



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ**

Faculdade de Formação de Professores- FFP

Programa de Pós-Graduação em História Social

Camille Cristina Batista da Silva

**Gênero e Ensino de História:  
Análise da representação das mulheres em livros didáticos do ensino fundamental II.**

São Gonçalo

2023

Camille Cristina Batista da Silva

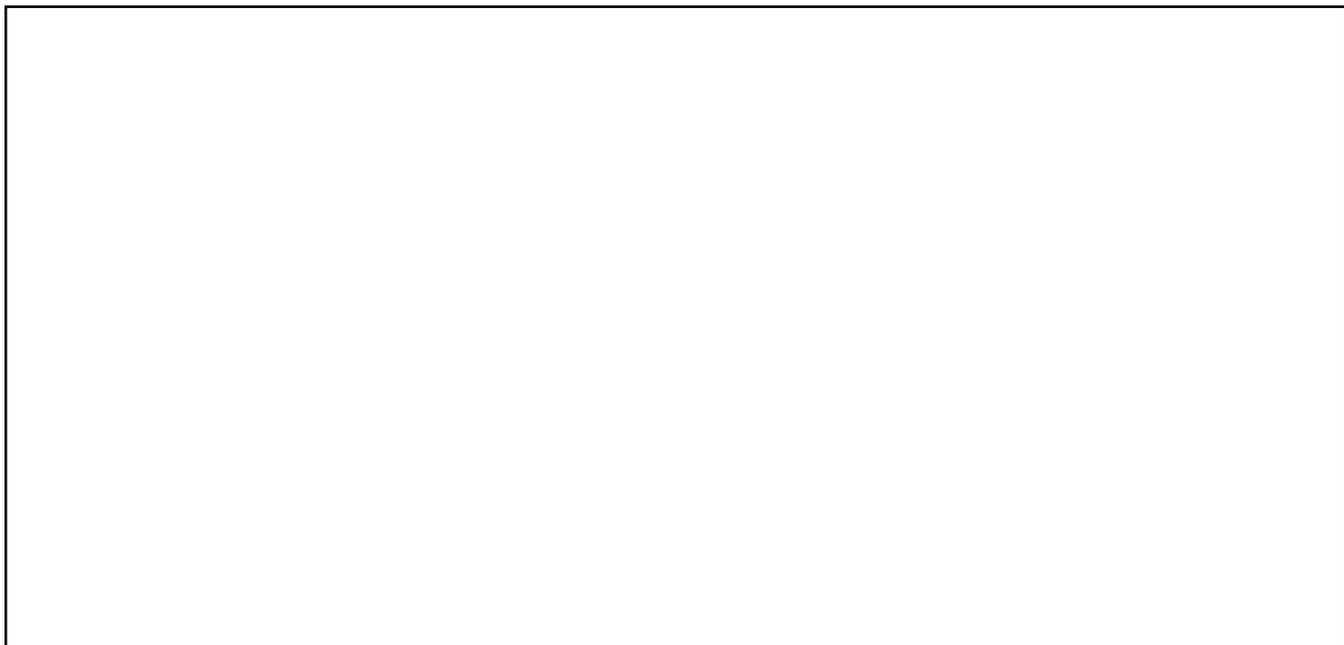
**Gênero e Ensino de História:  
Análise da representação das mulheres em livros didáticos do ensino fundamental II.**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História Social, no Programa de PósGraduação em História Social da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ-PPgHS)

Orientador: Prof<sup>o</sup> Daniel Pinha Silva

São Gonçalo  
2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte

---

Assinatura

---

Data

Camille Cristina Batista da Silva

**Gênero e Ensino de História:  
Análise da representação das mulheres em livros didáticos do ensino fundamental II.**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História Social, no Programa de Pós Graduação em História Social da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ-PPGHS)

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof.º Dr. Daniel Pinha Silva (orientador)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

---

Prof.º Dra. Helena Maria Marques Araujo  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

---

Profa Dra Juçara da Silva Barbosa de Mello  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio.

## **Dedicatória**

Dedico esse trabalho aos alunos brasileiros

## **Agradecimentos**

A Deus e aos meus guias espirituais , sempre presente em minha vida de uma forma silenciosa e atenta, pela força necessária à continuidade e conclusão desta etapa em minha vida.

Ao programa de História Social e todos os professores e professoras que em cada discussão me fizeram refletir e repensar minha prática e atuação profissional.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro por ser a minha casa, agradeço poder estudar em mais um campus da Universidade.

Agradeço ao Núcleo de Mulheres de História UERJ por servir de fonte de inspiração para o meu trabalho, pois temos que falar de feminismo em todos os espaços, inclusive e principalmente dentro da academia.

Agradeço as minhas queridas companheiras Magide, Fernanda e Mariana e Vitória por terem secado minhas lágrimas em vários momentos, e me apoiado em cada escada que eu subia na minha trajetória acadêmica.

A minha família, pelo apoio desde o ingresso até a conclusão desse curso, em especial à minha Mãe, que sempre foi minha melhor amiga.

E ao meu orientador Daniel Pinha, por todo incentivo em uma trajetória tão dura.

## **Resumo**

O trabalho tem como objetivo entender como as mulheres foram representadas nos livros didáticos da coleção "História, Sociedade e Cidadania", de Alfredo Boulos, destinados ao ensino fundamental II e aprovados no edital do Plano Nacional do Livro Didático de 2020. Inicialmente, refletimos sobre o conceito de gênero e a luta política das feministas brasileiras, traçando históricas lutas contra a violência. O objetivo é situar o contexto de emergência da agenda feminista no interior da sociedade brasileira para, em seguida, refletir sobre os impactos dessa agenda na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, um currículo nacional para a educação básica. Finalmente, analisamos os quatro livros da coleção, buscando identificar como e em quais momentos da história as mulheres são representadas nestes livros didáticos. Observa-se que, apesar da presença de suas imagens em anexos e adendos, as mulheres ainda são tratadas na coleção como coadjuvantes da história.

Palavra-chave: Gênero; Ensino de História; Livro Didático.

## **ABSTRACT**

The aim of the work is to understand how women were represented in the textbooks in the collection "History, Society and Citizenship", by Alfredo Boulos, intended for elementary school II and approved in the 2020 National Textbook Plan notice. Initially, we reflect on the concept of gender and the political struggle of Brazilian feminists, tracing historical struggles against violence. The objective is to situate the context of the emergence of the feminist agenda within Brazilian society and then reflect on the impacts of this agenda on the National Common Curricular Base (BNCC), that is, a national curriculum for basic education. Finally, we analyzed the four books in the collection, seeking to identify how and at which moments in history women are represented in these textbooks. It is observed that, despite the presence of their images in annexes and addenda, women are still treated in the collection as supporting characters in the story.

Keyword: Genre; History Teaching; Textbook.

## Lista de Ilustrações

Figura 1.....	51
Figura 2.....	51
Figura 3.....	52
Figura 4.....	52
Figura 5.....	53
Figura 6.....	53
Figura 7.....	53
Figura 8.....	54
Figura 9.....	55
Figura 10.....	55
Figura 11.....	57
Figura 12.....	59
Figura 13.....	62
Figura 14.....	62
Figura 15.....	62
Figura 16.....	63
Figura 17.....	63
Figura 18.....	63
Figura 19.....	64
Figura 20.....	64
Figura 21.....	65
Figura 22.....	65
Figura 23.....	66
Figura 24.....	66
Figura 25.....	67
Figura 26.....	67
Figura 27.....	67
Figura 28.....	67
Figura 29.....	67

Figura 30.....	68
Figura 31.....	68
Figura 32.....	68
Figura 33.....	68
Figura 34.....	70
Figura 35.....	70
Figura 36.....	71
Figura 37.....	72
Figura 38.....	73
Figura 39.....	74
Figura 40.....	76
Figura 41.....	79
Figura 42.....	80
Figura 43.....	80
Figura 44.....	80
Figura 45.....	81
Figura 46.....	81
Figura 47.....	82
Figura 48.....	82
Figura 49.....	85
Figura 50.....	86
Figura 51.....	86
Figura 52.....	86
Figura 53.....	87
Figura 54.....	87

## **Lista de Abreviaturas**

ESP	Escola Sem Partido
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNE	Plano Nacional da Educação
MEC	Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

## **Sumário**

<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1: Gênero e as Lutas feministas.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Gênero. ....</b>	<b>21</b>
1.2 Historiografia e Gênero .....	22
1.3 A luta do Movimento feminista Brasileiro pela Construção de uma nova sociedade .	26
1.4 Entre Histórias e desafios:A inclusão do gênero na Educação Brasileira .....	33
<b>Capítulo 2: Legislação Educacional.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Base Nacional Comum Curricular.....</b>	<b>37</b>
2.2 Conselho Nacional de Educação .....	39
2.3 Programa Nacional do Livro Didático .....	43
2.4 Guia Nacional do Livro Didático .....	44
2.5 Competências Específica de História .....	46
<b>Capítulo3- Desvendando Representações: Uma avaliação crítica da coleção “História da Sociedade e Cidadania” .....</b>	<b>50</b>
3.1 Sexto Ano .....	50
3.2 Sétimo Ano.....	61
3.3 Oitavo Ano .....	69
3.4 Nono Ano. ....	78
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>90</b>
<b>Fontes e Referências .....</b>	<b>93</b>

## Introdução

A minha pesquisa parte do olhar e da vivência de uma mulher, que passou a vida toda sem entender por que não estava lendo as suas histórias nos livros didáticos de história e nem nos paradidáticos durante as aulas de literatura. Como aluna da rede privada de Duque de Caxias, recordo-me dos debates na sala de aula sobre temas da negritude<sup>1</sup> e da questão democrática, mas realmente não consigo me lembrar da questão de gênero sendo tratada. A educadora Bell Hooks nos lembra que ensinar de uma forma que respeite e proteja os alunos é essencial para criar condições necessárias para o aprendizado começar do modo mais profundo e mais íntimo.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que a sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2017 p.25)

Uma recordação forte que tenho do meu período escolar é do nono ano do ensino fundamental II. Os debates na aula de produção textual eram sobre bulimia e a anorexia; na época, muita meninas na minha sala estava sofrendo com tal transtorno. No entanto, em nenhum momento a equipe pedagógica ou a professora que conduziu o debate partiu para uma análise baseada pelo gênero, e não me recordo de conteúdo sobre tais assuntos no material didático da época. Hoje em dia, reflito que meus professores e professoras não seguiam a pedagogia engajada como Hooks apresentava em “Ensinando a Transgredir”; não existia, de fato, uma preocupação com a prática libertadora do ensino. Minhas lembranças do período como aluna da educação básica estão baseadas em cópias de textos e caderno de exercícios.

Quando entrei na faculdade, o pensamento de Freire me deu o apoio de que eu precisava para desafiar o sistema de “educação bancária”, a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memoriza-la e armazena-la. Desde o começo, foi insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a tomar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento crítico, encontrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos. (HOOKS, 2017 p.26)

---

<sup>1</sup> As questões sobre o ensino de África e as questões raciais, ganharam bastante presença na sala de aula após a implementação da lei 10.639/03.- Que tinha justamente como princípio a obrigatoriedade do Ensino de África nas salas de aula brasileiras

O curso de História em licenciatura e bacharelado na UERJ Maracanã abriu os meus horizontes para questionar a profissão que serei em sala de aula. Questiono-me se apenas vou seguir uma didática tradicional ou se vou quebrar com a violência do silenciamento sobre as questões de gênero nas salas de aula, buscando uma pedagogia engajada e de resistência. No entanto, não foram as aulas do meu currículo que despertaram para tal mudança. Isso porque os professores e pesquisadores ainda estão inseridos em uma cultura patriarcal e, por mais que possuam titulação acadêmica, reproduzem a prática e a cultura do machismo das mais diversas formas.

Mesmo com a historiografia se debruçando sobre o debate de gênero desde a década de 1980, muitos não estão preparados para problematizar tal tema dentro da sala de aula. Muitos usam de forma deturpada o conceito de “lugar de fala”, eximindo-se de realizar um debate sério na sala de aula ou ao menos tratar sobre a questão de gênero. Por exemplo, só houve uma disciplina, de caráter optativo, que trabalhava diretamente com a questão de gênero durante o período em que cursei minha graduação, entre 2013 e 2019.

Por isso, há uma necessidade evidente de trabalhos como o meu e de outras pesquisadoras que se propõem à reflexão sobre o gênero e o ensino de história. Os professores precisam ser mais abertos ao processo de autoatualização, nos termos de Hooks. Ou seja, para de fato seguirem o caminho de uma educação libertadora, só assim podem fortalecer e capacitar os alunos (Hooks, 2014, p. 28).

Em sua introdução à coletânea de ensaios de *Between Bordes: Pedagogy and the Politics of cultural Studies*, os organizadores Henry Giroux e Peter McLaren salientam que os pensadores críticos que trabalham com a pedagogia e têm um compromisso com os estudos culturais devem aliar “a teoria e a prática a fim de afirmar e demonstrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta. Dado esse programa, é crucial que os pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço para intervenção.” (HOOKS, 2017 p:173)

A presente Dissertação tem o objetivo de romper estas limitações acadêmicas e se insere no debate sobre o lugar conferido a mulheres na produção historiográfica contemporânea. Para isso, busco analisar como o debate de gênero está inserido nos livros didáticos e como os livros didáticos são baseados na ideia de uma “história do homem universal”. Entendendo tal ponto como uma violência subjetiva, caracterizado pela violência da exclusão. No entanto, para abordar essas questões de forma adequada, é necessário primeiro compreender os conceitos de gênero e violência.

O primeiro capítulo é voltado para a reflexão acerca do conceito de gênero e a luta política das

feministas brasileiras. Trata-se de traçar uma linha histórica de luta contra a violência, iniciando a partir do período da democratização. Ao apresentar a luta feminista brasileira, percebe-se que a busca por uma educação pautada na questão de gênero começou a ser discutida já na Constituinte brasileira. No entanto, mesmo com avanços nas políticas públicas, não há uma mudança significativa no ensino brasileiro. O apagamento da história pautada no gênero é violento para as mulheres brasileiras, silenciando a voz de muitas e perpetuando uma cultura escolar baseada no "homem universal".

O segundo capítulo tem por objetivo explicar a construção da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, um currículo nacional para a educação básica. Pretende-se compreender a formação e estruturação do Conselho Nacional de Educação e do Plano Nacional do Livro Didático. Além disso, busca-se entender as competências gerais para a educação básica e as competências específicas para o ensino de história.

O terceiro capítulo desenvolve uma análise da coleção "História, Sociedade e Cidadania", de Alfredo Boulos, aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático em 2020. Além disso, indica as habilidades apontadas para cada ano do Ensino Fundamental II. A análise procura compreender como e qual mulher está sendo retratada no material e identificar quais habilidades da BNCC indicam o desenvolvimento da história das mulheres.

O livro didático de História é uma fonte para conhecer como uma determinada sociedade estabelece relação com o seu passado e entender como os processos históricos são apresentados de forma didática. Deste modo, compreendemos que a escola é um local privilegiado para a formação de saberes por meio de debates que implicam na formação crítica do estudante. Os livros didáticos atuam no sentido de promover a ligação do conhecimento histórico produzido na universidade e, sob a mediação autoral dos professores – "autores da aula como texto", nos termos de Ilmar de Mattos (2006) –, cumprem uma tarefa central na formação dos estudantes.

Ao pensar sobre a elaboração dos livros, de acordo com Ana Maria Monteiro (2009), o autor(a) de livro didático não é neutro. Ele pertence a um universo cultural que influencia diretamente em sua escrita. Seus posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos são implicados no momento da escrita do livro. Ana Monteiro também destaca que um bom livro didático, nas mãos de professores, evita erros de ensino e possibilita a introdução e atualização de conteúdos, bem como a implementação de ensino e aprendizagem criativos, alinhados com as novidades das pesquisas acadêmicas.

Ana Monteiro também trabalha com as visões de Chopin sobre as quatro funções dos livros didáticos. São elas: função referencial, que contém o programa da disciplina; a segunda é a instrumental, que apresenta a metodologia do ensino; a terceira é a documental, composta por documentos textuais e icônicos; e a quarta é a função ideológico-cultural, ligada à língua e à cultura (MONTEIRO, A.: 2009, p. 187). É essa última função que é responsável por pensar os valores inseridos no livro didático, visto

como um instrumento de identidade coletiva. Por isso, é necessária a inclusão de discursos de gênero de forma mais profunda nos livros didáticos, evitando abordagens superficiais ou que tratam a mulher de forma inferiorizada. Ana Maria aponta que os autores de livros, ao produzirem suas obras, expressam posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos ao selecionarem a produção de saberes, símbolos e significados, organizando-os de forma a torná-los possíveis de serem ensinados (MONTEIRO, 2009, p. 176).

Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo (2009), autores do texto “A Aula como texto: Historiografia e ensino de história”, defendem um pressuposto teórico-metodológico importante no sentido de refletir sobre os objetivos do conhecimento escolar. Os autores apontam que o conhecimento histórico tem a tarefa de orientar os estudantes no mundo, oferecendo leituras para cumprir esse papel e estimulando a capacidade crítica do estudante para reconhecer e lidar com as diferenças. Para eles, o objetivo da história escolar é ensinar e aprender historicamente, rompendo com as naturalizações.

Quando o sistema educacional brasileiro é colocado em questão, percebe-se o papel fundamental exercido pelo livro didático como ferramenta didática. Ele é utilizado por quase todas as escolas, e em muitos lugares do Brasil, é o único recurso disponível para os professores. Mesmo com o avanço no mundo digital, este não alcança toda a comunidade escolar. A realidade cultural educacional apresenta particularidades, já que viagens, museus, documentários especializados e programas didáticos não fazem parte do cotidiano daqueles que utilizam o ensino público. Esses recursos são importantes fontes de absorção de conhecimento e cultura, mas são inacessíveis às classes baixas.

Assim, sob a mediação do professor, o livro didático tem o potencial para impulsionar a reflexão e a autonomia dos alunos, auxiliando na construção da formação cidadã. Ele desempenha o papel de representar o mundo e servir como interface com a atualização das pesquisas acadêmicas.

Lívia Brisolla salienta:

O livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Nessa condição, ele tem impactos sobre o trabalho pedagógico e sobre o cotidiano da sala de aula. Ainda, de acordo com o Guia, “é fundamental dispor de um livro didático diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos,

assim como às diferentes expectativas e interesses sociais e regionais (BRISOLLA, 2007, p, 905).

O livro didático também faz parte de um mercado consumidor. Beretta (2007) destaca que o livro didático é um meio cultural de alto consumo, atuando como mecanismo de controle devido aos diversos agentes de poder (BITTENCOURT, 2011, p. 298). A produção do livro didático é gerida pelo Estado, uma vez que eles precisam atender ao edital do Programa Nacional do Livro Didático. Portanto, há a divulgação de uma cultura didática que busca atender aos interesses do Estado e está presente em todo o território nacional, atingindo alunos de diversos gêneros e classes sociais.

A mulher entra em cena na história a partir do desenvolvimento das análises em história social, quando se começa a refletir sobre os acontecimentos do cotidiano. O aparecimento das mulheres no livro didático também segue essa tendência. A partir do século XIX, com a formação das nações na América Latina, a escola e o livro didático tornaram-se instrumentos essenciais para a consolidação da nação. Esses materiais eram voltados para a formação do mito das origens e para a construção das histórias nacionais.

Partindo de um modelo que reforça a diferenciação social entre homens e mulheres, o livro didático colocava um papel separado para cada gênero, retratando a mulher como submissa e inferior. Isso refletia a própria diferenciação imposta entre homens e mulheres na sociedade, com uma narrativa majoritariamente masculina.

Cristiani Bereta da Silva (2007) destaca que o livro didático precisa se adaptar às demandas sociais, inclusive por ser um bem cultural de alto consumo. Segundo a autora, a partir da década de 1980, temas relacionados às identidades – como gênero, questão indígena e dos negros – começaram a ganhar bastante espaço. Isso se deve principalmente ao crescimento desses debates no meio acadêmico e ao momento de discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para os níveis Fundamental e Médio, bem como o Programa Nacional do Livro Didático (Silva, 2007).

Com o propósito de refletir sobre o silenciamento da mulher na narrativa historiográfica e as mudanças teóricas na abordagem inclusiva do sujeito histórico, na perspectiva acadêmica, Keith Jenkins afirma que os historiadores são operários que, ao trabalharem, levam consigo “[...] seus valores, posições, perspectivas ideológicas [...] e pressupostos epistemológicos” (JENKINS, 2011, p. 45).

