas atividades de leituras das seções complementares) há fortes evidências desse protagonismo.

Nos três volumes da Coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, considerando o texto principal – com exceção do capítulo 6, sobre as Revoluções Inglesas e a Revolução Industrial, cujo protagonismo da rainha Elizabeth I é evidenciado na narrativa principal, e do capítulo 7 sobre a Revolução Francesa e o Império Napoleônico, que apresenta em um dos subtítulos a atuação das mulheres na revolução –, em geral não há protagonismo das mulheres. Assim como na coleção anteriormente citada, nessa também a atuação das mulheres é evidenciada a partir dos textos complementares ao final do capítulo, nos boxes, nos glossários, nas seções extras etc.

Entretanto é possível identificar a influência dos estudos de gênero que, mesmo de forma cautelosa e muitas vezes indireta, caminham ou indicam a direção no sentido da abordagem de gênero, da reflexão para que se compreendam as construções dos significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, evidenciando as lutas das mulheres para vencer as barreiras impostas pela percepção hierarquizada de gênero, que resultam em desigualdades e violências.

Analisamos que há poucas mulheres no livro didático, menos ainda protagonistas. Na maioria dos capítulos as mulheres são invisibilizadas ou anônimas. Quando consideramos as diferenças de raça e classe, percebemos que as mulheres cujo protagonismo é evidenciado são brancas e pertencentes a uma elite política e econômica, restritos a textos complementares e apêndices do livro. Apesar dos avanços impulsionados pelas avaliações que fazem parte do PNLD, as coleções ainda apresentam imagens e narrativas estereotipadas das mulheres, que afetam principalmente as mulheres não brancas, na maioria das vezes representadas por

imagens folclorizadas. Essa narrativa não contribui para que todas as mulheres se reconheçam como sujeitos da História e construam imagem positiva de si. Em suma, nas coleções didáticas de História analisadas, as experiências das mulheres não são valorizadas da mesma forma que a experiência dos homens.

É importante demarcar que este trabalho não trata de enumerar as ausências, mas de pensá-las, para que se possa refletir sobre outras formas de abordagens, repensar os termos usados, desnaturalizar a narrativa no masculino, estimular a modificação do nosso olhar, percebendo o gênero como um saber construído socialmente que estabelece significado para as diferenças corporais percebidas entre os sexos, como histórico e flexível. Um olhar opositor, que questiona.

Tendo em mente a afirmação de Paulo Freire, de que é necessário que os oprimidos “[...] cheguem [à luta] como sujeitos, e não como objetos”, acessamos o pensamento de Bell Hooks, militante da transformação das estruturas opressoras de dominação de raça, gênero e classe, que reflete sobre:

[...] como nós, os dominados, os oprimidos, os explorados, nos sujeitamos. De que maneira podemos criar uma visão de mundo questionadora, uma consciência, uma identidade e um ponto de vista que existem não apenas como luta contra desumanização, mas também como movimento que permite uma formação ampla e criativa? Oposição não é o bastante. No espaço deixado por aquele que resiste ainda há a necessidade do devir – da renovação de si mesmo<sup>256</sup>.

Nessa perspectiva, resistir é diferente de tornar-se sujeito, processo que segundo a autora, tem início quando o indivíduo busca compreender como as estruturas de dominação atuam em sua própria vida, à medida que desenvolve consciência e pensamento críticos, inventando novas formas de resistir e existir. A construção da subjetividade negra não significa romper com as origens ou perder a negritude. A identidade, no sentido amplo, de ser o que desejar sem deixar de ser negro e sem que isso signifique abandonar o comprometimento com a luta pela libertação negra, é uma etapa por meio da qual se constrói a subjetividade negra, quando sujeitos negros expressam os múltiplos aspectos de sua identidade, determinando quem é, ao desconsiderar o que os outros esperam que sejam. Segundo Hooks, isso é possível quando retira-se a centralidade do outro opressor:

---

<sup>256</sup> HOOKS, 2019a, p. 55.

[...] recuperando nosso direito a subjetividade, é fundamental que insistamos em determinar quem somos, sem depender de respostas colonizadoras para estabelecer nossa legitimidade. Não estamos a procura do reconhecimento desse outro. Nosso reconhecimento parte de nós mesmos e do desejo de manter contato com todos aqueles que se unem a nós de maneira construtiva.<sup>257</sup>

Enquanto o pensamento de “inserir” as mulheres na História predominar, sem que se considere as diferenças, elas continuarão restritas aos anexos, pois não basta inserir, é preciso rever a episteme. Como defendeu Scott, mais importante do que escrever sobre as mulheres na história, é analisar por que elas foram ignoradas e silenciadas por tanto tempo, sugerindo focar nos processos “a respeito de como hierarquias como as de gênero são construídas e legitimadas”<sup>258</sup>.