Por isso, há uma busca por uma narrativa que preencha as lacunas apagadas por séculos de silenciamento. Existe a necessidade de mudança na narrativa dos livros didáticos para a construção de um material comprometido com as pautas relacionadas ao gênero e ao combate à violência, pautado em uma história mais equitativa e sem desequilíbrios discursivos.

Antes da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, os livros didáticos atuavam como organizadores de conteúdos curriculares e serviam como base para provas e exames de avaliação externos realizados pelo governo. Quando se questiona o sistema educacional brasileiro, percebe-se o papel fundamental desempenhado pelo livro didático como ferramenta didática. Ele é utilizado por quase todas as escolas e, em muitos lugares do Brasil, é o único recurso disponível para os professores. Mesmo com o avanço no mundo digital, esse recurso não abrange toda a comunidade escolar.

Sendo assim, sob a mediação do professor, o livro didático tem o potencial de impulsionar a reflexão e a autonomia dos alunos. Isso auxilia na construção da formação cidadã, já que ele desempenha o papel de representar o mundo.

Entendemos que o professor não é inteiramente subordinado aos conhecimentos contidos no livro; ou seja, a utilização do livro didático amplia as possibilidades de autoria do professor (MATTOS, I.: 2006), na forma como são pensados conteúdos e metodologias para a aula. O livro implica na exposição de um determinado saber histórico, mas não é o único saber abordado em sala de aula. Os saberes escolares são construídos em diversas frentes (MONTEIRO, A.: 2007), dentre as quais se destaca o uso do livro didático. Ele é entendido aqui como uma ferramenta pedagógica fundamental à disposição do professor, levando em conta o contexto cultural em que o livro está inserido e sua transposição para a sala de aula.

Tendo em vista estes pressupostos, a dissertação assume o desafio de analisar o livro didático de história em sua condição historiográfica e de fronteira entre a historiografia acadêmica e a escolar. Levando em conta os aspectos destacados por Ana Maria Monteiro: “Instrumento pedagógico, referência sobre conteúdos selecionados, objeto cultural, documento histórico, mercadoria, o livro didático é certamente um objeto de grande complexidade” (MONTEIRO, A: 2009, p. 198). Ele possibilita a produção de narrativas por parte dos professores e a compreensão e formação de raciocínio histórico pelos estudantes.

Na mesma linha proposta pela autora, consideramos o caráter aberto e não prescritivo possibilitado pelo uso do livro na escola. Isso evita análises que “ora superdimensionam e denunciam o poder de ação regulatória do Estado, ora supervalorizam a instituição escolar como espaço de resistência” (Idem, p. 199). Deste modo, compreendemos que a escola é um local privilegiado para a formação de saberes por meio de debates que implicam na formação crítica do estudante. Os livros

didáticos atuam no sentido de promover a ligação do conhecimento histórico produzido na universidade e, sob a mediação autoral dos professores – autores da aula como texto, nos termos de Ilmar de Mattos (2006) –, cumprem uma tarefa central na formação dos estudantes.

Mas, para além dos livros didáticos, é preciso saber se o professor ou a professora está de fato engajado(a) com o tema. Ou seja, é importante verificar se o profissional de ensino adota uma pedagogia engajada, com o compromisso de romper com a educação bancária, que se preocupa apenas com o acúmulo de conhecimento. É fundamental que ele passe por um processo de autoatualização para ensinar de modo que fortaleça o estudante, principalmente para que este não seja apenas um reproduzidor de conteúdo.

A educação progressiva e holística, a “pedagogia engajada” é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com o processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. (HOOKS, Bell, 2017 p. 28)

As aulas de história no Ensino Fundamental II normalmente têm 3 tempos semanais de 50 minutos, ou seja, a professora ou o professor terá apenas 2 horas e 30 minutos semanais de contato com a turma. Entendendo que para iniciar uma aula existem vários fatores que podem atrapalhar, como, por exemplo, acalmar a turma após o intervalo e fazer a chamada, o tempo disponível para a aula é reduzido.

Por isso, há a necessidade de um material que realmente contemple a história das mulheres e a participação feminina na história. Ou seja, é importante que o debate sobre gênero seja um norteador dos livros didáticos. As mulheres são sujeitos históricos responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade ao longo de séculos, porém são frequentemente apresentadas no material como coadjuvantes.

Existe, portanto, a necessidade do reconhecimento e da incorporação da mulher como sujeita histórica, principalmente nos debates dentro de sala de aula. É nesse ambiente que é possível influenciar diretamente na transformação cultural do país.

Os historiadores sociais (eu, dentre eles) documentaram os efeitos da industrialização sobre as mulheres, um grupo cuja identidade comum nós pressupomos. Questionávamos menos frequentemente naquela época sobre a variabilidade histórica do próprio termo “mulheres”, como ele se alterou, como no decorrer da industrialização, por exemplo, a designação mulheres “trabalhadoras” como uma categoria separada de “trabalhadores” criou novas percepções sociais do que significava ser uma mulher. (SCOTT, 1992 p.82)

Scott também ressalta a importância de colocar as mulheres no centro da análise. Ela aponta para a necessidade de construir um arcabouço teórico que explique por que as mulheres foram excluídas da história. Além disso, Scott sugere que é crucial compreender como a história opera para efetivamente promover mudanças epistemológicas que transformem a dicotomia entre o feminino e o masculino (SCOTT, 1991, p. 2).

Entendemos que o compromisso do livro didático está mais atrelado aos seus leitores do presente do que propriamente ao conhecimento do passado por si só. Por isso, há a necessidade da inserção do conceito de gênero no livro didático. Segundo Certeau:

ainda que isso seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizaram em função de problemáticas impostas por uma situação” (CERTEAU, 2000, p. 34)

## CAPÍTULO 1 – Gênero e as Lutas feministas

### 1.1 Gênero

A escola não me ensinou quem foi Dandara, Iara, Berta Luz, Carolina de Jesus e Maria Firmina. São nomes tão importantes para a construção da história do Brasil, mulheres de grande força em suas lutas, mas que foram historicamente silenciadas durante muitos anos. Os currículos estavam sempre voltados para a explicação do "homem universal". No entanto, no Brasil, chegou a vez de contarmos a história para todos e de mudarmos o nosso olhar analítico. Vamos ouvir as Marias, as Bertas, as Carolinas, as Dandaras, as Beneditas e as Marielles.

Este trabalho é analítico no sentido de apontar os erros e os pagamentos em relação ao gênero nas salas de aula e, principalmente, nos livros didáticos. São manuais que não são neutros e que continuam contando uma história baseada no "homem universal".

De que forma, nós mulheres e não brancas fomos “faladas”, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza. Ao nos impor um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça, suprime a nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio discurso, como de nossa própria história. ( GONZÁLES, 2019, p. 41)

Uma historiadora e filósofa que demorei anos para conhecer, e só fui ler um texto dela academicamente na pós-graduação, é a brasileira Lélia Gonzáles. Deveria ser leitura obrigatória para cada formando em história, pois ela aborda seus textos a partir de um olhar diferenciado dos cânones da historiografia, ampliando nosso entendimento sobre a construção do imaginário cultural do povo brasileiro.

Na década de 80, quando o Brasil ainda passava pelo processo de democratização, Gonzáles já apontava que nosso Estado, além de racista, é também muito sexista. No destaque acima, é mencionado o imaginário social formado pelos meios de comunicação. No entanto, não podemos esquecer que esse imaginário também foi moldado pela educação ensinada nas escolas.

Gonzáles construiu um conceito de relevância para pensar a sociedade brasileira: o conceito de Amefricanidade. Tal conceito engloba razões de ordem geográfica e histórico-cultural, com o objetivo de refletir sobre a identidade dos povos que formam a América Latina. Esse conceito é construído a partir da experiência colonial. No caso brasileiro, isso fica evidente, pois nossa sociedade foi moldada pela cultura do povo africano, dado que mais de 4,8 milhões de pessoas escravizadas foram trazidas ao Brasil durante o período da colonização, além dos povos originários das Américas.

O lugar em que nos situamos determinar nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e o sexismo. Para nós, o racismo se constituiu como sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. (

O recorte de raça é uma marca na escrita de Lélia, pois ela enfatiza a necessidade de interseccionalidade entre o racismo e o sexismo. Para a autora, quando falamos do silenciamento das mulheres, estamos nos referindo ao silenciamento de um grupo que não é homogêneo. Não existe um conceito de "mulher" de forma singular; são várias mulheres que compõem um grupo heterogêneo.

Não podemos categorizar essa diversidade em uma única "caixinha". Se a mulher branca é considerada o "outro" — como Simone de Beauvoir apontou na metade do século XX —, a mulher negra é o "outro" do outro, como Grada Kilomba desenvolveria posteriormente<sup>3</sup>.

Entretanto, poucos poderão negar que a entrada dessas novas temáticas se fez em grande parte pela pressão crescente das mulheres, que invadiram as universidades e criaram seus próprios núcleos de estudo e pesquisa, a partir dos anos 1970. Feministas assumidas ou não, as mulheres forçam a inclusão dos temas que falam desi, que contam sua própria história e de suas antepassadas e que permitem entender as origens de crenças e valores, de muitas práticas sociais frequentemente opressivas e de inúmeras formas de desclassificação e estigmatização. ( RAGO,2019, Pp. 382)

Apesar da movimentação das pesquisadoras no campo historiográfico, tal debate não avançou qualitativamente no campo do ensino de História. Os livros didáticos ainda reforçam o papel do homem como detentor de poder e a mulher como seu apêndice.

## **1.2 Historiografia e Gênero**

O aparecimento das mulheres na historiografia começa a partir dos movimentos feministas da década de 1960, em suas demandas por melhores condições profissionais igualdade salarial, como aponta a historiadora Joan Scott (1992), reivindicando a história das heroínas. A autora destaca que, como resposta às ativistas, as historiadoras produziram uma conexão entre política e intelectualidade, mas a partir da década de 70, as historiadoras se afastam do viés político e começam a pensar a Historiografia das mulheres a partir dos aspectos sociais, produzindo assim um conjunto de artigos e monografias. Era necessária essa nova forma de olhar para História e construir uma historiografia para pensar a troca entre as relações sexuais e sociais.

<sup>2</sup> Segundo Lélia , a troca do T pelo D para nomear o nosso país com todas as letras: Améfrica Ladina- cuja a neurose cultural tem no racismo o seu sintoma por excelência.

<sup>3</sup> Grada Kilomba, Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism. p.124.

No início da década de 1980, a questão do gênero começa a ganhar destaque, surgindo como objeto de estudo e conquistando espaço dentro das universidades. No cerne da argumentação de Scott está a apresentação de uma "incômoda ambiguidade" inerente ao projeto de história das mulheres. Ou seja, "ela é, ao mesmo tempo, um suplemento inócuo à história estabelecida e um deslocamento radical dessa história" (SCOTT, J.: 1992, 75). Isso significa que pode servir tanto como um mero complemento da história tradicional quanto potencializar uma mudança na perspectiva do olhar sobre a história.

Sendo assim, o termo "gênero" pode ser utilizado nessa mudança de perspectiva sobre a história, caracterizando uma assimetria do homem em relação à mulher.

Joan Scott aponta que a palavra "gênero" começou a ser mais utilizada pelas feministas na década de 70, uma época marcada por importantes acontecimentos políticos nos EUA e na Europa. O mundo havia acabado de presenciar o crescimento do movimento hippie contra a guerra do Vietnã, assim como os protestos de maio de 1968 em Paris.

Ela destaca que, na gramática, o termo "gênero" é usado para classificar fenômenos. No entanto, as feministas o empregam para se referir à organização social das relações entre os sexos, enfatizando a distinção entre homens e mulheres baseada no sexo.

A opressão sexista é de importância primordial não apenas porque é a base de todas as outras opressões, mas porque é a prática de dominação que a maior parte das pessoas experimenta, quer no papel de quem discrimina ou é discriminado, de quem explora ou é explorado. É a prática de dominação que a maioria das pessoas aprende a aceitar antes mesmo de saber que existem outras formas ou grupos de opressão. Isso não significa que erradicar a opressão sexista eliminaria outras formas de opressão. Uma vez que todas as formas de opressão estão ligadas em nossa sociedade, um sistema não pode ser erradicado enquanto os outros permanecem intactos. Desafiar a opressão sexista é um passo crucial na luta pela eliminação de todas as formas de opressão. ( Hooks, 2019 p.70)

O conceito de gênero pode ser entendido como uma categoria que aborda relações de poder. Ele é de extrema importância para o movimento feminista, pois visa superar a ideia de "guerra dos sexos". Lutar pela divisão entre os sexos, considerando todos os homens como inimigos das mulheres, mais exclui do que verdadeiramente constrói o movimento. Falar sobre gênero é discutir as relações entre os dois sexos binários, bem como abordar pessoas transgênero, não binárias e cisgênero.

Assim, Natalie Davis afirmava, em 1975: "Penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeitoado, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. ( Scott,1995 p. 72)

Scott aponta que os estudos sobre gênero e sobre mulheres não implicam apenas na construção de uma História das Mulheres de forma destacada, mas sim na construção de um novo olhar voltado para a história em geral. Além do gênero, as pesquisadoras feministas contribuíram com uma visão que incorpora à história global ideias sobre raça e classe. Isso significa trabalhar a historiografia a partir das narrativas dos oprimidos.

O feminismo tem produzido não apenas uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nessa esfera. Além disso, se consideramos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscurso, é inegável que uma profunda mutação vem-se processando também na produção do conhecimento científico. ( RAGO, 2019 Pp 373)

Outro ponto importante destacado é como a palavra "mulher" foi substituída pela palavra "gênero", trazendo uma conotação mais objetiva e séria, e enfatizando que o mundo das mulheres também faz parte do mundo dos homens. Quando o termo "gênero" é utilizado na construção historiográfica, ele indica a ideia de uma construção social. A categoria "mulher", quando analisada, é composta por diversas mulheres: as negras, as indígenas, as trabalhadoras, entre outras.

A hermenêutica aprende o sujeito como parte do mundo e não o mundo do sujeito, de modo que desvende a possibilidade de novas formas de apreensão da subjetividade feminina em outras épocas do passado. Os estudos feministas propõem uma redefinição dos processos de subjetividade, uma crítica ao conceito de identidade, assim como ao conceito da própria racionalidade do mundo contemporâneo, que se volta para o passado a fim de se reencontrar, devidamente relativizada, no presente. Através de focos narrativos, a hermenêutica do cotidiano procura historicizar aspectos concretos da vida de todos os dias dos seres humanos- homens e mulheres- em sociedade. Justamente como reforço de seu prisma movediço, surgindo em um mundo instável e em processos de transformação, supõe-se umas das frentes críticas do conhecimento contemporâneo. (DIAS,2019.Pp358)

Portanto, não adianta apenas inserir as mulheres na história total, na historiografia acadêmica e na escolar. É necessária uma reelaboração dos métodos utilizados na construção dessas historiografias. A história precisa ser engajada para não se restringir aos discursos normativos sobre as mulheres. O material didático precisa abordar a categoria "mulher" com mais seriedade e incluir esse debate em sua estrutura.

Outras interpretações de identidades femininas só virão a luz, na medida em que experiências vividas em diferentes conjunturas do passado forem gradativamente documentadas, a fim que possa emergir não apenas a história da dominação masculina, mas, sobretudo, os papéis informais, as improvisações, a resistência das mulheres (D.IAS,2019,Pp 361)

O surgimento dessas novas histórias representa um grande passo para a construção de uma história pautada no gênero, sem inserir os estudos feministas nos métodos tradicionais. Busca-se uma História engajada que não subordine a mulher aos discursos normativos. Este deveria ser o principal norte dos historiadores contemporâneos. No entanto, apesar de todo o avanço e debate sobre as questões de gênero, as mulheres continuam sendo minoria como autoras de pesquisas historiográficas.

Maria da Glória de Oliveira (2018) propõe uma reflexão sobre a invisibilidade das produções de autoria feminina na história intelectual. Ela conclui que tais produções não são frequentemente abordadas na historiografia e que o tema gênero não é utilizado para análise histórica. A historiadora inicia sua análise pelos grandes manuais de história. Como exemplo brasileiro, cita o projeto de Maurício Parada, intitulado "Os Historiadores". Este projeto já conta com quatro volumes de ensaios, totalizando 60 capítulos dedicados aos "clássicos" da historiografia, abrangendo desde a antiguidade até o contexto atual. No entanto, nenhuma autora ou historiadora foi incluída.

Os conceitos estreitos demais para pensar a diferença, aliás, masculinos, muitas vezes misóginos, precisavam ser transformados, abandonados, questionados, refeitos. Como lembra a filósofa australiana Elizabeth Grosz, não se tratava afinal de um simples esquecimento das mulheres de um campo neutro e objetivo de conhecimentos: "sua amnésia é estratégica e serve para assegurar as bases patriarcais do conhecimento". (RAGO,2019p. 378)

Outro exemplo utilizado por Maria da Glória é de Daniel Woolf que em 2014 propôs uma história da escrita pensando uma perspectiva global e transnacional refletindo além dos modelos ocidentais, incluindo a historiografia indiana, chinesa, mongol e islâmica. Foram escritas um pouco mais de 600 páginas. Porém a autora aponta que tem uma "caixa" à margem do corpo do texto principal sobre "As mulheres e a historiografia na Europa Renascentista" e três páginas apenas dedicadas à "história faz mulheres e gênero, do século XIX ao presente. "

Um dos dados importantes apresentados pela autora é o breve levantamento que ela realiza sobre a história da historiografia. Esse levantamento aponta um desequilíbrio de gênero quanto às autorias de trabalhos. "Pois em seus 26 números, apenas 124 textos são assinados por mulheres, o que corresponde a 29% do total de 422 artigos e resenhas publicados ao longo de 2008 e 2018" (Glória, 2018).

### **1.3A luta do Movimento Feminista Brasileiro pela Construção de uma nova sociedade**

A pandemia de covid-19 em 2020 atingiu a população mundial de forma avassaladora. Em pleno século XXI, com o mundo globalizado e avanços tecnológicos impressionantes como carros elétricos, videochamadas e supercomputadores, o mundo se viu paralisado por conta de um vírus invisível a olho nu. Neste momento, a principal recomendação do campo da medicina é o isolamento social para diminuir a propagação da doença. Uma marcha desenfreada pela busca de novas tecnologias foi a grande marca do século XX, e ele termina com a corrida pela vacina para imunizar a população contra a covid-19 (SCHWARCZ, 2020).

No Brasil, a pandemia começou oficialmente com a divulgação dos primeiros casos de pessoas infectadas em março de 2020. Rapidamente, medidas de fechamento de escolas foram implementadas e o vírus se tornou o principal foco das notícias nos meios de comunicação. Além das preocupações diárias com o avanço da pandemia pelo país, enfrentávamos um governo que não valorizava a ciência e que desinformava a população diariamente, propagando uma onda de fake news, inclusive pelo próprio Presidente da República (SCHWARCZ, 2020).

Para evitar a propagação do vírus, a principal recomendação foi que a população permanecesse em casa. Empresas tiveram que se adaptar ao chamado home office, ônibus intermunicipais foram proibidos de circular e estações de trem foram fechadas. Vivenciamos um mundo totalmente novo, onde as pessoas eram obrigadas a ficar em casa. Nesse contexto, o país enfrentou uma grande crise, com muitas pessoas perdendo seus empregos. O debate sobre o que era considerado essencial dominava as discussões em todos os meios de comunicação. Um exemplo bastante debatido foi o das cuidadoras de idosos. O então governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, chegou a afirmar em entrevistas que essas trabalhadoras deveriam ficar na casa de seus empregadores, ou seja, abrir mão do convívio com suas próprias famílias para permanecer no trabalho, pois era considerado um serviço essencial.

Enfim, nesse novo mundo onde o espaço privado passou a ocupar mais tempo e relevância na vida das pessoas, uma questão antiga continuou a assolar a população fluminense: a violência doméstica.