Segundo Ana Maria Marques “Pensar e escrever de uma perspectiva de gênero não é, pois, enaltecer as mulheres, ou falar de mulheres sem relacioná-las com os homens, como em geral fez as Histórias de Mulheres”<sup>259</sup>. Muito menos se fechar na oposição da diferença com os homens e, sim, completa, “na perspectiva relacional e perceptiva. Gênero é, pois, percepção. E percepção se desenvolve, constrói-se”<sup>260</sup>.

Sentimos falta de uma História Didática que não apenas inclua as mulheres, através de algumas poucas heroínas. Uma história que tire as mulheres do anonimato. Que seja comprometida com a igualdade de gênero e combata sistemas de opressão como o racismo, o machismo e o elitismo de classe.

---

<sup>257</sup> HOOKS, 2019a, p. 68.

<sup>258</sup> SCOTT, 1994, p. 16.

<sup>259</sup> MARQUES, 2013 p. s/n.

<sup>260</sup> *Ibidem*, loc. cit.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luísa Teixeira; SIMAN, Lana Mara de C. In: GALZERANI, Maria Carolina Bolvério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Jr., Arnaldo. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória: UNICAMP, 2013.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

BARSTED, Leila Linhares. Legalização e descriminalização: dez anos de luta feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: bazar do tempo, 2019.

BITENCOURT, Silvana M. Gênero e educação: diferença sim! Desigualdade não! In: JESUS, Dánie M; CARBONIERI, Divanize; NIGRO, Cláudia (Orgs.). **Estudos de gênero**: identidades, discurso e educação – homenagem a João W. Nery. Campinas: Pontes Editores, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. Práticas de Leituras em Livros Didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 1, 1996.

\_\_\_\_\_. Produção Didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**. São Paulo, nº 164, pp. 87-516, jan./jun. 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. IBGE. **Estatísticas de Gênero**: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. GUIA de Livros Didáticos: PNLD 2018. **História**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital** de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático -PNLD 2018. Brasília: MEC/SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações** e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf)>. Acesso em: 21/10/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Aborto e Saúde Pública: 20 anos.** 2009. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: orientação sexual.** Brasília: MECSEF, 1998, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 15/06/2019.

BRITO, Luciana da Cruz. **Tópicos sobre a história do negro na sociedade brasileira.** 2ª Ed. Modificada, Cuiabá: EdUFMT, 2013.

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

\_\_\_\_\_. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CAIMI, Flávia; MISTURA, Letícia. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, Jul. 2015.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. IN: Hollanda, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto.** Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência** – 2019. Rio de Janeiro: Ipea/FBSP, 2019. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. et al. **Atlas da Violência** – 2017. Rio de Janeiro: IPEA/FBSP, 2017. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora: UNESP, 1999.

CHOPPIN, Alain. História dos Livros Didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COSTA, Cândida S. O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores. In: **Coleção Educação e Relações Raciais**, Módulo 3. Cuiabá: UFMT, 2007.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 2002, vol. 10, n. 1, p. 174. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 20/10/2019.

DAVIS, Ângela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

\_\_\_\_\_. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Resistir e sobreviver. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIOGO, Maria Fernanda. Práticas sociais excludentes relacionadas à inserção da mulher no mercado de trabalho. In: SILVA, Cristiane Bereta; ASSIS, Gláucia de Oliveira; KAMITA, Rosana C. **Gênero em movimento: novos olhares, muitos lugares**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

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

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (20: 1999: Florianópolis) **História: Fronteiras**. Vol. 01. São Paulo: FFLCH/USP, 1999.

\_\_\_\_\_. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FRANCO, Aléxia; ZAMBONI, Ernesta. Apropriação docente dos livros didáticos de História. In: GALZERANI, Maria Carolina Bolvério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Jr., Arnaldo. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória: UNICAMP, 2013.

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru-SP: Edufu, 2004.

GUIA de Livros Didáticos: PNLD 2018. **História: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2017.

HOOKS, Bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Editora Elefante, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo, Editora Elefante, 2019b.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Da legitimação à condenação social. IN: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p.123-149, maio 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Vol. 20, jul/dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCENA, Evelyn Beatriz. Josefa Moçambique, Clara Rebolo, Joaquina de Nação e Quitandeira Monjolo: novas narrativas para o ensino de história da escravidão. 2018. 112f. Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História) Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MARQUES, Ana Maria. Livros didáticos de história para o ensino médio: abordagens e silêncios sobre questões de gênero. **Anais VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**. Cuiabá: UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/LIVROS%20DIDATICOS%20DE%20HISTORIA%20PARA%20O%20ENSINO%20MEDIO.pdf>>. Acesso em: 20/02/2020.

\_\_\_\_\_. **Silêncios de Gênero em livros didáticos em Mato Grosso**. In: NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; SILVA FILHO, Antonio Luis Macedo e (orgs.). História e historiografia: perspectivas e abordagens. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

MARQUES, Ana Maria; GOMES, Nailza da C. Barbosa. Bernardina Rich (1872-1942): uma mulher negra do enfrentamento do racismo em Mato Grosso. Revista **Territórios e Fronteiras**, v. 10, n.2, 2017.

MARTINS, Helena. Taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior do mundo. Agência Brasil. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-08/taxa-de-feminicidios-no-brasil-e-quinta-maior-do-mundo>>. Acesso em: 08/05/2019.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades educacionais. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MAUZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de história e imagem: territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.).

**O ensino de história em questão:** cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** Tese (Doutorado em Educação). PUC/SP, 1997.

NEPOMUCENO, Bebel. Protagonismo ignorado. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2014.

PAPALARI, Maria José. A legislação de 1890, mães solteiras pobres e o trabalho infantil. **Projeto História**, São Paulo, n.39, pp. 209-216, jul/dez. 2009.

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

PEREIRA, Nilton Pereira. A invenção do medievo: narrativa sobre a Idade Média nos livros didáticos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

RAGO, Margareth. Descobrimos historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. 11, p. 89-98, 1998.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Estudos de gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05. 2012.

ROCHA, Helenice. A ditadura militar nas narrativas didáticas. IN: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). **Livros didáticos de história:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. O livro didático de História em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

ROCHA, Helenice; CAIMI, Flavia E. A(s) história(s) contadas no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 34, nº 68, p.125-147, 2014.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v.7, nº13, p. 3-22, jul-dez, 2017.

SAIS, Lilian Amadei. Vestes que falam – A tecelagem e as personagens femininas dos poemas homéricos. **Revista Criação & Crítica**. São Paulo, n. 15, p. 7-19, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/102115>>. Acesso em: 26/03/2019.

SANTOS, Sandra Ferreira. Raptos combinados: uma possibilidade de resistência feminina na Grécia Antiga. **Clássica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos**. Vol. 23, Nº 1/2, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCOTT, Joana W. Gênero: uma categoria útil de análise. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez., 1995.

\_\_\_\_\_. Preface a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, nº. 3, Campinas/SP, 1994.

SEGATO, Rita Laura. **La Guerra contra las Mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

VALE, Ana. A mulher e a Pré-História: alguns apontamentos para questionar a tradição e a tradução da mulher-mãe e mulher-deusa na Arqueologia pré-histórica. **Revista do Instituto de Arqueologia**. N. 54, p. 5-25, 2015.

#### **SITES:**

AMORIN, Julia. Cajuína. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 08/04/2019.

Blogueiras Negras. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/category/negras-notaveis/>>. Acesso em: 08/04/2019.

Blogueiras feministas. Disponível em: <<https://blogueirasfeministas.com/2014/11/03/uma-etiqueta-e-o-machismo-estrutural/>>. Acesso em: 08/04/2019.

Conselho Federal de Enfermagem – Cofen: Disponível em:<[http://www.cofen.gov.br/uma-mulher-morre-a-cada-2-dias-por-cao-do-aborto-inseguro-diz-ministerio-da-saude\\_64714.html](http://www.cofen.gov.br/uma-mulher-morre-a-cada-2-dias-por-cao-do-aborto-inseguro-diz-ministerio-da-saude_64714.html)>. Acesso em: 10/06/2019.

FNDE. PNLD 2018/Dados estatísticos. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 09/06/2019.

Geledés – Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/>>. Acesso em: 10/06/2019.

Jornal Fêmea (CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria) Ano X, n. 113, Brasília-DF, 2002. Disponível em: <<https://www.cfemea.org.br/images/stories/colecaoofemea/jornalfemea113.pdf>>. Acesso em: 20/02/2020.

Lugar de Mulher. Disponível em: <<http://www.lugardemulher.com.br/>>. Acesso em: 08/06/2019.

Não me Khalo. Disponível em: <<https://www.naomekahlo.com/>>. Acesso em: 10/06/2019.

Plataforma Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cpa>>. Acesso em: 10/06/2019.

Revista Cadernos Pagu. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/pt-br/numeros>>. Acesso em: 10/06/2019.

Think Olga. Disponível em: <<https://thinkolga.com/>>. Acesso em: 10/06/2019.

#### **FONTES:**

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 3 volumes, 2. ed. reformulada. São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História – das cavernas ao terceiro milênio**. 3 volumes, 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.