Em maio de 2020, antes mesmo de completar dois meses de isolamento social, o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro registrou um aumento de 50% nas denúncias de mulheres sobre casos de

violência doméstica. Esse aumento não é mera coincidência. Com as pessoas passando mais tempo em casa e perdendo o contato diário com o ambiente de trabalho, amigos e até mesmo com parte da família, o espaço para a vida privada expandiu. Esse contexto potencializa a violência contra as mulheres, já que as relações íntimas de convivência muitas vezes se tornam ambientes propícios para o aumento dessas ocorrências. (BANDEIRA, 2019, p. 303)

Politicamente, o Estado patriarcal, supremacista branco, toma a família como base para doutrinar seus membros e valores favoráveis ao controle Hierárquico e à autoridade coercitiva. (HOOKS,2019p.73)

As famosas frases “em briga de marido e mulher não se mete a colher” e “briga de casal se resolve entre quatro paredes” fazem parte do cotidiano dos brasileiros. Essas expressões são repetidas inúmeras vezes, muitas vezes até pela própria família. Segundo Bell Hooks, a opressão sexista se distingue das outras formas de opressão, uma vez que é reforçada e ocorre dentro do âmbito familiar. Ou seja, o local que deveria ser o mais seguro e acolhedor acaba se tornando palco para opressões sexistas. No contexto familiar, é onde as regras hierárquicas de autoridade masculina são frequentemente impostas e exercidas sobre as mulheres, relegando-as a papéis submissos e inferiores. Quando trazemos essa abordagem para a realidade brasileira, fica evidente e é frequentemente explorado na televisão ao retratarem mulheres como boas esposas, mães exemplares que devem saber cozinhar, lavar louça e cuidar da casa – um exemplo clássico é a personagem Helena, das novelas escritas por Manoel Carlos. Hooks também ressalta que, mesmo na ausência de uma figura masculina, as crianças são ensinadas a seguir valores e regras autoritárias, moldadas pelo sexismo.

É efetivamente no limiar da década de 1970 e durante o seu decorrer que a política com “P” maiúsculo é posta em causa, ampliando seu sentido e passando a abrigar domínios variados. O movimento feminista foi, sem dúvida, um dos responsáveis pela politização da vida privada, ao desvendar as relações de poder embutidas no convívio entre homens e mulheres, na família, na cama, além da esfera pública em geral. (ARRUDA,2019Pp. 335)

Podemos afirmar que o conceito de gênero e os debates em torno dele são frutos da década de 1980, período em que o Brasil passava pelo processo de redemocratização. A construção desse campo teórico possibilitou uma nova abordagem política sobre os casos de violência de gênero. Isso levou ao entendimento de que a violência ocorre motivada pelas expressões de desigualdades baseadas na condição sexual.

Assim a construção teórica sobre gênero abriu um leque para estudar a violência de gênero. Até então, a ideia de violência sofrida por uma sociedade estava baseada no controle social exercido pelo Estado, visto que ele detinha o monopólio da força. Foi a partir desses debates teóricos que as feministas brasileiras conseguiram estabelecer um diálogo entre os estudos acadêmicos e os espaços de militância, criando condições para o debate sobre políticas públicas.

A atuação do movimento feminista brasileiro já percorria uma longa trajetória. Desde as primeiras décadas do século XX, mulheres lutavam pela participação feminina na política. Durante os 21 anos de ditadura militar no Brasil, que restringiu liberdades, vozes e escolhas, as mulheres estavam ativas em sindicatos, associações, imprensa e universidades, levando suas pautas e suas lutas. Estas tinham como foco o fim da violência, a busca pela anistia, a luta por creches, pela descriminalização do aborto e pela igualdade salarial. Um exemplo emblemático dessas militantes é a ex-presidente Dilma Rousseff, que integrou a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-PALMARES). Contudo, Jaqueline Pitanguy destaca que as vozes das minorias, com suas agendas específicas, nem sempre eram bem recebidas, devido ao receio de que pudessem fragmentar a luta pela democracia. O slogan predominante da época era "O povo unido jamais será vencido".

A autora também destaca que, apesar das dificuldades e muitas vezes devido às incompatibilidades de agendas — como, por exemplo, com a Igreja Católica, que era uma importante aliada na luta pela democracia, mas não apoiava a agenda relacionada à saúde reprodutiva —, as feministas brasileiras ganharam visibilidade nos anos 70 em relação à segurança das vítimas de violência doméstica. Naquela época, o Brasil ainda justificava os crimes de feminicídio com o argumento da legítima defesa da honra, e muitas vezes estes eram absolvidos pelos tribunais. No entanto, uma campanha importante emergiu nesse contexto: a campanha "Quem ama não mata".

Naquele contexto, as mulheres brasileiras estavam submetidas ao Código Civil de 1916, profundamente patriarcal. Nele, o homem tinha o direito de administrar a família, inclusive o da esposa, e podia deserdar a filha que não seguisse o padrão cristão. Além das leis, a luta feminista estava voltada também para os meios de comunicação. A televisão, que já estava presente nos lares brasileiros, frequentemente reforçava a imagem da mulher como frágil e boa dona de casa, sempre pronta para servir ao marido, reafirmando constantemente a ideia de submissão feminina.

Outra bandeira de luta do feminismo de então dizia respeito ao papel da educação e dos meios de comunicação em reforçar estereótipos do masculino e do feminino, configurando o espaço da mulher como o da domesticidade e outorgado ao homem o domínio simbólico do mundo externo. Os anos de 1970 coincidem com o avanço da televisão no país, a inauguração de redes nacionais de tv, e seu papel cada vez mais marcante na difusão de valores culturais, que, se por um lado reforçavam a ideia da família nuclear como símbolo da modernidade, por outro, perpetuam o sexismo, o racismo com reiteração da subalternidade da mulher, particularmente a mulher negra, nas novelas que começaram a impregnar o imaginário coletivo do país. (Pitanguy, 2019 Pp 84)

A década de 80, marcada no Brasil pelo início do processo de redemocratização, viu os movimentos feministas destacarem, entre tantas lutas, a questão da violência contra a mulher como seu principal clamor. O objetivo era combater esse ciclo de violência de forma institucionalizada.

Uma das medidas propostas para essa mudança era a criação de delegacias especializadas para tratar de casos de violência contra a mulher. Estes espaços, tradicionalmente reservados ao trabalho masculino, deveriam também ser locais de trabalho para as mulheres e oferecer atendimento especializado às vítimas. Assim, em 1985, foram criadas as primeiras Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher (Deam's).

O Brasil foi pioneiro na criação das Deam's, um modelo que posteriormente inspirou outros países da América Latina. Esta iniciativa representou uma política pública de grande relevância, evidenciando que muitas brasileiras enfrentavam agressões diariamente. As Deam's são estruturadas com a presença majoritária de policiais e delegadas mulheres, uma mudança crucial para estabelecer um ambiente propício para que as mulheres se sintam seguras ao denunciar.

Outra importante manifestação política da agitada década de 80 foram as cartas das mulheres brasileiras aos constituintes. Afinal, o Brasil estava trilhando o caminho rumo à democracia, e a voz das mulheres era essencial para que o processo fosse verdadeiramente democrático. Segundo Jaqueline Pitanguy (2019), a carta estava dividida em diversas proposições, que abordavam:

1. Família.
2. Trabalho.
3. Saúde.
4. Violência.
5. Questões Nacionais e Internacionais

E o que mais importa para esta pesquisa é que, no momento da elaboração da nova constituição em 1988 — a mesma que rege o Brasil até os dias atuais —, as mulheres inseriram um foco especial na educação e na cultura. Eles destacaram a importância de enfatizar a igualdade entre os sexos, defendendo uma educação e uma cultura promovidas pela escola e pelos meios de comunicação que apresentassem a imagem social da mulher sem preconceitos e sem estereótipos discriminatórios

O documento foi entregue ao deputado Ulisses Guimarães, que era o presidente do Congresso, e em todas as Assembleias Estaduais do país. As mulheres feministas que redigiram a carta e que estavam envolvidas na luta feminista conseguiram avanços durante a constituinte. Segundo Pitanguy, aproximadamente 80% da carta foi aceita. A autora Sueli Carneiro (2019) é uma referência de grande importância, especialmente por ter participado da redemocratização do Estado e por ter contribuído com avanços a partir da carta à constituinte.

Os anos 1990 também registraram avanços das lutas feministas no espaço público. Além da expansão das Deams, foram criadas casas de abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica. Esses movimentos foram significativos ao retirar a violência doméstica do âmbito exclusivamente familiar, da ideia de "briga de marido e mulher", e inseri-la no espaço público. Isso posicionou a violência doméstica como um problema político e de saúde pública.

Apesar das imperfeições, as Deams são instituições governamentais resultantes da constituição de um espaço público, onde se articulou o discurso relativo aos direitos das mulheres de receberem um tratamento equitativo quando se encontram em situações de violência denunciada. Diferentemente das outras delegacias, as deams, evitam empregar métodos de condutas violentas, promovendo a negociação das partes em conflito. A grande particularidade dessas instituições policiais é admitirem a mediação como um recurso eficaz e legítimo. Nesse sentido, não é demais lembrar que a prática da mediação é crescentemente considerada um recurso valioso na administração dos conflitos interpessoais, na medida que diminuiu o risco de os conflitos administrados terem desdobramentos violentos (Suarez, 2002, Pp299)

Nos anos 2000, mais precisamente em 2006, foi estabelecida a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006). O objetivo dessa legislação é reconhecer que a violência contra a mulher, uma realidade presente no Brasil, é resultado de uma complexa interação entre cultura, indivíduo e sociedade. A lei reconhece que a violência permeia diversas esferas da vida da mulher, seja em casa, no trabalho, na saúde, na política ou na educação, conforme é apresentado na proposta desta dissertação. Maria da Penha representa um marco para o movimento feminista, pois sua história de dor e sofrimento transformou a maneira como o Brasil enfrenta a violência doméstica. Em outras palavras, a violência patriarcal não é mais aceitável, pois não se admite que um indivíduo controle o outro.

Maria da Penha foi vítima de uma tentativa de homicídio em 29 de maio de 1984. O autor do disparo foi seu marido, com quem tinha três filhas. Ele alegou que a casa deles havia sido invadida, usando isso como álibi para seu crime. No entanto, Maria da Penha foi socorrida pelos vizinhos e passou meses hospitalizada. Ao retornar para casa, ela se viu prisioneira de seu marido, que continuava a agredi-la, assim como às filhas. Mesmo utilizando uma cadeira de rodas devido à paraplegia causada pelo tiro que a deixou sem movimento nas pernas, as tentativas de assassinato persistiram. Em uma ocasião, seu marido cortou a fiação do chuveiro, fazendo com que ela sentisse pequenos choques ao usá-lo. Foi somente quando ele viajou que Maria da Penha conseguiu sair de casa e iniciar um processo jurídico contra ele. Apesar de todas as evidências e provas apresentadas, ele foi liberado após anos aguardando julgamento.

Maria da Penha lançou um livro contando sua história em 1994. O livro obteve grande repercussão, levando-a a ser convidada por grupos de direitos humanos. Foi nesse contexto que ela denunciou o Brasil perante a Organização dos Estados Americanos. O país enfrentou pressão internacional para revisar sua política de segurança em relação às mulheres. Internamente, as feministas também se mobilizaram, realizando protestos nas ruas e exigindo mudanças na legislação vigente. Até então, o Brasil era regido pela Lei nº 9.099/95, que recomendava a reconciliação entre as partes em casos de lesões corporais leves e ameaças. Essa lei não registrava a ficha do acusado como suja, mantendo-os como réus primários. Esta legislação, que tratava a violência como um crime de menor potencial ofensivo, refletia o poder do patriarcado e não oferecia uma proteção efetiva às mulheres.

Só foi com a ascensão do primeiro presidente progressista do país, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que foi estabelecida uma lei clara para prevenir a violência contra as mulheres. Esta legislação, uma conquista de anos de luta do movimento feminista, foca principalmente na violência doméstica, identificando os diversos tipos de violência que uma mulher pode enfrentar dentro de sua própria casa. A violência não se limita apenas a agressões físicas visíveis, como hematomas ou estupro. Ela pode se manifestar de forma psicológica, moral, patrimonial, sexual e física. Sob a relatoria da deputada federal Jandira Feghali, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), a Lei nº 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha, foi sancionada em 7 de agosto de 2006.

Para compreender melhor esses tipos de violência detalhados na Lei Maria da Penha, que recebeu esse nome em homenagem à professora Maria da Penha Maia Fernandes, vamos começar pela violência psicológica. Esta é frequentemente a primeira forma de violência a ocorrer dentro do ciclo de abuso e tem como objetivo comprometer a autoestima da mulher. Caracteriza-se por ataques constantes à identidade da mulher, seus traços físicos ou de personalidade, buscando desqualificá-la e desestabilizá-la psicologicamente. Muitas mulheres que sofrem com essa forma de violência sentem-se inferiores ao parceiro, acreditando que estão ficando loucas ou perdendo o controle. Alguns exemplos de

comportamentos incluem:

- Desmerecer ou rebaixar as capacidades intelectuais
- Dar ordens, impor vontades, tomar decisões importantes sem consultar a parceira.
- Desmerecer o modo de cuidar dos filhos, inclusive diante de terceiros.
- Insultar, injuriar, humilhar
- Isolar, vigiar, ameaçar de agressão, de morte.
- Intimidar, demonstrar força quebrando os objetos pela casa.

A violência patrimonial ocorre quando o agressor retém, subtrai ou destrói total ou parcialmente os pertences da mulher, que podem incluir documentos pessoais, celulares e computadores. Segundo a lei, também é caracterizada quando o parceiro se apropria da remuneração da mulher ou controla sua vida financeira, ou ainda quando danifica objetos pertencentes à mulher.

A violência sexual vai além de obrigar a mulher a praticar atos sexuais sem consentimento. Também se manifesta quando a mulher é forçada a assistir a material pornográfico, a posar para fotos ou vídeos, a usar acessórios contra sua vontade, a ser constrangida durante o ato sexual por meio de força, a ser agredida fisicamente durante o sexo, a ser estuprada ou a ser coagida à prostituição.

Neste momento de explanação da lei, é crucial refletir sobre o conceito de consentimento. Uma mulher pode concordar com uma ação em um determinado momento, mas também tem o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento. Existem casos em que a mulher cede devido a pressões, ameaças ou pode estar em uma situação de dependência em relação ao parceiro. O sexo pode ser uma forma de exercer controle sobre os corpos, especialmente sobre os corpos femininos. A ideia de que o corpo da mulher é um objeto, que pode ser usado para o prazer do homem ou para ser exposto, reflete a objetificação do corpo feminino e a ideia de propriedade sobre ele. Há uma naturalização da violência sexual, e muitas vezes as mulheres não percebem que estão sendo violadas.

De acordo com nossa cultura, influenciada pelo cristianismo ocidental, o ato sexual é visto como um dever no casamento. No entanto, se ocorre sem o consentimento da parceira, pode ser caracterizado como estupro marital. Acontecer dentro de um casamento não elimina a possibilidade de ser considerado estupro.

A violência física é o tipo de violência mais reconhecido na sociedade, muitas vezes tão naturalizado que a violência só é reconhecida quando é física. Este tipo de violência pode ser caracterizado quando uma mulher sofre uma ação intencional que coloca em risco ou causa danos à integridade física de uma pessoa. Tal violência pode manifestar-se de diversas formas, como: obrigar a tomar medicamentos desnecessários ou inadequados, bloquear passagens, dar tapas, empurrões, mordidas, chutes, socos, amarrar a pessoa, torcer o braço, estrangular, ou causar lesões com armas e objetos.

A Lei Maria da Penha esclarece que a violência contra a mulher não se limita apenas à agressão física, mas que existem outros indicadores para caracterizar tais situações. Ela também foi respaldada pelo Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra a Mulher, incentivado pelo governo federal. Esse pacto tinha como objetivo promover, entre 2008 e 2011, um conjunto de políticas públicas executadas para prevenir e enfrentar as formas de violência contra a mulher.

Em 2015, durante a presidência de Dilma Rousseff - Partido dos Trabalhadores (PT) - foi sancionada a Lei nº 13.104/2015, que classifica o feminicídio como um crime de homicídio contra a mulher. Esta classificação ocorre quando há razões para entender o crime dessa maneira, especialmente quando envolve violência doméstica ou discriminação por ser mulher. A alteração na lei foi feita para destacar que tais crimes têm particularidades e especificidades. O feminicídio é visto como uma manifestação de ódio, desprezo ou sentimento de perda da "propriedade" sobre a mulher.

Esses são os efeitos da hegemonia da "branquitude" no imaginário social e nas relações sociais concretas. É uma violência invisível que contrai saldos negativos para subjetividades da mulher negra, resvalando na afetividade e sexualidade destas.  
( CARNEIRO , 2003 , Pp 122)

Como já mencionado neste capítulo, as mulheres não constituem um grupo hegemônico. Pelo contrário, existem outros marcadores sociais que permeiam a vida das mulheres, como a questão de classe e raça. Após discutir o que é violência, seus tipos e a criação da Lei Maria da Penha, é fundamental abordar a problemática específica das mulheres negras. De acordo com Sueli Carneiro (2019), ao abordar o tema da violência contra mulheres negras, é necessário considerar outras dimensões desse problema. Existe uma construção histórica que limita as possibilidades de relações afetivas e não apresenta uma imagem positiva da mulher negra. Portanto, além de enfrentarem violência por serem mulheres, as mulheres negras estão ainda mais vulneráveis à violência devido à questão racial. Frases como "mulher preta é para transar" fazem parte da construção cultura violenta do Brasil.

## 1.4 Entre Histórias e desafios : A inclusão do gênero na Educação Brasileira

O objetivo deste capítulo foi explorar o conceito de gênero e como sua construção alterou nossa percepção da história. Também examinamos os desdobramentos jurídicos da luta feminista durante o processo de redemocratização, focando especificamente na violência de gênero e buscando entender o que é e como proteger as mulheres contra ela. É importante destacar que tais ocorrências são frequentes no Brasil, uma vez que somos o quinto país no mundo com o maior número de feminicídios, ficando atrás apenas de El Salvador, Colômbia, Guatemala e Rússia.

O que leva nosso país a seguir uma cultura tão violenta? Desde o nascimento, somos marcados por nossa identidade biológica, o sexo. Antes mesmo de nos reconhecermos como indivíduos, a sociedade já determina que meninos devem vestir azul e meninas devem vestir rosa. Curiosamente, a ex-ministra Damares Alves, que liderou o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, expressou uma ideia semelhante após assumir o cargo em 2019.

E nossa sociedade frequentemente reforça ideias como "mulher não pode usar saia curta", ou que o homem é o chefe da casa e a mulher é a principal responsável pelos cuidados com os filhos. Essas mensagens do nosso cotidiano são internalizadas ao longo de nossas vidas.

Além disso, quando na escola não aprendemos sobre nossa própria história e a cultura patriarcal se perpetua nos manuais didáticos, a situação se agrava. O livro didático é uma das principais fontes de ensino para muitos estudantes brasileiros e um bem cultural de alto consumo. As crianças moldam sua compreensão do mundo com base nas representações que lhes são apresentadas, incluindo as ideias transmitidas sobre o papel de homens e mulheres. Este trabalho visa refletir sobre a desigualdade de gênero e a invisibilidade da história das mulheres nos livros didáticos.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados para partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de conhecimento para o professor, que será fortalecido e capacitado para esse processo. ( Hooks, 2017, Pp 35)

Com o avançar da idade, uma criança pode quebrar as barreiras e reinterpretar o mundo de uma nova maneira; no entanto, para isso, ela precisa ter ferramentas. A escola, utilizando metodologias e práticas libertadoras, faz parte dessa engrenagem da mudança.

A norte-americana Bell Hooks conta que, ao longo dos anos dela como aluna e professora, foi inspirada por aqueles que tiveram a coragem e a força para transgredir as fronteiras. Não é um trabalho fácil, pois os professores precisam ter o compromisso de autoatualização e remar contra uma corrente muito forte que está intrínseca em nossa cultura. Se isso não for feito, o que continuará sendo propagado é a história do homem universal e o silenciamento das minorias.

E para isso, os estudos sobre gênero não podem ser realizados apenas por mulheres e implementados exclusivamente por elas na sala de aula. Para uma educação libertadora, é necessário um novo olhar sobre a história, uma história pautada no gênero. As mulheres não devem apenas aparecer como um complemento ao texto, mas devem ser protagonistas na narrativa.

Ao longo do capítulo, podemos observar que o termo "gênero" ganhou espaço dentro da academia já nos anos 80, principalmente em pesquisas acadêmicas e monografias. No entanto, até os dias atuais, movimentos como o "Escola Sem Partido" (ESP) utilizam o termo "ideologia de gênero" de forma pejorativa.

No site do ESP, as pessoas são orientadas a coibir determinados termos, principalmente aqueles relacionados às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares. Quando o ESP fala em "conhecimento neutro", na verdade, ele propõe um conhecimento conservador, no qual apenas o lado tradicional é abordado. Isso retira da escola seu papel de formação humana e atinge frontalmente as perspectivas da história de gênero.

Ou seja, apesar da Constituição e do avanço das leis durante os regimes progressistas, hoje em dia vivemos uma onda conservadora que tenta desfazer os avanços conquistados nos últimos governos do Partido dos Trabalhadores. Durante os dois mandatos do presidente Lula e o mandato completo do governo Dilma, até o final do mandato interrompido, muitas mudanças acerca da luta feminista foram conquistadas. Como mencionado no texto, temos a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio como exemplos dessas conquistas.

No âmbito educacional, o próprio regimento do Plano Nacional dos Livros Didáticos, que será analisado no próximo capítulo, apresentou mudanças claras em relação à incorporação do termo "gênero" e à inclusão de uma história das mulheres. Além disso, houve a implementação da lei que prevê o ensino sobre África.

Mas, mesmo o termo "gênero" aparecendo no Plano Nacional dos Livros Didáticos, é preciso identificar, a partir de uma análise séria, se a história passou realmente a ser escrita a partir do olhar do gênero ou se tal conceito será utilizado apenas de forma quantitativa, sem explorar efetivamente o que significa uma história pautada no gênero.

Mas fica um questionamento: será que a mudança na escrita do material didático vai de fato transformar a educação do aluno, formando um cidadão capaz de refletir sobre o mundo ao seu redor e de criticar a sociedade em que vivemos? Ou, para alcançar o objetivo da educação libertadora, o corpo docente deve estar constantemente em um processo de autoatualização? Sabemos que não é apenas a escola que contribui para a formação de um cidadão crítico. Ao contrário, a escola representa apenas um terço do dia de um aluno; o restante da formação é moldado pela cultura em que o aluno está inserido. A religião desempenha um papel importante, mas a comunicação, especialmente na era da internet, as séries, os filmes e as novelas também influenciam na formação do cidadão, alcançando uma audiência muito maior do que a escola.

Apesar da onda conservadora, os meios de comunicação têm adotado uma abordagem mais progressista em relação às questões identitárias. Isso nos leva a questionar se a escola está realmente seguindo esse novo rumo.

## **CAPÍTULO 2- Legislação Educacional**

### **2.1 Base Nacional Comum Curricular**

A Constituição de 1988 traz em seu bojo um conjunto de normas legais e dentre essas normas define, no artigo 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL,1988).

Este capítulo apresenta os impactos da Base Nacional Comum Curricular na educação básica, identificando os motivos da adoção de um currículo nacional no Brasil e avaliando sua pertinência quanto ao resgate do processo de construção. Consideram-se também os benefícios da atual reforma curricular para a educação no país.

A retirada dos termos gênero e sexualidade foi uma ação coordenada pelo MEC e aprovada pelo CNE, sem participação popular, ou mesmo sem levar em consideração às sugestões advindas das consultas públicas. Em matéria publicada pelo O Globo em 11 de dezembro de 2017, notícia que o MEC havia extinguido as menções a gênero e sexualidade, propondo que posteriormente emitidas orientações específicas sobre o tema.(SILVA, 2020 p.154)

Segundo Silva, na terceira versão da BNCC, assegurava-se o debate sobre gênero, sexualidade, diferença e diversidade. No entanto, em novembro de 2017, o MEC, com forte influência da bancada do boi, da bíblia e da bala, enviou outra versão do documento para o CNE, na qual retirou os termos "gênero" e "sexualidade". Trata-se de um ataque direto que invisibiliza orientações para as discussões, deixando a cargo do professor a escolha de abordar o assunto. Essa mudança vai contra o debate historiográfico sobre gênero que foi desenvolvido nas últimas décadas.

Em consequência, a não discussão e falta de visibilidade para esses temas, tem intensificado a situação de violência, LGBTfobia, machismo e misoginia nas escolas e espaços educativos, a exemplo das universidades, que se tornaram, ao longo dos últimos anos, palco dessas disputas e enfrentamentos. (Silva, 2020p. 156)

A Base Nacional Comum Curricular - foi homologada em 20 de dezembro de 2017, é um documento composto de normas definidoras das aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver durante as etapas da Educação Básica. A BNCC visa ao atendimento das indicações constantes de vários documentos legais apontando a necessidade de uma base comum com a finalidade de orientar o trabalho em todo Brasil garantindo direitos básicos de aprendizagem a todos os estudantes.

A BNCC esclarece os direitos dos estudantes no que concerne à aprendizagem ampliando possibilidades através do desenvolvimento de competências gerais estabelecendo uma correlação entre as áreas do conhecimento, e competências específicas que se vinculam aos diferentes componentes curriculares refletindo certa preocupação com a qualidade dos

processos educativos.

Conforme o Ministério da Educação explica, o Brasil, é um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, motivo pelos quais os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2021).

De acordo com Cássio (2018) a BNCC foi discutida nacionalmente apesar do curto período imposto pelo Plano Nacional de Educação - PNE. O primeiro documento apresentado teve contribuições da internet e o segundo recebeu contribuições presenciais sob a coordenação dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e dos Dirigentes Estaduais – CONSED. Apesar do debate nacional, a versão aprovada em novembro de 2017 não contempla o debate de gênero.

A BNCC é um documento que embasa a formação de professores, motivo por que deve ser seguida em âmbito nacional pelas instituições que oferecem as licenciaturas. Ela adota o conceito de competência como marco pedagógico e social estabelecendo as finalidades gerais do Ensino Fundamental. Desde o final do século XX e ao longo do século XXI, o centro do desenvolvimento de competências orienta a muitos Estados e Municípios brasileiros.

Esse enfoque também é adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Os professores Ivânia, Maria Elizabete e Átila não concordam com a ideia de que a BNCC seja a salvação da educação. Segundo se percebe, na concepção dos referidos professores, os discursos governistas em defesa da Base, é o de que o compromisso com a educação e a democracia não é causa prioritária, na realidade é causa secundária, dando lugar a interesses privados, relações de poder, agentes educacionais, sindicatos corporativos e instituições capitalistas (LIMA, *et al*, 2019).

A professora Ivânia (2019), em sua reflexão, indaga: A quem interessa a Base Nacional Comum, da forma que está sendo posta? A BNCC atende aos interesses do mercado capitalista neoliberal, quando foca competências e habilidades que retiram a criticidade e a contextualização dos seus objetos/conteúdos de estudo e enfatizam um caráter prático, a fim de preparar o educando para um mercado de trabalho instável, sem seguridade e exigente, visto que, os empregos tornam-se cada vez mais temporários, necessitam profissionais com várias habilidades, em que cada empregado possa exercer a função de muito outros.

“A BNCC não respeita a diversidade em todos os seus aspectos; portanto, há um desrespeito a outros documentos curriculares do país, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais” (LIMA *et al*, 2019, p.10).

Sena (2019) aduz que não encontrar no texto da BNCC uma abordagem sólida sobre essas questões que, historicamente, nos moveram a pensar a educação, causa, não apenas um estranhamento, mas uma preocupação. “Qualquer proposta que incida no universo da vida escolar, que atue sobre o papel da escola e seus processos formativos, precisa explicitar, com clareza, qual intenção de sociedade está sendo defendida” (SENA, 2019, p. 16).

## **2.2 Conselho Nacional de Educação**

O Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou no ano de 2019, no dia 7 de novembro, as diretrizes para a formação de professores. Ter uma nova base se justificou porque nos cursos de formação de professores quase não há procedimentos que ajudem o professor a ensinar, por isso a nova base vem demonstrar que a didática atual nos cursos de formação não combina com a educação básica. Ou seja, o CNE entende que os professores precisam passar por um processo de autoatualização, quando inserimos um debate de gênero essa operação deve ser feita de forma qualitativa e reflexiva.

Cada uma dessas competências atende a diferentes áreas de conhecimento para o desenvolvimento integral do aluno, compreendendo desde a escrita, leitura, cálculo, e, neste enfoque, a que se relaciona ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Marsiglia; Pina; Machado e Lima destacam que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica traduzem a relevância da BNCC, e os documentos como a Lei de Diretrizes e Bases(LDB), o Plano Nacional de educação (PNE). “Um dos capítulos desse documento se refere às experiências internacionais, demonstrando índices de países tais como a Austrália destacando o sistema de avaliação” (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA 2017, p. 119).

A capacitação dos professores objetiva a melhoria dos índices de educação no país, motivo pelo qual o Ministério da Educação - MEC instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e define diretrizes para a política, com formação baseada em atividades práticas e presenciais. De acordo com a resolução, em seu artigo terceiro, “a prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora”.

Que fazer? Para a autora não se trata somente de mudar o livro didático, mas também o professor. Que ele use a linguagem acessível ao aluno. Leve-o à reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade. Não há escola somente crítica ou reprodutora; a condição do professor desenvolver um ensino crítico se dá na medida em que ele reproduz, ao mesmo tempo, ideias e pessoas que ocupem papéis sociais. A maneira que farão depende da dinâmica de mudança social e não se sua vontade subjetiva. (Faria, 1985. P.6)

O professor é o agente educador responsável pelo ensino e aprendizagem dos alunos dentro de sala de aula, por isso a necessidade de um professor atualizado e adepto as diversas metodologias de ensino. O estudante brasileiro está saturado da “educação bancária”, a educação brasileira clama por um ensino que entenda o aluno como seres humanos integrais e complexos. (HOOKS,2017p. 27)

Freitas (2020) afirma que as competências gerais da BNCC se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Desse modo, são estabelecidas as dez competências gerais para a aprendizagem no propósito de atender as três etapas da educação.

O documento, entretanto, sofre críticas desde sua construção, tendo como agentes principais de sua criação, organizações com interesses empresariais, que imaginam que a

educação tenha caráter de empreendedorismo. Uma das competências retiradas da primeira versão da BNCC foi na área de Linguagens, quando a questão do respeito à diversidade e diferença em seus mais variados âmbitos apareciam: “respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero, manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações”

O Ministro da Educação, à época, José Mendonça Bezerra Filho, quando apresentou a última versão da BNCC afirmou que é o resultado de processo de amplo debate e negociação com diferentes integrantes da educação e da sociedade brasileira e “encontra-se disposta em um conjunto coerente balizado em direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 5). Porém a última versão da BNCC não foi debatida amplamente.

A previsão da cultura digital na BNCC torna imprescindível a adoção de novas abordagens, atitudes e maneiras de se relacionar com o conhecimento, levando as instituições educacionais a se adaptarem ao contexto midiático atual e a se apropriarem dos artefatos tecnológicos com o fim de favorecerem situações de aprendizagem que preparem os alunos a lidar com uma sociedade complexa e com as demandas que surgem.

As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na educação básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da educação básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação. (BRASIL, 2016, p. 27).

Desde sua aprovação pelo Ministério da Educação a BNCC traz a orientação para a formulação das propostas pedagógicas e dos currículos das escolas públicas e privadas com a finalidade de alcançar equilíbrio na definição de que, aprendizagens são essenciais e por isso devem ser implementadas as mesmas políticas educacionais a todas as instituições escolares do Brasil para superar as desigualdades existentes na qualidade de ensino na educação básica, (SOUSA *et al*, 2020).

Competências gerais da educação básica:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar

aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e

valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, BRASIL, p.12).

A BNCC prevê alteração dos cursos de licenciaturas e os planos de formação continuada dos sistemas de ensino estadual e municipal. Nos dois documentos existe a intenção e uniformização do currículo, tanto da formação de professores, quanto da Educação Básica, trazendo implicações para a autonomia dos estados, municípios, universidades, escolas e para docência.

Segundo o Ministério da Educação, comandado à época por José Mendonça Bezerra Filho, o BNCC esclarece os pontos em que, as aprendizagens em sua totalidade devem desenvolver a igualdade na educação sobre a qual as particularidades devem ser consideradas e atendidas. “Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza” (SOUSA, *et al*, 2020, p. 37).

Como é sabido, a Base é um documento que tem força de lei, elaborada com a finalidade de nortear as redes de ensino e escolas de todo o país, para que possam formular seus currículos. Por essa razão, essa renovação decorre diretamente da formação dos professores.

### **2.3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)**

O Governo Federal executa o Nacional do Livro Didático (PNLD) promovido pelo Ministério da Educação – MEC e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal que se vincula ao MEC, com a finalidade de “prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade” (BATISTA, 2001, p.11).

O PLND resulta de diferentes propostas e atos que permitem definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro, sendo que o desenvolvimento do programa se condicionou a outros fatores, cujo maior problema se deu na questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e condições políticas do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros.

Governo Federal executa o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) promovido pelo Ministério da Educação – MEC e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a finalidade de “prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade” (BATISTA, 2001, p.11).

Boulos (2018) destaca que a BNCC está respaldada em um conjunto de marcos legais. Um deles é a Constituição de 1988, que, em seu Artigo 210, já determinava que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Outro marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que no Inciso IV de seu Artigo 9º afirma que cabe à União [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

A LDB determina também que as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. Esta relação entre o básico-comum e o que é diverso está presente no Artigo 26 da LDB, que diz que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A busca por equidade objetiva incluir grupos minoritários como indígenas, ciganos, quilombolas e o das pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola. E se compromete com alunos portadores de deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015).

A busca por equidade quer, enfim, propiciar igualdade de oportunidades para que todos possam ingressar, aprender e permanecer na instituição escolar. Uma escola pensada e organizada com base nesse princípio estará aberta à pluralidade e à diversidade, garantindo, assim, que todos possam desenvolver habilidades e competências requeridas no mundo contemporâneo. E conseguirá acolher e estimular a permanência dos estudantes na instituição escolar, independentemente de etnia, religião ou orientação sexual

## **2.4 Guia Nacional do livro didático**

O Programa Nacional do livro didático faz parte do processo de democratização do Brasil, tendo início em 1985, ele tem como objetivo analisar o conjunto de livros que a partir de tal ponto são submetidos a avaliação do Ministério da Educação, sendo assim o papel do estado é de avaliador. Em 1996 foi instituída a avaliação pedagógica por especialistas, quando também foi criado o Guia de livros didáticos. As editoras passaram a inscrever suas coleções no edital aberto de três em três anos, alternando cada nível de ensino. As coleções inscritas no edital são avaliadas por critérios de natureza técnica e pedagógica, por avaliadores das escolas públicas e privadas, mas inscritos no banco de avaliadores do MEC.

O PNLD de 2020 foi responsável por aprovar livros de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia e História; obras Interdisciplinares de Linguagens, contando com Língua Portuguesa e Arte; e obras de Projetos Integradores, destinadas aos estudantes e professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ao final das avaliações foi criado o Guia Nacional do livro didático, que é um documento oficial, distribuído pelo governo federal para orientar a escolha dos livros didáticos pelas escolas brasileiras.

O PNLD de 2020 aprovou 11 obras didáticas E entre os critérios elencados pelo guia, os livros devem promover positivamente as imagens da mulher e considerar sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder. E o material que teve compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher. Os livros que seguiram as regras do PNLD e foram aprovados são:

- *Historiar*. editora Saraiva e escrito por Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues
- *Estudar História :das origens do Homem à Era Digital*. editora Moderna e escrito por Anna Cristina Camargo Moraes Figueiredo e Patrícia do Carmo Ramos Braick.
- *História.doc*. editora Saraiva, escritor por Ronaldo Vainfas, Jorge Luiz Ferreira, Sheila Siqueira de Castro Faria, Daniela Buono Calainho
- *Convergências História*. editora SM, escrito por Caroline Torres Minorelli, Charles Hokiti Fukushigue Chiba

- *História- Escola e Democracia.* editora Moderna, escrito por Flavio De Campos, Regina Celia Soares Claro, Miriam Dolhnikoff
- *Vontades De Saber História.* editora Quintero, escrito por Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco Cesar Pellegrini
- *Inspire História.* editora FTD escrito por Gislane Campos Azevedo Seriacopi, Reinaldo Seriacopi
- *Araribá Mais- História.* editora Moderna e escrito por Ana Claudia Fernandes, Renata Isabel Chinelatto Consegliere, Solange De Almeida Freitas, Maria Raquel Apolinario, Pamela Shizue Goya, Sandra Machado Ghiorzi, Maria Lidia Vicentin Aguilar, Samira Adel Osman, Mario Jorge Da Motta Bastos
- *Geração Alpha História.* editora Sm, escrito por Debora Yumi Motooka, Valeria Aparecida Vaz Da Silva
- *Teláris História.* editora Ática Didáticos, escrito por Claudio Roberto Vicentino, Jose Bruno Vicentino
- *História da Sociedade e Cidadania.* editora FDT. Escrito por Alfredo Boulos

A obra selecionada para análise neste trabalho é a coleção "História da Sociedade e Cidadania", de Alfredo Boulos, publicada pela editora FDT e aprovada pelo PNLD de 2020. Conforme o resumo apresentado no Guia Nacional do Livro Didático, o autor adota abordagens que valorizam o protagonismo da mulher na história e promovem reflexões contra a violência e a intolerância em diversas dimensões sociais.

## **2.5COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA**

De acordo com Alfredo Boulos Júnior (2018, p.14), na visão positivista da História, o documento era visto, sobretudo, como prova do real. Aplicada ao livro escolar, essa forma de ver o documento assumia um caráter teleológico: o documento cumpria uma função bem específica de ressaltar, exemplificar e, sobretudo, dar credibilidade à argumentação desenvolvida pelo autor. Na sala de aula, isso se reproduzia, e o documento servia para exemplificar, destacar e, principalmente, confirmar a fala do professor durante a exposição. Daí a necessidade de um material que leve à reflexão de temas como

direitos humanos, questões LGBTQIA+ e a história das mulheres..

A História é necessária para a formação de crianças, jovens e adultos, as aulas de história devem proporcionar a formação de um cidadão crítico. É importante que se utilizem diferentes fontes e documentos que facilitem o entendimento da relação tempo e espaço etatos geradores dos registros e vestígios das mais diferentes naturezas que as pessoas deixaram e isso diz respeito, tanto a objetos quanto aos saberes. Essas fontes devem romper com a ideia do sujeito histórico como um homem universal. O objeto histórico, então, revive na memória voltado para a produção de um saber próprio da história.

Ler é compreender o mundo, e escrever é buscar intervir na sua modificação. Ao pedir que o aluno escreva um texto de análise histórica, estaremos sempre buscando extrair dele uma posição frente à discussão. Portanto, estamos trabalhando no sentido de que cada aluno desenvolva uma capacidade argumentativa própria, utilizando conceitos claros, num ambiente democrático de troca de ideias e convívio de opiniões diferenciadas. Isso colabora para a formação da identidade política de cada aluno. O que não podemos permitir é que as atividades de leitura e escrita na aula de história se transformem num ritual burocrático, em que o aluno lê sem poder discutir, responde questionários mecanicamente e escreve texto buscando concordar com o professor para ter sua boa nota assegurada. Aqui, vale parodiar a frase de Dante Alighieri, ao descrever as diferentes partes do inferno: “os níveis mais baixos do inferno estão reservados para aqueles que, em tempos de crise moral, se mantiveram neutros ou indiferentes”. Temos que lutar para a construção de uma postura crítica e filosófica frente aos textos, fugindo da leitura instrumental ou dogmática, que termina sempre em “decoreba”. Uma postura que exija do aluno leitor uma posição, uma opinião fundamentada. Buscamos formar alunos que elaborem seu projeto de vida, posicionando-se frente às questões polêmicas da vida social, construindo alternativas políticas viáveis e manifestando com clareza e argumentação coerente suas opiniões (SEFFNER, *apud* Boulos Júnior, 2018, p.22).

É preciso entender fatos históricos, nexos de poder e mecanismos transformadores mantendo bases estruturais sociais, culturais e políticas no decurso do tempo. A BNCC de História contempla, inicialmente, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. Mas esse outro precisa ser mais diversificado dentro dos manuais didáticos. Precisa contemplar também a história das diversas sujeitas históricas.

Boulos (2018) argumenta que um dos importantes objetivos de História é o estímulo da autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que as pessoas agem de acordo com a época e o lugar em que vivem, no sentido de preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. Tais diversidades que devem aparecer dentro do livro didático, ou então essa construção de cidadania fica escasso.

Aprender História depende da leitura e da escrita. Ler e escrever implicam compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros de textos e de imagens fixas (pintura, fotografia, charge) e em movimento (filmes), além de gráficos, tabelas e mapas. As atividades visam, sobretudo, auxiliar o aluno a desenvolver as competências de leitura e escrita, que são complementares e interdependentes, e a capacitar o alunado para o exercício da cidadania. As imagens podem ser mais bem exploradas com a leitura do texto instrucional sobre o assunto contido nestes Materiais de Apoio ao Professor.

Boulos Jr. (2018) destaca que a BNCC tem como grande finalidade a procura pela equidade na educação e por essa razão demanda currículos diferenciados e afinados com as inúmeras realidades existentes no país. Por isso a necessidade do debate de gênero dentro do livro didático. Pois a equidade leva em conta também a variedade de culturas constitutivas da identidade brasileira “reconhecendo a diversidade de experiências que os alunos trazem para a escola e as diferentes maneiras que eles têm de aprender” (BOULOS JR, 2018, p. 28).

De acordo com a BNCC, a procura pela autonomia exige que se reconheçam as bases da teoria do conhecimento da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo.

Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula.

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambas expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (BRASIL, p. 399)

Para se pensar a História como ensino é importante considerar o uso de diferentes fontes e tipos de documentos que facilitem a compreensão entre tempo e espaço. Os registros das mais diversas deixados pelas pessoas trazem em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, de objetos e de saberes. Assim, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, p.400).

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão

puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. Assim como deve ser incluído o debate sobre a história das mulheres e a sua emancipação.

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. É o que recomenda a BNCC.

Tudo aquilo que se conhece a respeito do passado repercute no presente, por esta razão o historiador necessita conhecer lugares e circunstâncias onde os fatos ocorreram para proceder a uma análise das circunstâncias identificando, assim, os fatos que levam à produção do conhecimento histórico.

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica (BNCC, 2017, p. 395).

### **Capítulo 3- Desvendando Representações: Uma Avaliação Crítica da coleção “História da Sociedade e Cidadania”**

No que tange à metodologia utilizada para análise do material escolhida, o autor Severino (2000) indica uma análise das informações textuais e análise das imagens do livro. Relacionamos essas informações aos conteúdos históricos que se referem às mulheres, o que ajuda na percepção de suas representações.

A análise de conteúdo configurou dois momentos essenciais: em um primeiro momento os conteúdos dos livros didáticos foram identificados e em segundo momento analisados tendo como procedimento a “decodificação dos significados postos na mensagem com base em elementos da semiótica (análise dos significados e significantes) e técnicas de mediação”. (SEVERINO, 2000 p.40)

A coleção do segundo segmento do ensino fundamental é dividida em quatro volumes. Cada volume está organizado em quatro unidades, divididas em dois ou até cinco capítulos, seguindo as temáticas e os objetos de conhecimento indicados pela BNCC. Através desta fonte, iremos buscar como a mulher foi representada, como os feitos das mulheres ao longo da história foram retratados no material e em qual momento histórico sua figura ganha maior destaque. Também serão apresentadas as habilidades indicadas pela Base Nacional Comum Curricular e a busca por habilidades que contemplem o debate sobre gênero em sala de aula. Entendo que este material influencia uma geração de estudantes.

#### **3.1 Sexto Ano.**

Segundo a temática enunciada na BNCC, o sexto ano do Ensino Fundamental II deve contemplar uma reflexão sobre a História e suas formas de registro, abordando como foi o registro das primeiras sociedades, a Antiguidade Clássica, o período medieval da Europa e as formas de organização das sociedades africanas.

As unidades temáticas indicadas pela BNCC são:

- História: tempo, espaço e formas de registros.
- A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades
- Lógicas de organização política
- Trabalho e formas de organização social e cultural

Entre os objetos de conhecimento, a habilidade que ganha destaque é a EF06HI19, pois indica que deverão ser trabalhados os diferentes papéis da mulher no mundo antigo e medieval, descrevendo e analisando.

A coleção "História da Sociedade e Cidadania" inicia-se com o livro do sexto ano, dividido em 4 unidades e 12 capítulos, totalizando 236 páginas. Cada capítulo será analisado visando entender se e

como a mulher foi representada e qual papel social é destinado ao gênero feminino. O primeiro capítulo da obra tem como título "História e Tempo" e segue a habilidade:

**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

Ao seguir a orientação da BNCC, o autor divide o capítulo em 6 subtítulos. Buscaremos analisar cada subtítulo para compreender se a figura da mulher será representada. Já na segunda página do capítulo, o autor coloca fotos de meninas fazendo um paralelo com o tempo, abordando as mudanças nas vestimentas, nas brincadeiras, na forma de conversar e estudar. A primeira imagem apresentada são os retratos de três meninas em diferentes anos: a primeira é uma menina branca no retrato de 1885, a segunda também é uma menina branca no ano de 1910, e a última é uma menina negra, que o autor apresenta como foto atual. Além de o autor ter a preocupação de abordar um tema de gênero já na segunda página do capítulo, ele também tratou de forma visual a representatividade na questão racial.



Figura 1. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,6º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O segundo subtítulo do capítulo é "O que a história estuda". Quando o autor disserta sobre as continuidades e permanências no tempo histórico, ele coloca como exemplo a simples brincadeira de amarelinha e utiliza o recurso visual de duas fotografias com crianças brincando: uma com crianças brancas e outra com uma menina negra e sua mãe. O subtítulo seguinte aborda o conceito do tempo para se desenvolver. O recurso visual utilizado também foi de três fotografias: uma de uma menina lendo o Torá, o livro sagrado dos judeus; a segunda de uma menina lendo o Corão, que é o livro sagrado dos muçulmanos; e a última de um menino católico rezando. Ao longo do desenvolvimento do restante do capítulo, a figura da mulher não esteve presente, assim como não foi apresentada nenhuma atividade que buscasse a reflexão sobre gênero.



Figura 2: . Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,6º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.



Figura 3. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,6º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O segundo capítulo tem como título "Fontes e Conhecimentos em História". Ele segue a seguinte habilidade:

**(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

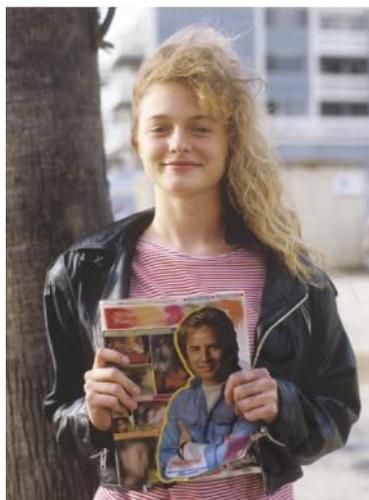
Ao começar a dissertar sobre fontes históricas e o papel do historiador, o autor apresenta uma fotografia de uma família de pessoas negras, composta por um casal heterossexual e seus filhos, como indicado na figura 4:

Figura 4. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,6º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.



Uma fotografia é um exemplo de fonte visual.

No ponto sobre como o conhecimento histórico é construído, o autor coloca que a história é uma disciplina que estuda as relações dos seres humanos no tempo e no espaço. A figura de exemplificação para tal subtítulo é de uma menina branca segurando uma revista em suas mãos. Já na página 28, foi utilizada uma ilustração que tem como tema os responsáveis por fazer história: a figura é composta por desenhos de meninos e meninas segurando cartazes de uma campanha de combate à dengue.



Figuras 5 e 6 .  
 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo.  
 História da Sociedade e da Cidadania ,6º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

A primeira atividade do capítulo tinha como objetivo identificar qual tipo de fonte historiográfica estava sendo apresentada: se eram visuais, escritas, orais ou materiais. Entre as imagens apresentadas, duas eram de meninas com cerca de 5 anos de idade. Entre os textos apresentados na parte das atividades, que tem como tema "Você, cidadão", é utilizado um texto da jornalista Mariana Alvim. Nesse texto, ela critica o fato de que, para um brasileiro conhecer o manto Tupinambá, é necessário viajar para o continente europeu, mesmo com o produto sendo produzido em terras brasileiras.

**III Você cidadão!**

Leia a notícia a seguir com atenção.

Os mantos tupinambás são resquícios exuberantes do povo que dominava a costa do Brasil há 500 anos. Há apenas seis exemplares preservados no mundo que ainda trazem quase intactos os trançados de fibras naturais e penas vermelhas de guarás e azuis de ararunas.

Mas, apesar de eles terem sido confeccionados em território nacional, os brasileiros que queiram conhecê-los terão de viajar ao exterior: todos os exemplares de mantos tupinambás de que se tem notícia estão em acervos da Europa.

O mais conhecido e conservado deles está em [...] Copenhague, capital da Dinamarca. O exemplar foi exposto no Brasil em 2000, nas comemorações dos 500 anos do descobrimento pelos portugueses.

Foi nessa ocasião que povos que reivindicam ser herdeiros dos tupinambás, em especial os Tupinambá de Olivença, na Bahia, passaram a requerer o retorno do manto. Desde então, porém, apesar de contarem com o apoio de universidades e outras organizações, não tiveram sucesso em reaver os objetos.

[...]

ALVIM, Mariana. Das peças indígenas a fósseis: os itens culturais brasileiros que estão ao correr risco de se perder no exterior. *BBC Brasil*, São Paulo, 3 fev. 2018. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-42405882>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Manto tupinambá, c. 1600. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague.

Figura 7. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,6º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O terceiro capítulo tem como tema os Primeiros Povoadores da Terra, o capítulo segue a habilidade:

**(EF06HI03)** Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

O capítulo aborda a origem do ser humano, apresentando as duas principais versões sobre a criação do Homem. A primeira é criacionista e baseada na Bíblia, enquanto a segunda utiliza a teoria de Darwin, o evolucionismo. No entanto, é importante notar que a explicação religiosa apresentada refere-se apenas a uma parcela da sociedade, já que as religiões de origem africana, assim como o budismo e o islamismo, possuem outras formas de explicar a origem do ser humano.

Ao apresentar sobre o período Neolítico, o autor coloca que as mulheres podem ser as responsáveis pela agricultura. Ele argumenta que foram observadas que as sementes carregadas pelos pássaros germinavam e viravam outra planta. É interessante ele ter colocado tal descoberta ao papel feminino. Além disso, há um pequeno quadro pedindo para aos alunos citarem um exemplo da participação das mulheres na história.



Figura 8. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,6º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O capítulo 4 tem como tema Primeiros Habitantes das Américas e segue as orientações das seguintes habilidades:

**(EF06HI05)** Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

**(EF06HI06)** Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

Ele finaliza a unidade de conhecimento "História: tempo, espaço e formas de registros", apresentada pelo BNCC. O objeto de conhecimento abordou a questão do tempo, sincronias e diacronias, refletindo sobre o sentido das cronologias; formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico; as origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização. Ao falar sobre a descoberta do crânio mais antigo das Américas, o autor apresenta a história da descoberta de Luzia.

O boxe para saber mais do capítulo é dedicado para história da arqueóloga Neide Guidon e sua luta para criação do Parque Nacional da Serra da Capivara.

**PARA SABER MAIS**



**Niède Guidon e sua luta**

Niède Guidon nasceu em Jaú (São Paulo), doutorou-se em Arqueologia na França e pesquisa sítios situados no Piauí desde 1973. Sua luta e determinação levaram à criação do **Parque Nacional da Serra da Capivara**, em 1979, no município de São Raimundo Nonato, no Piauí. Anos depois, para administrar o parque foi criada a Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM), onde se encontram milhares de pinturas rupestres, restos de fogueiras, **urnas funerárias** e ossadas de animais "pré-históricos".

Atualmente, Niède Guidon luta para transformar o Parque Nacional da Serra da Capivara num grande centro turístico. 📱

**Arqueóloga Niède Guidon. Brasília, 2013.**

**Dica!**  
Patrimônio Mundial da Unesco: Serra da Capivara (Piauí).  
Duração: 2 min. Disponível em: <<http://livro.pro/oplig3c>>.  
Acesso em: 31 ago. 2018.

**Urna funerária:** vaso grande onde eram enterrados os restos mortais de um indivíduo.

Figura 9. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,6º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O quinto capítulo tem como tema o Egito e o Reino Kush seguindo a seguinte habilidade: **(EF06HI07)** Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

A primeira representação de uma mulher no capítulo é por meio de uma fotografia de um busto de uma mulher que era filha de Akhenaton. No entanto, ao longo do texto principal, ainda não havia sido inserido qual era o papel da mulher na sociedade Kush. A primeira vez que uma posição feminina é citada no texto é quando é tocada a questão da religiosidade, ao apresentar os deuses egípcios, incluindo o nome de Ísis. Na mitologia, Ísis é esposa e irmã de Osíris, o deus da vida.



Figura 10. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,6º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

Ao longo do capítulo, existe uma passagem para analisar o papel da mulher no Reino Kush, identificando um papel de destaque, já que podiam ser sacerdotisas, administradoras de uma cidade e até liderar um governo com o título de "candace". O autor detalha a especificidade e o papel da mulher no Reino Kush, inclusive destacando a importância de Amanishaketo (42-12 a.C.), que liderou a resistência cuxita contra o Império Romano.

O sexto ponto da seção de atividades é uma pergunta de múltipla escolha sobre o papel da mulher na política do Reino de Kush. A segunda parte das atividades propõe a leitura e a escrita em história, utilizando como base um texto escrito pelo egiptólogo francês Christian Jacq. Ele relata que o papel da mulher no Egito era igual ao do homem, pois poderiam ter um ofício e desempenhar um papel na política. Entre as questões propostas após a leitura do texto, a primeira, segundo o autor, questiona o que garantia a igualdade de direitos entre homens e mulheres no Egito antigo; a segunda busca entender em que o autor se baseou para afirmar que a mulher egípcia ocupava funções importantes; e a terceira relaciona-se com a realidade brasileira, indagando se no Brasil homens e mulheres têm os mesmos direitos. No gabarito, a resposta indica que, pela constituição, existe a igualdade entre homens e mulheres, mas que na prática as mulheres ganham menos, sofrem discriminação e enfrentam altos índices de violência doméstica.

O autor consegue inserir o debate sobre as mulheres de forma categórica. O texto principal aborda a questão da mulher como sujeito histórico, e na parte das atividades, estabelece uma boa relação com o Brasil do século XXI.

O capítulo 6 é designado para tratar sobre a Mesopotâmia, e segue a habilidade: (EF06HI07) da BNCC. A única passagem que cita sobre o papel da mulher na sociedade mesopotâmica é para afirmar que ela não tinha nenhum destaque, pois não conseguiam chegarem aos cargos de poder. Mas não foi informado se a mulher poderia ter algum ofício, nenhum texto complementar foi dedicado ao papel da mulher.

O capítulo 7 tem como objetivo abordar os Povos Indígenas nas Américas, ele segue seguinte habilidade:

**(EF06HI08)** Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

Na abertura do capítulo, o autor utiliza recursos de três fotografias de mulheres: uma menina em um festival de dança nos Estados Unidos, uma tecelã expondo seus produtos no Peru e uma índia na aldeia de Kalipety no Brasil. O texto principal trouxe como questionamento se as vestimentas utilizadas pelas mulheres seguiam o mesmo padrão, indagando sobre as diferenças apresentadas.



Ao trabalhar com a sociedade inca, a figura de Mama Ocilla, esposa de Manco Cápac, é apresentada como lendária, mas sua história e importância não são desenvolvidas. Em um ponto seguinte, a questão dos indígenas que ocupavam as terras que hoje são o Brasil é abordada. Na passagem que discute as diferenças entre os indígenas, é utilizado um recurso visual com duas imagens de indígenas da atualidade. Além disso, a questão da linguagem é desenvolvida, com o recurso fotográfico de uma mulher representante dos povos originários brasileiros. A divisão do trabalho por sexo e idade também é tratada, apontando que as tarefas das mulheres indígenas incluíam plantar, acompanhar o crescimento e colher, transportar produtos, fazer farinhas, tecer redes, preparar alimentos e cuidar de crianças.

A primeira atividade do capítulo utiliza como recurso visual a fotografia de três mulheres de diferentes partes das Américas para investigar se essas mulheres são indícios das diferenças entre os povos das Américas.

O oitavo capítulo aborda o Mundo Grego e a Democracia, segue as seguintes habilidades:

**(EF06HI09)** Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.

**(EF06HI10)** Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.

**(EF06HI12)** Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

**(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Seguindo a habilidade (EF06HI19), o papel da mulher começa a ser citado quando o autor aponta que a mulher não era considerada uma cidadã ateniense, assim como os escravizados e os estrangeiros. Este grupo é melhor apresentado em um ponto posterior, onde se destaca que o papel da mulher era moer grãos, fiar, tecer, cozinhar e cuidar das crianças e da casa de seus companheiros.

Em uma seção sobre a questão religiosa, a figura feminina é representada pelas deusas Artemis, Afrodite, Atenas e Héstia. O autor também aborda que a presença de mulheres era proibida nos Jogos Olímpicos, tanto nas competições quanto na plateia. Na parte das atividades, uma das opções da sexta atividade coloca uma alternativa falando da igualdade entre homens e mulheres no Brasil atual.

O nono capítulo segue como tema a Roma em diferentes estágios, na Monarquia, República e Império. Ele segue as orientações das seguintes habilidades:

**(EF06HI11)** Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.

**(EF06HI12)** Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

**(EF06HI13)** Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

Na abertura do capítulo é utilizada a fotografia de uma mulher modelo italiana no século XIX, exaltando que Roma é uma capital que mistura passado e presente. Porém a figura da mulher não é representada ou citada ao longo do capítulo.

O capítulo 10 segue a orientação de trabalhar com o Império Romano, seguindo as seguintes habilidades:

**(EF06HI13)** Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

**(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

Ao longo do capítulo, o papel da mulher não é desenvolvido em nenhuma das passagens do texto principal. Apenas nas atividades, os recursos de dois textos de apoio foram de autoras mulheres. O primeiro, da jornalista Giulia Miranda, aborda o tema do latim e língua portuguesa; o segundo, de Edna Andes e Sueli Lemos, trata das consequências de uma metrópole.

No entanto, ao longo do capítulo, a figura da mulher não é desenvolvida, e o autor não apresenta o papel da mulher no Império Romano, mesmo existindo fontes para abordar tal tema dentro do material didático.

A presença feminina pode ser observada em outro espaço, até alguns anos atrás, considerado como essencialmente masculino: a participação em campanhas políticas. Na cidade de Pompeia, foram encontrados cartazes de propaganda política do século I d.C., denominados programada, que nos mostram o apoio feminino a candidatos locais dado por mulheres abastadas, mas também prostitutas, trabalhadoras, donas de tabernas, escravas, libertas, esposas com ou sem seus maridos, entre diversas outras.( FEITOSA, 2010, p.261)

Ou seja, existem fontes que abordam a participação das mulheres na vida pública do império Romano, porém o autor preferiu não abordar. Excluindo de seu material a importância de figura feminina no período do império romano.

O capítulo 11 propõe o debate sobre os povos que moravam banhados pelo mediterrâneo. Seguindo a habilidade:

**(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

Na parte que aborda o surgimento do cristianismo e o nascimento de Jesus, a figura de Maria é citada como a mãe. A mulher também aparece como personagem da história quando se fala sobre o aumento do cristianismo. No entanto, mesmo o capítulo tratando dos cristãos, dos Germanos, dos Bizantinos, dos Mulçumanos e do povo do Islã, não há nenhuma seção no corpo do texto ou em algum boxe que trate sobre o papel da mulher. Apenas na parte de atividades podemos encontrar uma que utiliza o recurso visual para expor a fotografia de três meninas lendo o Corão em diferentes lugares do mundo.

8. Observe as imagens com atenção.



Figura12. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,6º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O último capítulo é o de número 12 e entra no tema do Feudalismo, sociedade, cultura e religião. Ele segue as seguintes habilidades:

**(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

**(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

**(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

**(EF06HI18)** Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

**(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

O boxe para reflexão do capítulo tem como tema as mulheres gregas. O autor apresenta um primeiro texto abordando as questões das mulheres pobres, destacando que elas trabalhavam fora de casa, exercendo trabalhos domésticos como lavadeiras e parteiras. O texto também aponta que a mulher ateniense era colocada como dependente do homem, primeiro do seu pai e posteriormente do seu esposo. O segundo texto aborda a questão da família romana, que era comandada pelo pai. O terceiro pequeno texto menciona que as mulheres eram elogiadas por serem bondosas e bonitas. O quarto texto destaca que em Roma, a mãe de família tinha maior liberdade que as gregas, pois poderiam participar de jantares e ir a cerimônias com os maridos. Já o quinto e último texto, que fecha uma sequência de três páginas dedicadas ao papel da mulher, fala sobre a mulher na sociedade medieval. Nesse contexto, as mulheres participavam de inúmeros serviços como plantar ervilhas, feijão, pescar, bater o trigo e ordenhar. No entanto, eram muito oprimidas, pois viviam em uma sociedade muito masculina e guerreira.

Em Pompeia, como também na Itália, durante o Império, e na Grécia e Ásia Menor, durante o período helenístico e romano, frequentemente mulheres aristocráticas foram responsáveis por benefícios e construções públicas; pelo apoio financeiro a jogos e pela distribuição de alimentos; pelo patrocínio a corporações de ofício e pelo gerenciamento de propriedades particulares e de negócios familiares. Seus nomes podem ser encontrados em pórticos, termas, moedas e monumentos que lembram a sua participação financeira na realização de jogos e na distribuição de alimentos (CAMERON, KUHRT, 1983; BOATWRIGHT, 1991; RAWSON, 1995; DIMOPOULOU, 1999; HEMELRIJK, 1999). Estes registros históricos nos levam a certificar o status financeiro e a independência de muitas mulheres romanas. (FEITOSA, 2010 p.261)

A divisão das quatro unidades temáticas, separadas em 12 capítulos, abriu um leque reflexivo para o professor utilizar em sala de aula. No quinto capítulo do livro, existe uma atividade com a proposta de trabalhar acerca da violência doméstica no Brasil do século XXI. No entanto, se o professor tiver apenas o manual didático como recurso pedagógico, a representatividade feminina ficará deficiente. Ao longo do livro, a figura feminina foi reforçada em diversos momentos como a cuidadora do lar e de seus parentes. Mesmo sabendo que muitas mulheres viviam nesta condição de submissão, existem nomes que quebram com este estereótipo, como, por exemplo, Eumáquia, uma sacerdotisa que utilizou seus recursos financeiros para a construção de obras públicas. No entanto, a representação de Eumáquia não foi abordada no conteúdo do livro.

#### **4.1 Sétimo Ano**

A BNCC apresenta como temática para os alunos do sétimo ano as conexões e trocas políticas, econômicas e culturais entre América, Europa e África, entre os séculos XV e XVII. Divididos nas seguintes unidades temáticas:

- O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.
- Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo.
- A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.
- Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.

O segundo livro da coleção de Alfredo Boulos é destinado ao sétimo ano. O livro contém 237 páginas divididas em quatro unidades e doze capítulos. Todos os capítulos seguem as habilidades indicadas pela BNCC. O primeiro capítulo tem como tema os povos indígenas, seus saberes e suas técnicas. Ele aborda a seguinte habilidade:

**(EF07HI03)** Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

Ao longo do capítulo foram debatidas questões sobre as sociedades asteca, maia, inca e tupi. E somente no texto de apoio sobre o processamento da mandioca é ilustrado por uma fotografia de uma mulher indígena ralando mandioca. Durante as atividades do capítulo nenhuma foi designada para trabalhar a questão da mulher.



Figura 13. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,7º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O capítulo dois aborda a questão dos povos Malineses, Bantos e Iorubás. Também seguindo a habilidade **(EF07HI03)**. Já na primeira página do capítulo é utilizada a figura de duas mulheres africanas e três homens para exemplificar a diversidade cultural no continente Africano.



Figura14. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,7º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

Ao desenvolver a história do povo Banto a edição utilizou o recurso fotográfico de uma menina carioca descendente da região do Congo-Angola.



Figura 15. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,7º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

Trabalhando com a organização política do Reino do Congo foi apontada a existência de 12 conselheiros que auxiliaram o rei do Congo, sendo 8 homens e 4 mulheres, que era formado pelo clã das avós do Rei. O tema dos Iorubás começa com a fotografia de duas mulheres: uma mulher nigeriana e outra uma brasileira baiana. No cerne da política, economia e entre outros trabalhadores comerciantes, o autor deixa claro que eram compostos por homens e mulheres. E sobre a presença dos Iorubas no Brasil, é ilustrado com uma fotografia da cantora e atual ministra da cultura, Margaret Meneses.

Figuras 16 e 17. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 7º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.



O capítulo três trabalha sobre as Mudanças na Europa Feudal ele tem como referência as seguintes habilidades:

**(EF07HI01)** Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

**(EF07HI04)** Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.

Quando é abordado a questão da Guerra dos Cem Anos, a personagem Joana D’arc é apresentada no corpo do texto e colocada como destaque na guerra. Posteriormente, o boxe para refletir é dedicada para trabalhar a história de Joana D’arc, pois usando trajes masculinos foi para guerra e tornou-se comandante geral do exército francês. Essa é a única passagem da história das mulheres no capítulo.



Figuras 18. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,7º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O quarto capítulo trabalha sobre o Renascimento e o Humanismo, seguindo as habilidades (EF07HI01) e (EF07HI04). Ao abordar as fases do Renascimento, especificamente a fase quatrocentista no século XV, o quadro "O Nascimento de Vênus" de Sandro Botticelli e a "Mona Lisa" de Leonardo da Vinci ganham destaque. No entanto, apenas essas duas imagens representam as mulheres no capítulo. O autor menciona diversos nomes de pintores, cientistas e filósofos do Renascimento, mas em sua lista, nomes de renascentistas como Catarina Van Hemessen e a pintora Sofonisba Anguissola não são incorporados ao texto.



Figuras 19 e 20. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,7º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O quinto capítulo é dedicado a reforma e a contrarreforma, porém em nenhum momento do capítulo a mulher ganha um espaço. O capítulo segue a seguinte habilidade:

**(EF07HI05)** Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

O sexto capítulo fala sobre o Estado moderno, absolutismo e mercantilismo seguindo a seguinte habilidade:

**(EF07HI07)** Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.

A figura da mulher é relatada no subtítulo que tem como foco trabalhar o absolutismo. Foi desenvolvido no corpo do texto que a política de caça às bruxas foi aplicada aos camponeses, acusando-os de fazer feitiçarias, mas, na verdade, com o intuito de estender sua autoridade ao campo. A rainha inglesa Elizabeth I (1558-1603) também recebe espaço no corpo do texto, sendo destacada como responsável por incentivar o comércio exterior. Inclusive, foi colocada uma pintura da rainha.



Figura 21. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,7º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

Quando o autor trabalha com a formação da Espanha, é citado o casamento entre o rei Fernando de Aragão e a rainha Isabel de Castela para unir esforços contra os muçulmanos. É utilizada uma ilustração de Fernando, Isabel e a filha do casal.



Figura 22. Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,7º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O sétimo capítulo trabalha com as grandes navegações. Somente na parte das navegações espanhola o nome da rainha Isabel surge, idicando junto rei, buscaram novos caminhos para o Oriente. No entanto, essa é a única passagem referente à mulher no capítulo. O capítulo segue as orientações das seguintes habilidades:

**(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

**(EF07HI06)** Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

O oitavo capítulo trata sobre a conquista da colonização espanhola na América, seguindo as seguintes habilidades:

**(EF07HI08)** Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

**(EF07HI09)** Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

A história das mulheres na América Espanhola é profundamente marcada pela divisão de classes e pelo poder. Uma ilustração emblemática disso pode ser vista em duas representações femininas distintas: a primeira retrata uma mulher espanhola e uma índia, datada de 1715, e a segunda mostra uma mulher nobre ao lado de sua escrava negra, de 1783. Essas imagens são as únicas representações femininas no capítulo, evidenciando as complexas relações de poder, status e opressão que permeavam a sociedade da época



Figuras 23 e 24 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,7º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O capítulo 9 fala sobre a América portuguesa e a colonização, seguindo as seguintes habilidades:

**(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

**(EF07HI06)** Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

Quando o autor aborda a questão do povo banto no Brasil, ele utiliza a fotografia de uma moça moçambicana dos tempos atuais. O texto do boxe para refletir sobre o capítulo foi escrito por uma mulher: a professora Sheila de Castro Farias. O texto aborda a questão do pacto colonial e foi publicado na Revista de História da Biblioteca Nacional no ano de 2008.



Figuras 25 e 26 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,7º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

**PARA REFLETIR**

**Colônia sem pacto colonial**

[...] No lugar da imagem de colonos engessados pela metrópole, vem à tona um grande dinamismo nas relações comerciais dos principais portos do Brasil com o rio da Prata, no sul da América, com Costa da Mina, Angola e Moçambique, na África e com Índia, Goa e Macau na Ásia. [...] Colonos do Brasil, portanto, comercializavam diretamente com outras regiões, furando a ideia de "pacto colonial".

Por outro lado, os comerciantes que forneciam escravos para o Brasil no século XVIII negociavam diretamente com traficantes e chefes locais da África. Eram esses comerciantes, residentes no Brasil, que [...] detinham o **monopólio** do lucrativo tráfico negroiro – e não a metrópole.

Monopólio: exclusividade.

FARIAS, Sheila de Castro. Colônia sem pacto. Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, ano 3, n. 34, p. 71, jul. 2008.



Novos estudos informam que na colônia havia um intenso comércio interno, como sugere a imagem desse armazém de secos e molhados. Venda no Recife, obra de Rugendas.

O décimo capítulo trabalha sobre a questão dos africanos no Brasil, ele atende as seguintes habilidades:

**(EF07HI14)** Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

**(EF07HI15)** Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

**(EF07HI16)** Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

No primeiro subtítulo do capítulo, que trata da questão da escravidão em território africano, a professora Leila Leite Hernandez é citada no corpo do texto, apresentando os quatro motivos desenvolvidos pela autora para explicar a escravidão em território africano. A fotografia da capa de seu livro é utilizada como um recurso visual.



Figuras 27 ,28 e 29 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania ,7º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

Em outro momento do capítulo, o recurso visual fotográfico também é utilizado para exemplificar a imagem de uma escrava no século XIX e outra de uma moça baiana descendentes de escravos ocidentais. O boxe “para saber mais” do capítulo é dedicado para trabalhar o mito da tia Anastácia, onde a escrava muito bela despertará os ciúmes da esposa deseu senhor, ela manda colocar em Anastácia uma máscara de flandres<sup>4</sup>.

O capítulo 11 tem como título Europeus disputam o mundo Atlântico e em nenhum momento do capítulo a questão da mulher foi abordada, e o capítulo seguiu as seguintes habilidades:

**(EF07HI13)** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

O último capítulo do livro tem como tema A formação do território da América Portuguesa, ele segue as seguintes habilidades:

**(EF07HI11)** Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos

**(EF07HI12)** Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

E desenvolvido ao longo do capítulo que foram os agentes de expansão territorial utilizando os soldados, os bandeirantes e os jesuítas. Porém as mulheres só aparecem no boxe

---

<sup>4</sup> Era uma máscara feita de folhas de flandres que era colocado na boca do escravo com o intuito de impedi-lo de comer ou beber.

para refletir, mas elas não são o principal assunto do texto, apenas estão representadas em quatro fotografias.



Figuras 30,31, 32 e 33 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo.  
História da Sociedade e da Cidadania ,7º ano / 4º ed. /  
São Paulo, FDT, 2018.

O livro do sétimo ano tem como objetivo abordar a questão da modernidade e segue as 17 habilidades indicadas pela BNCC. O material apresenta um grande compilado de recursos visuais dedicados à figura da mulher; no entanto, o livro não avança na tarefa de contextualização das figuras históricas no corpo central do texto.

A BNCC indica que um dos objetivos da história do ensino fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com sua época. O material dedicado ao sétimo ano não contempla este objetivo ao excluir do texto os nomes das mulheres renascentistas e ao só abordar obras de autoria masculina. Sendo assim, o livro não estimula o reconhecimento das mulheres da época.

#### 4.2 Oitavo Ano

O tema a cargo do oitavo ano do Ensino Fundamental II, segundo a BNCC, é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. As obras devem destacar os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa também são objetos de conhecimento do oitavo ano, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas. As unidades temáticas são:

- O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise
- Os processos de independência nas Américas
- O Brasil no século XIX
- Configurações do mundo no século XIX

O livro da coleção de Alfredo Boulos destinado ao oitavo ano do ensino fundamental tem 14 capítulos divididos em 4 eixos temáticos. Vamos analisar cada capítulo e habilidade indicada pela BNCC. O primeiro capítulo tem como tema o Iluminismo e a primeira habilidade para o oitavo ano é:

**(EF08HI01)** Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.

O autor trabalha no capítulo os principais pensadores iluministas e suas ideias, como, Locke, Voltaire, Montesquieu e Rousseau. As mulheres são só representadas em algumas gravuras do capítulo, mas não aparecem diretamente como atrizes centrais da história.

O segundo capítulo aborda as revoluções na Inglaterra e segue a habilidade:

**(EF08HI02)** Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.

A fotografia de abertura do capítulo é do príncipe e Harry e sua esposa Meghan Markle no casamento deles em 2018.



Figuras 34 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 8º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

Abordando o tema da política e sociedade da Inglaterra, o nome e a história da rainha Elizabeth I (1558-1602) são abordados pelo autor. Ele usa o exemplo da rainha para explicar a política mercantilista do século XVI. A página é ilustrada com uma pintura de Elizabeth I. A personagem é citada na primeira atividade do capítulo em uma questão objetiva.



Nesta tela de George Gower de 1588, o tamanho de Elizabeth I é a expressão de seu poder.

Figuras 35 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 8º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O terceiro capítulo da unidade é voltado para trabalhar com a revolução industrial. Ele segue a habilidade :

**(EF08HI03)** Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.

O livro desenvolve conceitos voltados para a industrialização da sociedade, mas sem utilizar personagens históricos na explicação. A única figura ilustrada por uma mulher aparece na parte das atividades, quando o recurso é usado para exemplificar um texto que aborda a questão do trabalho infantil em 13 de junho de 1832.



Figuras 36 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 8º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O capítulo 4 foca na Revolução Francesa e na Era Napoleônica. Seguindo a habilidade:

**(EF08HI04)** Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.

Para desenvolver a questão da sociedade no Antigo Regime, é utilizada a fotografia de duas mulheres: uma como representante da nobreza e a segunda como representante do povo. Na sequência do capítulo, o autor apresenta a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e aponta que as mulheres eram excluídas do direito à cidadania, pois não podiam votar. O autor poderia ter inserido em seu debate a figura de Olympe de Gouges e a importante Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã, pois foi um documento à frente de seu tempo que também passou pela Assembleia Nacional da França no ano de 1791.

Olympe de Gouges merece reconhecimento por sua biografia ao tornar-se uma heroína da causa feminina por ter conseguido provocar uma mudança, mesmo que ainda incipiente à época, no comportamento das mulheres que começaram a sair às ruas, não apenas para trabalhar, mas também para protestar. E essa mudança comportamental inspirada na ativista dos direitos femininos foi um dos acontecimentos mais significativos daquele período. (BRAYNER, 2021 p.15)

A figura feminina só volta a aparecer no segundo compilado de atividades do capítulo. O autor faz uso de um quadro comparativo com figuras de mulheres armadas indo ao Palácio de Versalhes para pressionar o rei, acompanhado de um texto que aborda a questão da mulher na Revolução Francesa,

detalhando justamente a situação do quadro. Seguido de algumas perguntas comparando as duas fontes, a última indica uma pesquisa sobre a participação de mulheres em movimentos sociais da atualidade. Essa é uma das passagens mais importantes do material, justamente por inserir um debate sobre a emancipação feminina.



Figuras 37 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 8º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

A segunda unidade começa com o quinto capítulo e tem como tema as rebeliões na América Portuguesa. Apesar do capítulo abordar importantes revoluções como a Revolta de Beckman, Guerra dos Emboabas, Guerra dos Mascates e a Revolta de Vila Rica, além da Conjuração Mineira, só na Conjuração Baiana a figura de Dona Maria I é citada. O capítulo contempla as seguintes habilidades:

**(EF08HI05)** Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.

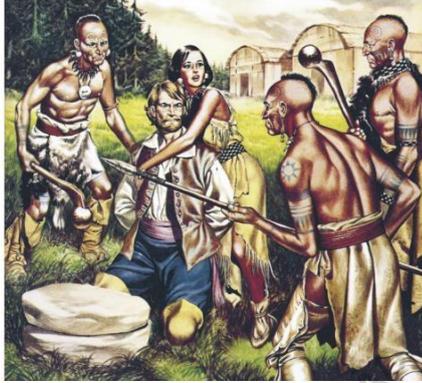
**(EF08HI06)** Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.

**(EF08HI14)** Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

O sexto capítulo trabalha com a formação dos Estados Unidos seguindo a habilidade:

**(EF08HI07)** Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.

A ilustração de abertura do capítulo utiliza a imagem de Pocahontas e do inglês John Smith para iniciar o debate sobre os ingleses e os indígenas norte-americanos. O capítulo também começa apontando a importância da rainha Elizabeth I no início da colonização americana.



Figuras 38 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 8º ano / 4ª ed. / São Paulo, FDT, 2018.

Em seguida, o capítulo aponta que, em uma segunda tentativa de colonização da América no início do século XVII, as mulheres pobres faziam parte do grupo de pessoas que eram atraídas para tal ocupação.

O sétimo capítulo trata da independência do Haiti e da América Espanhola. As mulheres são representadas nas fotografias dos recursos visuais do capítulo, seguindo as seguintes habilidades:

**(EF08HI08)** Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas

**(EF08HI09)** Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo

**(EF08HI10)** Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.

**(EF08HI11)** Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.

Ao longo do capítulo, não é possível identificar o papel das mulheres nas lutas de independência. No entanto, no segundo compilado de atividades, é abordado um texto da historiadora Maria Lígia Prado, professora de História da América Latina da Universidade de São Paulo, que reflete sobre a participação das mulheres nas lutas de independência da América Latina. A professora traz uma pequena bibliografia de três figuras históricas que fizeram parte da luta: a tenente-coronel Juana Azurduy, a mexicana Gertrudes Bocanegra e a soldada Maria Quitéria de Jesus. Ela também aborda a questão do esquecimento e ocultação da participação feminina na independência. Após o texto, uma das perguntas é justamente sobre o motivo do esquecimento ou ocultamento da participação das mulheres nos movimentos de libertação.

Apesar de o autor mais uma vez tentar inserir o debate sobre a história das mulheres, ele o faz apenas na segunda parte das atividades, ao final do capítulo. Mais uma vez, o papel da mulher na história

fica em segundo plano.

O oitavo capítulo vai tratar da chegada da família real portuguesa ao Brasil, seguindo as seguintes habilidades:

**(EF08HI11)** Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.

**(EF08HI12)** Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. **(EF08HI13)** Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.

A historiadora Maria Odila Dias<sup>5</sup> é citada no início do capítulo, quando a sua ideia de interiorização da metrópole é trazida para o cerne do argumento, para explorar a permanência da família real portuguesa no Brasil.

O nono capítulo inicia a unidade três abordando o Reinado de D. Pedro I. Onde irá trabalhar nas atividades um manifesto das mulheres de Goiânia no estado de Pernambuco em 1824. O capítulo segue a seguinte habilidade:

**(EF08HI15)** Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.

**II Leitura e escrita de textos**

**VOZES DO PASSADO**

**Manifesto das mulheres de Goiânia**

Queridas *Compatriotas* [...]

O imperador que soube de tal arte iludir-nos, que chegamos a adorá-lo como Fundador e Defensor da Liberdade [...], tirando nossa confiança [...] tirou finalmente a máscara hipócrita com que se disfarçava e fez ver em toda a claridade que, se nos embalava com a Independência, era para mais facilmente [...] nos escravizar [...]. A dissolução da Augusta Assembleia Nacional à força de artilharia e baionetas, e a prisão do nosso imortal *Compatriota* o Sr. Barata, são atentados [...] que nenhuma dúvida deixam [...]. Todos os seus atos posteriores o confirmarão, e tendem ao mesmo fim, o de escravizar-nos.

[...] Alguém poderá tachar-nos de nos intrometermos em política, por ser matéria alheia do nosso sexo: a isso responderemos [...] não somos nós mães e esposas? E queremos acaso ser mães e esposas de escravos? [...] As Brasileiras [...] são sensíveis [...] à honra [...] e à glória de concorrerem para a liberdade e salvação da Pátria, pelas quais não duvidam arriscar as próprias vidas, preferindo a morte à escravidão.

Goiana, 10 de fevereiro de 1824.  
Ao *Patriota Goianense*.  
Na Tipografia particular do Gabinete Patriótico de Goiana.

Goiana: cidade pertencente a Pernambuco.  
*Compatriota*: termo usado pelos rebeldes de 1824 para se autodenominarem.  
BERNARDES, Denis A. de Mendonça. A gente infima do povo e outras gentes na Confederação do Equador. In: DANTAS, Monica Duarte (Org.). *Revolutas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX*. São Paulo: Alameda, 2011. p. 153-154.



Figuras 39 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. *História da Sociedade e da Cidadania*, 8º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

<sup>5</sup> Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo.

A figura da imperatriz Maria Leopoldina não é contemplada pelo material, mesmo sendo uma sujeita histórica importante para o processo de independência do Brasil.

A situação política na qual o Brasil se encontrava, causava preocupações à Princesa. A todo o momento notícias afirmavam sobre um possível ataque das tropas portuguesas ao Brasil e sobre a eclosão de rebeliões em diversas províncias. Diante dessa realidade, em 2 de setembro de 1822, Leopoldina se reuniu no Palácio de São Cristóvão com o Conselho de Estado sob sua presidência (OBERACKER JR, 1973). Durante a reunião, decidiram que o melhor caminho a ser seguido era separação de Portugal. Leopoldina assinou a deliberação do Conselho. Dias depois, em 7 de setembro, quando voltava de Santos,

D. Pedro recebeu despacho contendo cartas e documentos oficiais. Uma das correspondências era de Leopoldina. Ela o informava sobre os últimos acontecimentos e solicitava um parecer favorável à Independência. Ela obteve do esposo o posicionamento que ansiava. (PRIORE, 2022. P121)

O capítulo 10 trabalha com o período regencial do Brasil. Seguindo a habilidade:

**(EF08HI16)** Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.

No boxe para refletir do capítulo, a personagem Anita Garibaldi é explorada. A página recebe duas ilustrações de Anita: a primeira é uma fotografia de 1849 e a segunda é do monumento a Anita na cidade de Roma. Além disso, há um texto bibliográfico sobre ela. As perguntas das atividades são sobre a vida dela, e a última pergunta questionava os nomes de mulheres que participaram ativamente da história do estado do aluno.

Capítulo 11 trabalhando diretamente com o Segundo Reinado e seguindo as seguintes habilidades:

**(EF08HI15)** Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.

**(EF08HI17)** Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.

**(EF08HI18)** Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito

O quadro para refletir do capítulo é destinado a trabalhar com a história de Antônia Alves Feitosa, uma jovem cearense que, vestindo trajes masculinos, tentou se alistar como voluntária da pátria. A pergunta questionava a visão negativa passada nos jornais da época sobre a atitude da moça.

## PARA REFLETIR

### Mulheres na Guerra do Paraguai

O texto a seguir é de um historiador. Leia-o com atenção.



Numa manhã comum do mês de julho de 1865, [...] os moradores da cidade de Teresina se depararam com uma surpreendente notícia [...] nas páginas do periódico **A Imprensa**. Uma jovem cearense, radicada [...] na Província do Piauí, havia se disfarçado de homem, buscando assim [...] se alistar na condição de Voluntário da Pátria. Tratava-se de Antonia Alves Feitosa, [...] chamada desde menina pelo afetuoso apelido de Jovita [...].

MARCHESIN, Rafael Pessolato. **Os grupos populares e as representações nacionais em narrativas sobre a Guerra do Paraguai**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 28.

Fotografia de Jovita Alves Feitosa em uniforme de sargento, 1865 (fotografia originalmente em preto e branco).

Segundo o historiador Francisco Doratioto, mesmo impedida de alistar-se, Jovita foi para a guerra e atuou como enfermeira nos hospitais de sangue montados pelos exércitos aliados.

- Alguns jornais da época reprovaram a atitude de Jovita. O que isso nos leva a pensar?

Figuras 40 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. *História da Sociedade e da Cidadania*, 8º ano / 4ª ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O décimo segundo capítulo desenvolve a questão da abolição e a chegada dos imigrantes no Brasil. A princesa Isabel é citada no texto como a personagem histórica que foi pressionada pelos abolicionistas e assinou a Lei Áurea em 13 de maio de 1888, sendo essa a única representação de uma figura feminina ao longo do capítulo. Ele segue as seguintes habilidades indicadas pela BNCC:

**(EF08HI19)** Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

**(EF08HI20)** Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

**(EF08HI21)** Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.

**(EF08HI22)** Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.

A quarta unidade é a sequência dos capítulos treze e quatorze, o primeiro tem como título: industrialização, do imperialismo e resistência; e o segundo Estados Unidos e a América Latina no século XIX. As mulheres aparecem nos dois capítulos apenas como recursos visuais. Seguem as orientações das seguintes habilidades:

**(EF08HI23)** Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

**(EF08HI24)** Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.

**(EF08HI25)** Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.

**(EF08HI27)** Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

A Base Nacional Comum Curricular indica o uso de 27 habilidades para o oitavo ano do Ensino Fundamental II, porém nenhuma delas indica a mulher como sujeita histórica. Ao analisar o livro, essa deficiência fica aparente. O livro é dividido em 14 capítulos, mas, como podemos observar, a mulher só é representada no texto principal nos capítulos 2, 5, 6 e 12. As sujeitas históricas escolhidas são mulheres brancas: as figuras da Rainha Elizabeth I, Dona Maria I e a Princesa Isabel. As outras representações femininas no livro estão nos boxes e no segundo compilado de atividades dos capítulos.

As mulheres nunca estiveram ausentes da história, como é evidente na "Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã", que poderia ser incorporada ao texto na passagem da Revolução Francesa. No entanto, o autor preferiu não inserir tal debate. O capítulo apenas faz alusão à participação das mulheres na parte das atividades, na imagem e no texto sobre a marcha ao Palácio de Versalhes em 1789. A escolha do autor de não apresentar um documento que trabalha com os princípios da emancipação feminina reforça a ideia de que ele não tem uma preocupação com o debate de gênero. O documento elaborado por Olympe de Gouges é revolucionário; ela abordou que, no século das luzes e no momento de revolução de uma sociedade, ainda era forte a misoginia enfrentada pelas mulheres. Ela propôs no documento o direito de as mulheres serem consideradas cidadãs. A figura de Olympe de Gouges e a "Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã" precisam ser inseridas nos livros didáticos para que alunas e alunos possam ter fácil acesso a essa importante passagem da história desta mulher que fez uma mudança histórica em sua sociedade.

Minhas palavras são extensões do meu corpo, meus membros de apoio nelas- daí que elas não são nunca, para o sujeito que sangra, meros reflexos ideais, sublimados, inversões de óticas da realidade. Quando a realidade está em jogo, quem toca em uma das minhas palavras é como se tocasse na menina dos meus olhos... as palavras podem matar. (Alves, 1984 p. 31)

Outra figura histórica excluída do manual didático foi a da Imperatriz Leopoldina, que foi a primeira governante do Brasil independente. Antes de D. Pedro I viajar do Rio de Janeiro para São Paulo em agosto de 1822, nomeou-a Presidente do Conselho de Ministros. No entanto, sua história não foi contada no material. As mulheres continuam sendo silenciadas, com sua figura estando ausente do material aprovado pelo PNL de 2020 e da Base Nacional Comum Curricular. A construção da narrativa apresentada por Boulos tem a figura do homem branco e europeu como protagonista, e nenhuma das habilidades destinadas ao oitavo ano indicava a participação das mulheres.

### 4.3 Nono Ano

O nono ano do ensino fundamental II fica a missão de desenvolver a história republicana do Brasil, também aborda processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI. Seguindo as seguintes unidades temáticas:

- O Brasil no século XIX.
- Configurações do mundo no século XIX
- O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.
- Totalitarismos e conflitos mundiais.
- Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.
- A história recente.

O quarto livro da coleção é destinado à série do nono ano e está dividido em quatro unidades com quinze capítulos, seguindo as orientações das temáticas indicadas pela BNCC. Estas colocam como objetivo de estudo o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; os totalitarismos e conflitos mundiais; a modernização; a Ditadura Civil-Militar e a redemocratização: o Brasil após 1946; e a História recente.

O primeiro capítulo é destinado à Proclamação da República brasileira, e o segundo é voltado para os primeiros anos da República. Eles utilizam as seguintes habilidades:

- **(EF09HI01)** Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.

**(EF09HI02)** Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.

**(EF09HI05)** Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

A República é ilustrada no capítulo com o quadro de Manoel Lopes Rodrigues, de 1886, no qual a representação é feita por uma imagem de uma mulher. Posteriormente, o autor aponta que o voto só era exercido por homens. No entanto, ao longo do capítulo, a história das mulheres é apagada, sendo as mulheres vistas como "vivendo histórias, mas não fazendo a história". A mulher continua sendo apresentada de forma genérica, reforçando os estereótipos de marido dominador e mulher submissa ainda no início do século XX.



A República, representada como uma mulher com os louros da vitória. Óleo sobre tela de Manoel Lopes Rodrigues, 1896.

Figuras 41 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 9º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O capítulo três tem como enfoque principal a Era Vargas e o quarto foca nos movimentos sociais, movimentos indígenas e de mulheres. Seguem as habilidades dos capítulos:

**(EF09HI06)** Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).

**(EF09HI03)** Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

**(EF09HI04)** Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

**(EF09HI07)** Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

**(EF09HI08)** Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

**(EF09HI09)** Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

O quarto capítulo começa com duas fontes históricas protagonizadas por mulheres. A primeira é um texto publicado pelo Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Norte, comemorando os 80 anos do voto feminino. O cerne do texto trabalha com a primeira vez que as mulheres tiveram o direito ao voto reconhecido no Brasil, no estado do Rio Grande do Norte, em 1927. Segue o texto:

---

<sup>6</sup> Paoli, Maria Celia. Violência e espaço vicilino violência brasileira. São Paula, Ed. Brasiliense, 1982, ps. 50, 54.

### Fonte 1

No dia 25 de outubro de 1927, pela Lei estadual nº 660, as mulheres brasileiras puderam, pela primeira vez, no Rio Grande do Norte, ter reconhecido o direito de votar e serem votadas. O Artigo 77 [...] da referida lei determinava: "No Rio Grande do Norte poderão votar e ser votados, sem distinção de sexos, todos os cidadãos que reunirem as condições exigidas por esta lei". [...]

Essa abertura política conferida às mulheres no Rio Grande do Norte é resultante das reivindicações feministas por igualdade social lideradas em âmbito nacional pela bióloga paulista Bertha Lutz (1894-1976). [...]

Apesar de, do ponto de vista eleitoral, o estado do Rio Grande do Norte ter reconhecido esta igualdade, faltava, porém, a concretização do "voto de saias", o que ocorreu nas eleições municipais realizadas no dia 05 de abril de 1928. [...]

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Os 80 anos do voto de saias no Brasil: TRE-RN. Disponível em: <<http://www.tre-rn.jus.br/o-tre/centro-de-memoria/os-80-anos-do-voto-de-saias-no-brasil-tre-rn>>. Acesso em: 15 out. 2018.

Figuras 42 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo.  
História da Sociedade e da Cidadania, 9º ano /  
4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

A segunda fonte é uma fotografia das primeiras eleitoras brasileiras no estado do Rio Grande do Norte. Seguindo por pergunta comparativas entre as fontes.

### Fonte 2



Figuras 43 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo.  
História da Sociedade e da Cidadania, 9º ano  
/ 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

58

Em sequência, na parte do capítulo dedicada ao papel das mulheres a partir da Proclamação da República, os nomes da advogada Myrthes Campos e da professora Leolinda Daltro são apresentados como vanguardas das mulheres na política brasileira. Em 1910, elas criaram o Partido Republicano Feminino. No entanto, mesmo com elas reivindicando direito à educação e cidadania plena, ainda não podiam votar. A página é ilustrada pela fotografia de uma mulher discursando em comício em São Paulo no ano de 1915.



Figuras 44 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo.  
História da Sociedade e da Cidadania, 9º  
ano / 4º ed. / São Paulo, FDT,  
2018.

O boxe para refletir é focado na figura de Nísia Floresta<sup>7</sup> e o lançamento de sua obra *Direito das mulheres e injustiça dos homens*, no ano de 1832. Seguindo de atividades

**PARA REFLETIR**

**A potiguar Nísia Floresta: precursora do feminismo**

O ano de 1831 foi o ano da estreia de Nísia Floresta nas letras. [...] As reflexões sobre a condição feminina estavam [...] entre as primeiras que motivaram e levaram Nísia Floresta a escrever. [...]

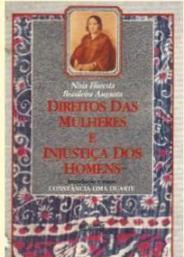
Em 1832, vem a público *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, assinado com o nome que tornará famosa a norte-rio-grandense: Nísia Floresta Brasileira Augusta [...]

*Direitos das mulheres e injustiça dos homens* foi inspirado na obra de Mary Wollstonecraft [*Reivindicação dos direitos da mulher*] - [...] de 1792 -, conforme ela mesma declarou [...]. A novidade é que, ao invés de simplesmente fazer uma tradução, Nísia [...] escreve um livro denunciando os preconceitos existentes no Brasil contra a mulher e desmistificando a ideia dominante da superioridade masculina.

Ao mesmo tempo em que constrói a defesa de seu sexo, ela denuncia e desmascara os artifícios masculinos de dominação. E indaga: *Se este sexo alheio quer fazer-nos acreditar que tem sobre nós um direito natural de superioridade, por que não nos prova o privilégio, que para isto recebeu da Natureza [...]?*

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo*. Brasília: Mercado Cultural, 2006. p. 19.

Fac-símile da capa do livro *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, de Nísia Floresta (1809-1885).



Figuras 45 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. *História da Sociedade e da Cidadania*, 9º ano / 4ª ed. / São Paulo, FDT, 2018.

Ainda na sequência do capítulo, bióloga Berthar Lutz e sua luta pelo voto feminino é retratado em um texto de Rachael Soibet<sup>8</sup> no livro *nova história das mulheres*. O segundo boxe para refletir do capítulo trabalha com o texto da historiadora Carla Bassanezi Pinsky que trabalha sobre a questão de gênero nos anos dourados (1945- 1964).

**O namoro nos Anos Dourados – 1945-1960**

O namoro nos Anos Dourados, especialmente até fins dos anos 1950, é cercado de regras e costumes. [...]

[...] a jovem deve tentar provar que é "boa moça" – pura, recatada, fiel, cordata –, prendada – como deve ser uma dona de casa – e capaz de vir a ser uma mãe dedicada e carinhosa. O pretendente, por sua vez, precisa demonstrar para a namorada e sua família que é honesto, responsável, trabalhador e "respeitador" com relação à sua eleita, enfim, um "bom partido". [...]

[...] no jogo do namoro, não são só as imagens referentes aos jovens (namorados e candidatos a) as que contam nessa época. Também têm peso as que se reportam a outras pessoas: o pai ("vigilante e defensor da honra"), a mãe ("cuidadosa e responsável"), os vizinhos fotofoqueiros, os amigos (cúmplices ou críticos) e todo um leque de guardiões "da moral e dos bons costumes".

O namoro socialmente aceito e desejável nas "casas respeitáveis" é aquele que pode ser visto como "o primeiro passo" em direção ao casamento e à formação de uma nova família. Com tal importância social, não há como o namoro escapar das [...] brechas ditadas pelos padrões de comportamento que procuram garantir as instituições do matrimônio e do modelo dominante de família e, em última instância, a ordem social.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Mulheres dos Anos Dourados*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 67-68.

a) Segundo o texto, que qualidades uma jovem tinha de possuir para ser considerada uma "boa moça"?

b) Por que um bom pretendente tinha de ser um rapaz responsável e trabalhador?

c) Nos Anos Dourados, muitas opiniões eram levadas em conta na escolha de um(a) pretendente. De quem eram essas opiniões?

d) Segundo a autora, há relação entre matrimônio, modelo de família e ordem social?



Figuras 46 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. *História da Sociedade e da Cidadania*, 9º ano / 4ª ed. / São Paulo, FDT, 2018.

A última página do capítulo é dedicada aos anos 60 e a luta do movimento feminista, trazendo a questão da revolução sexual e a pílula anticoncepcional. Betty Friedan e Simone de Beauvoir são citados ao longo da explicação como escritoras que inspiram o movimento feminista. O conceito de machismo ganha destaque no texto. A atividade é dedicada a luta de Berta Lutz pelo voto feminino. E a atividade de número 4 propunha um debate em dupla

<sup>7</sup> Personagem vanguardista do império, conhecida como primeira educadora feminista brasileira.

<sup>8</sup> SOIBET, Rachel. Movimento de mulheres. In: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. (Org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 218-226.

sobre a fala da feminista Simone de Beauvoir quando escreve que a mulher não nasce obediente, passiva ou dependente: é a educação machista que a faz aceitar a dominação masculina. E o segundo debate sobre a frase “só pode ser mulher” falada em relação a direção da mulher no trânsito.

**Machismo:** atitude ou comportamento de quem não aceita a igualdade de direitos e oportunidades entre o homem e a mulher.

Figuras 47 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 9º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O autor optou por colocar intervalo temporal de mais de 100 anos em apenas um capítulo tendo como objetivo inserir o debate da história das minorias. Passagens que poderiam ter sido inseridas ao longo dos outros capítulos. Pois esse material é responsável por aprofundar uma certa memória histórica. A escolha do autor não inserir determinadas questões históricas ao longo do material e de reunir um espaço temporal de longa duração em apenas 1 capítulo, deixa elucidado que o debate integral sobre a história das mulheres não é uma preocupação central para Boulos.

A segunda unidade do capítulo inicia-se com o capítulo 5 e abre o debate sobre a primeira guerra mundial. Seguindo a seguinte habilidade:

**(EF09HI10)** Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

O sexto capítulo desenvolve sobre a Revolução Russa, seguindo a habilidade:

**(EF09HI11)** Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.

Já ao final do capítulo onde foi apresentado os desdobramentos da revolução russa, o autor coloca que as mulheres tinham direito ao voto, ao divórcio, à educação, à direitos iguais, inclusive os políticos. A página é ilustrada pela fotografia de pilotas soviéticas em 1938.



Figuras 48 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 9º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

O capítulo 7 trabalha a questão da grande depressão, do fascismo e o nazismo.

Seguindo as habilidades:

**(EF09HI12)** Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.

**(EF09HI13)** Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).

O oitavo capítulo tem como tema a Segunda Guerra Mundial, seguindo a habilidade:

**(EF09HI13)** Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).

O boxe "Para saber mais" do capítulo teve como tema a resistência aos nazistas na França, recebendo como recurso visual a fotografia de um homem e uma mulher parisiense em uma trincheira de guerra em 1944. Fotos de mulheres judias também são utilizadas para ilustrar o capítulo, assim como na quarta atividade do capítulo. Na última atividade, denominada "Vozes do Presente", a fotografia de Carmen Miranda é utilizada para ilustrar um texto sobre a política de boa vizinhança entre Hollywood e o Brasil.

A unidade III inicia-se com o capítulo nove, falando sobre a Guerra Fria. No boxe "Para refletir" do capítulo, utiliza-se a imagem da cantora Janis Joplin para ilustrar um texto sobre o movimento hippie. E seguindo as habilidades:

**(EF09HI15)** Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.

**(EF09HI16)** Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

**(EF09HI28)** Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.

O capítulo 10 fala sobre as revoluções socialista na China e em Cuba, abordando a Habilidade **(EF09HI28)**. Já o capítulo 11 abordou questões do nacionalismo africanos e asiáticos. E o capítulo 12 teve como tema a experiência democrática do Brasil (1945-1964), todos os capítulos utilizaram o recurso visual fotográfica com a presença de mulheres. E visaram atender as seguintes habilidades:

**(EF09HI14)** Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

**(EF09HI31)** Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

**(EF09HI17)** Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.

**(EF09HI18)** Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.

**(EF09HI19)** Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

O capítulo 13 trabalha as ditaduras no Brasil e nos países da América Latina. Ele também segue a habilidade **(EF09HI19)** e:

**(EF09HI20)** Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

**(EF09HI21)** Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

**(EF09HI29)** Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.

**(EF09HI30)** Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.

Ao falar sobre o caso chileno, o autor aborda a figura de Isabelita Perón e seu governo após a morte de seu marido e presidente, Juan Domingo Perón. A página é ilustrada pela fotografia do casal. No caso argentino, as Mães da Praça de Maio são exaltadas como símbolo de resistência à ditadura militar, e a página também é ilustrada com uma fotografia. Na parte das atividades, intitulada "Vozes do Presente", as Mães da Praça de Maio ganham destaque com um texto sobre sua luta para identificar as crianças desaparecidas.



Figuras 49 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 9º ano / 4ª ed. / São Paulo, FDT, 2018.

A unidade 4 começa no capítulo 14 e tema do Brasil contemporâneo. Atendendo as seguintes habilidades:

**(EF09HI23)** Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

**(EF09HI24)** Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.

**(EF09HI25)** Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.

**(EF09HI26)** Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

O autor destaca que, durante os primeiros anos do governo Lula no Brasil, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Depois, a figura feminina é representada pela presidente Dilma Rousseff e como foi o seu governo, sendo dedicadas as últimas quatro páginas do capítulo ao seu primeiro mandato, segundo mandato e ao processo de impeachment. No entanto, em nenhum momento o material aborda toda a trajetória política da presidente. Apesar do capítulo apresentar a trajetória dos presidentes no período democrático, na parte das questões, apenas as ações dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva ganham destaque.



Figuras 50 e 51 Fonte :  
Boulos Júnior, Alfredo.  
História da Sociedade e da  
Cidadania, 9º ano / 4º ed. /  
São Paulo, FDT, 2018.

O último capítulo do livro tem como tema o fim da guerra fria e a globalização, seguindo as seguintes habilidades:

**(EF09HI32)** Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.

**(EF09HI33)** Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.

**(EF09HI34)** Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.

No boxe para saber mais do capítulo utiliza a figura da primeira-ministra Margaret Thatcher e a doutrina do liberalismo.

**PARA SABER MAIS**

**O neoliberalismo**

O neoliberalismo é uma doutrina favorável à não intervenção do Estado na economia. Segundo o neoliberalismo, o Estado deve:

- estimular a livre concorrência entre empresas e países;
- promover a privatização, isto é, a venda de empresas estatais a particulares;
- favorecer a abertura do mercado nacional às mercadorias e aos capitais estrangeiros;
- diminuir os gastos públicos para manter o equilíbrio entre o que se arrecada com impostos e o que se gasta.

O neoliberalismo foi aplicado inicialmente no Reino Unido da primeira-ministra Margaret Thatcher, entre 1979 e 1990, nos Estados Unidos do presidente Ronald Reagan, entre 1981 e 1989, e na Alemanha do chanceler Helmut Kohl, entre 1982 e 1988. No Brasil, foi posto em prática a partir do governo Collor (1990-1992), que criou facilidades para a entrada de produtos estrangeiros e iniciou um processo de venda das empresas estatais (privatização).



Margaret Thatcher perfilou-se para ser a líder nacional dos Estados Unidos, ao lado do presidente estadunidense Ronald Reagan, Washington, Estados Unidos, 16 de novembro de 1988.

Figuras 52 Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 9º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

No corpo do texto, é tratado o caso do Afeganistão e a revolução islâmica do Irã e como tais mudanças afetaram a vida das mulheres. Elas foram proibidas de aprender a ler e escrever e de sair à rua desacompanhadas. A ilustração mostra duas mulheres: uma usando o xador, que é uma vestimenta que cobre todo o corpo exceto os olhos, e a outra usando burca, que cobre até os olhos. No entanto, o autor não apresentou nenhuma abordagem problematizadora sobre o tema.



1. Mulher vestindo o xador, roupa que envolve o corpo todo, com exceção dos olhos. 2. Mulher vestindo a burca, roupa que cobre até os olhos. No período em que o Afeganistão esteve sob o domínio do Talibã, o uso da burca era obrigatório, 2007.



Figuras 53 e 54  
Fonte : Boulos Júnior, Alfredo. História da Sociedade e da Cidadania, 9º ano / 4º ed. / São Paulo, FDT, 2018.

Para o nono ano do fundamental II são destinadas 36 habilidades pela BNCC, porém em apenas duas a questão da mulher fica evidente. São elas :

**(EF09HI26)** Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

**(EF09HI36)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

A habilidade **EF09HI36**, quem tem como proposta refletir sobre as diversidades identitárias na história do tempo presente não foi utilizado por Boulos em seu Livro. E a habilidade **EF09HI26** só foi incorporada na Unidade IV e capítulo 14 , onde foi desenvolvido a história do Brasil Contemporâneo, utilizando a figura de Dilma Rousseff para atender tal habilidade.

O fato de as mulheres aparecerem no livro, como no capítulo 4, que teve como título "Movimentos Sociais: Negros, Indígenas e Mulheres", e terem quatro páginas dedicadas à história das mulheres no século XX, não significa uma mudança de paradigma no momento da escrita. Mais uma vez, são colocadas como um adendo à história central.

Ao falar sobre a história dos negros, ainda no capítulo 4, não são mencionadas figuras como Dandara, Carolina de Jesus, Maria Firmina ou Benedita da Silva. De maneira geral, a mulher negra continua sendo apresentada como "o outro do outro". Nenhuma dessas personagens, ou outras mulheres negras, foi inserida na narrativa apresentada na coleção de Alfredo Boulos. Lélia (2019) aponta para o perigo de reforçar essa cultura eurocêntrica, voltada para o homem branco, e de reforçar a opressão sexista e racista

Começando por essas articulações adotadas pelas escolas, nossas crianças são induzidas a acreditar que ser um homem branco e burguês constituiu o grande ideal a ser conquistado. Em contraste, elas são também induzidas a considerar que ser uma mulher negra e pobre é um dos piores males. Devem-se levar em conta os efeitos da rejeição, da vergonha e da perda de identidade as quais nossas crianças são submetidas, especialmente as meninas negras. (GONZÁLES,2019, Pp. 160)

No primeiro capítulo desta dissertação, destaquei a luta feminista no processo de democratização, apresentando a questão da Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes. Nesse documento, foram destacadas reivindicações feministas na Assembleia Constituinte, e 80% do seu texto foi incorporado na Constituição Federal de 1988. No entanto, tal acontecimento não é citado ao longo do texto, mesmo havendo uma página específica para desenvolver as principais características da Constituição Federal de 1988.

Desde então sua carreira parlamentar foi vertiginosa e assumiu cargos públicos importantes, sendo a primeira mulher negra a nos representar em cargos dos poderes legislativo e executivo na história brasileira, incluindo a participação na fundação do Partido dos Trabalhadores: Vereadora em 1982 pelo PT sob o slogan “negra, mulher e favelada”, afirmou sua origem popular e incorporou de forma direta a bandeira de luta contra discriminação racial e de gênero na agenda político-partidária; Deputada federal constituinte em 1986/PT (Titular da Subcomissão dos Negros, das Populações Indígenas e Minorias, da Comissão de Ordem Social e da Comissão dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher), reeleita para um segundo mandato em 1990/PT; Senadora de 1995 a 1998/PT; Vice-governadora, de 1999 a 2002/ PT e Governadora em 2002, substituindo Anthony Garotinho que se afastou para concorrer à presidência da república. Foi também Ministra de Estado da Secretaria Especial da Assistência e Promoção Social, Brasília DF, 2003 – 2004 e Secretária de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos, Governo do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2007 e 2010. (Almeida,2020. P279)

Outra figura histórica importante para a história do tempo presente é a de Benedita da Silva. Ela foi uma das mulheres que participou da construção da Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes, sendo a única mulher negra constituinte da época. Benedita é a relatora da PEC das Domésticas e atualmente exerce o cargo de deputada federal. No entanto, apesar de toda a sua importância, sua figura não tem espaço dentro do manual didático.

Ainda no livro dedicado ao nono ano, não existe nenhuma passagem sobre as mulheres guerrilheiras durante a ditadura militar brasileira. Elas não foram incluídas nem nos boxes, nem nas atividades. Apesar de mencionar nomes de grandes guerrilheiros como Lamarca e Marighella, o material não abordou as histórias de Iara Iavelberg, Maria Amélia, Rose Nogueira, Izabel Fávero ou Dulce Maria, apagando e silenciando a experiência das mulheres na resistência à Ditadura Militar. Em um momento

em que vivemos um grande negacionismo histórico, onde a ciência e a verdade são contestadas o tempo todo com fake news e propaganda da desinformação.

Na seção que trata da participação das mulheres na política recente, apenas a imagem da presidenta Dilma Rousseff é mencionada. No entanto, falta um contexto histórico sobre sua trajetória política, omitindo completamente sua atuação como guerrilheira.

Apesar de o livro do nono ano ser destinado a abordar as questões do século XX e XXI, fica evidente que o material reforça uma cultura conservadora enraizada. Ou seja, continua sendo um material que não incorpora o debate de gênero de forma significativa.

## Considerações Finais

Os Estudos Feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder. Como já foi salientado, inicialmente esses estudos procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres. A exposição dessas situações parece ter sido indispensável para que se visibilizasse aquelas que, histórica e lingüisticamente, haviam sido negadas ou secundarizadas. Mas se a denúncia foi imprescindível, ela também permitiu, algumas vezes, que se cristalizasse uma vitimização feminina ou, em outros momentos, que se culpasse a mulher por sua condição social hierarquicamente subordinada. De qualquer modo, a concepção que atravessou grande parte dos Estudos Feministas foi (e talvez ainda seja) a de um homem dominante versus uma mulher dominada — como se essa fosse uma fórmula única, fixa e permanente. (Louro, 1997p.37)

As mulheres nunca estiveram ausentes da história, mas sua representação nos materiais didáticos tem sido invisível ou relegada a um papel secundário. Os materiais frequentemente são dedicados aos feitos dos homens brancos. Conforme Chopin destaca, uma das funções exercidas pelo livro didático é, justamente, de caráter ideológico e cultural. Ele é um material que ocupa um lugar central no cotidiano de alunos e professores e faz parte de um mercado de alto consumo.

Este trabalho constata que ainda é escassa a representação das mulheres nos manuais didáticos. O discurso masculino e os feitos dos homens continuam sendo hegemônicos. O papel da mulher é frequentemente atribuído ao mundo privado, como uma boa esposa e mãe, principalmente nos livros do sexto e sétimo ano. Nos livros correspondentes ao oitavo e nono ano, a representação da mulher começa a ter um destaque maior, porém ainda é insuficiente.

O início do século XXI foi marcado por medidas para a implementação do debate de gênero nas escolas. Mesmo enfrentando uma onda conservadora, os editais do PNL, que são alterados a cada três anos, estão inserindo cada vez mais a representatividade qualitativa em relação ao debate sobre gênero. No entanto, ainda tem sido insuficiente para promover mudanças no modo de pensar dos alunos e alunas.

A última versão do texto da BNCC, apresentada pelo MEC ao CNE em dezembro de 2017, excluía os termos "gênero" e "sexualidade" de seu documento, muito influenciada por grupos políticos conservadores de direita.

Na atual versão da BNCC (2017), o termo gênero consta quatrocentos e noventa e nove vezes, há o crescimento considerável em relação à primeira versão (2015), acompanhando o aumento da segunda versão (2016). O grande diferencial da versão três para com as demais versões está no sentido que o termo gênero traz no decorrer

do documento. O conceito de gênero aparece nas áreas de Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Geografia, voltados para o gênero textual, gênero do discurso, musical, cartográfico e diversidade de textos na Base Curricular (2017). Seguindo, dessa forma, na mesma linha das duas versões anteriores, porém nas versões antecedentes (2015 e 2016), o termo aparece algumas vezes replicado para os assuntos da orientação sexual.(ARAÚJO, 2022. P.272)

Um dos principais recursos utilizados pelo autor são os boxes ao longo dos capítulos. Nos "boxes para saber mais", são apresentados textos e imagens com o objetivo de ampliar ou detalhar um assunto derivado do tema principal que possa interessar ao aluno. Já nos "boxes para refletir", textos e imagens sobre os conteúdos estudados, acompanhados de questionamentos diretos, estimulam os alunos a refletir e discutir sobre os temas abordados. No entanto, surge um questionamento quanto à utilização dos conteúdos "extras" apresentados nos boxes, pois a rotina de três tempos semanais acaba por atrapalhar o desenvolvimento integral de todos os assuntos dos manuais didáticos.

Outros recursos utilizados para abordar as questões de gênero nos capítulos foram as atividades. Cada capítulo apresentava uma seção chamada "Vozes do Passado", que tinha como objetivo dar voz aos sujeitos históricos que viveram as experiências sociais de outros tempos e espaços. Além disso, havia a seção "Vozes do Presente", em que especialistas foram convidados para falar sobre um dos assuntos relacionados ao tema eleito. Partindo do pressuposto de que qualquer documento possui autoria, público e objetivo específico, o autor apresentou roteiros construídos a partir de reflexões e da prática docente.

Com a retirada do termo "gênero" na última versão da BNCC, foram destinadas um total de 99 habilidades para a disciplina de história no ensino fundamental II. No entanto, encontramos apenas duas habilidades fazendo alusão à participação da mulher na história. A primeira é indicada para o sexto ano e a segunda para o nono ano. São elas:

**(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

**(EF09HI26)** Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Ao concluir a análise do material, torna-se evidente que a mulher foi relegada a um segundo plano, mantendo-se a narrativa hegemônica centrada nos homens. A história é contada predominantemente sob a perspectiva masculina, sem reconhecer as mulheres como sujeitas históricas equivalentes. Elas não são destacadas nas narrativas históricas, e as políticas públicas educacionais não foram efetivamente incorporadas para promover a equidade de gênero.

Apesar da presença de diversas figuras femininas no material, como observado ao longo da análise, os textos não atribuem significado ou relevância adequada a elas. A figura do "homem universal" é ainda exaltada ao longo de todo o material.

É urgente que os livros didáticos incorporem o debate sobre gênero, para que essa discussão faça parte integrante da educação brasileira. Vivemos em um país onde os índices de violência contra a mulher são alarmantes, os casos de feminicídio estão em ascensão e persistem desigualdades salariais e políticas significativas - as mulheres ocupam apenas 2% dos cargos políticos. A dupla (ou até tripla) jornada de trabalho ainda é uma realidade para muitas mulheres.

É crucial que as vozes das minorias silenciadas ganhem espaço na historiografia escolar, rompendo com os padrões masculinos e agressivos de comportamento. A permanência do discurso masculino dominante precisa ser superada, para que nossa sociedade possa efetivamente mudar e seguir em direção a um futuro menos machista.

## Fontes e Referências

### Fontes

BOULOS JR, Alfredo. História Sociedade e Cidadania.: 6º ano: ensino fundamental: anos finais 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JR, Alfredo. História Sociedade e Cidadania.: 7º ano: ensino fundamental: anos finais 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JR, Alfredo. História Sociedade e Cidadania.: 8º ano: ensino fundamental: anos finais 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JR, Alfredo. História Sociedade e Cidadania.: 9º ano: ensino fundamental: anos finais 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL, SEB/MEC. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. Segunda Versão. Brasília, DF, SEB/MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. Guia de Livros didáticos: PNLD 2020: História- Ensino Fundamental/anos finais. Brasília, DF: Ministério da educação, secretaria de educação básica, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2019.

### Referências

\_\_\_\_\_. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. Tempo Revista do Departamento de História da UFF, vol.11, n. 21, 2007, pp. 5-16.

\_\_\_\_\_. *Livros didáticos de História: práticas e formação docente*. In: SANTOS, Lucíola et al (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 544-563.

\_\_\_\_\_. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar*. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Mauad, 2007.

ABREU, Marcelo e RANGEL, Marcelo de M. “Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo”. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ABUD, Kátia. “O livro didático e a popularização do saber histórico.” In: SILVA, Marcos (org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984, p. 81-99.

Almeida, Dulcielly Nóbrega *Violência contra a mulher- Brasília: Câmara dos deputados, edição Câmara, 2020*

ALVES, Rubem. *Conversas com quem a gente gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho “gênero e sexualidade na bncc: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica” *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 8, N.1 - pág. 263-286 jan-maio de 2022

ARENDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARRUDA, Ângela *Feminismo, Gênero e representações sociais*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pensamento Feminista Brasileiro Formação e Contexto*. Rio de Janeiro, BazarTempo, 2019, p335- 356

BANDEIRA, Lourdes Maria. *Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de Investigação* In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pensamento Feminista Brasileiro Formação e Contexto*. Rio de Janeiro, Bazar Tempo, 2019, p 293-314

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)”. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, Faculdade de Educação/ USP, v. 30, n. 3, set/dez. 2004, p. 475- 492.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BOULOS JR, Alfredo. *Sociedade e Cidadania*.4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Livro Didático: Programas de livros didáticos*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 out. 2022.

BRASL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=%C3%A9rio+da+Educa%C3%A7%C3%A3o.+Base+Nacional+Comum+Curricula&aqs=chrome.69i57j0i512i3j0i22i30.13455j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em 30 out. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. “Historiografia do livro didático de História: o dito e o feito na última década (1999-208)”. In: ANDRADE, João Valença de; STAMATO, Maria Inês Sucupira (orgs.). História ensinada e a escrita da História. Natal, RN: Editora da UFRN, 2009, p. 151-161.

CAIMI, Flávia Eloisa. “O Livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos”. In ROCHA, Helenice REIZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). Livros didáticos de História. Rio de Janeiro Editora FGV 2017, p. 33-55.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento ;Estudos avançados . V17, N49, 2003

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

CHOPPIN, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.” *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, São Paulo, set./dez. 2004, p. 549-566.

Declaração dos direitos da mulher e da cidadã e outros textos [recurso eletrônico] / Olympe de Gouges ; tradução Cristian Brayner. -- Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021. – (Coleção vozes femininas)

DEL PRIORE, Mary (ORG). BASSANEZI, Carla (coord. de texto). História das Mulheres no Brasil. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DIAS, Maria Odilda Leite da Silva Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista : uma hermenêutica das diferenças. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. Pensamento Feminista Brasileiro Formação e Contexto. Rio de Janeiro, Bazar Tempo, 2019, p 357-370

FARIA, Ana Lúcia G de Faria. Ideologia no livro didático. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985, 3ª edição.

FEITOSA, Lurdes Conde. Cinema e Arqueologia: Leituras de Gênero sobre a Pompéia Romana. Revista Gênero. Niterói, v. 10, n. 2, 2019, p. 257-271, 2010

FONSECA, Thaís Nívia de LIMA. "Ver para compreender": arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro (org.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 91- 122.

FREITAS, Joana Lúcia Alexandre de. A escola, o currículo e as práticas de ensino a partir da BNCC: a era digital e a covid-19 / Joana Lúcia Alexandre de Freitas (organizadora). 2 ed. Linhares: Faceli, 2020. FREITAS, Org. JOANA. A escola, o currículo e as práticas de ensino a partir da BNCC : A era digital e a Covid-19 (p. 34). Joana Lúcia Alexandre de Freitas. Edição do Kindle.

GONZALEZ, Lélia Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pensamento Feminista Brasileiro Formação e Contexto*. Rio de Janeiro, BazarTempo, 2019, p.237-256

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*/ 2º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. *Teoria feminista: Da margem ao centro*. São Paulo :Perspectivas, 2019

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

LIMA, Átila de Menezes; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; BELTRÃO, José Arlen; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. *Diálogos Críticos. BNCC, educação, crise e lutas de classes em pauta*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

LÓPEZ, C. M. Las mujeres en el mundo antiguo. Una nueva perspectiva para reinterpretar las sociedades antiguas. In: MAMPASO, M. J. R. et alli (Ed.). *Roles sexuales. La mujer en la historia y la cultura*. Madrid: Clasica, 1994.

Louro, Guacira Lopes *Gênero, sexualidade e educação*. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista / : Vozes, 1997.

MARSIGLIA, ANA C. G. et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.) *Histórias do ensino de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.5-16. ISSN 1413-7704.

MENEZES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, 2017. Disponível em: . Acesso em: 8 nov. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria, "Professores e Livros didáticos: narrativas e leituras do ensino de história" in ROCHA,H; REZNIK,L; MAGALHÃES,M; *A História na Escola*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2009. P.177-199.

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

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In. BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, wilson; ALMEIDA, Deberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: *Revista Científica EccoS São Paulo*, n. 41, p. 31-44, set./dez., 2016.

OLIVEIRA, Maria da Glória. "Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia", *História da Historiografia*, v. 11, n. 28, set-dez, ano 2018, p. 104-140

PITANGUY, Jaqueline A carta das mulheres Brasileiras aos constituintes: memórias para o futuro In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pensamento Feminista Brasileiro Formação e Contexto*. Rio de Janeiro, Bazar Tempo, 2019, p 81-98

PRIORE, Del e Belchior, Lourdes de Almeida Barreto "ENTRE ANTIGOS E NOVOS PRINCÍPIOS POLÍTICOS:dilemas de Leopoldina, a Princesa da Independência" *Revista da Escola Superior de Guerra*, v. 37, n. 80, p. 113-125, maio-ago. 2022.

PRIORE, Mary Del & AMANTINO, Marcia. (orgs.) *História dos homens no Brasil*. São Paulo, Editora UNESP, 2013

RAGO, Margareth Epistemologia feminista, gênero e história. . In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. Pensamento Feminista Brasileiro Formação e Contexto. Rio de Janeiro, BazarTempo, 2019, p 371-388

REZNIK, Luís. “História da Historiografia: a era Vargas”. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO . *A escrita da história escola: memória e historiografia*-Rio de Janeiro. Editora FGV, 2009 p.13-31

ROCHA, Helenice ; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO Rebeca “Aula como texto históriográfico e ensino de história”. In: *A escrita da história escola: memória e historiografia*-Rio de Janeiro. Editora FGV, 2009 p.13-31

SCHWARZC, Lilia M. Quando acaba o século XX, Companhia das Letras , 2020.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990

SCOTT, Joan. “Os usos e abusos do gênero”. *Projeto História*, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade*, v.20, n.º 2, julho/dezembro de 1995, pp. 71-99 Porto Alegre, UFRGS/FACED

SCOTT,Joan, “História das Mulheres”. In: BURKE, Peter, *Escrita a historia: Novas Perspectivas* / tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade EstadualPaulista 1992. P.63-96.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. Vol. 22. São Paulo:Cortez, 2000.

SILVA, Cristiani Bereta da. “O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história”. *Caderno Espaço feminino*, Vol. 17, 2007.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. *História, histórias*, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020.

<http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>

SILVA,Cristiani Bereta . “O saber histórico escolar sobre as mulheres: O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero e relações de gênero nos livros didáticos de história”. *Caderno Espaço Feminino*, v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2007

SOUSA, F. G. A. de *et al.* Possíveis implicações da Base Nacional Comum Curricular para a formação dos professores da Educação Básica. Revista IMPA, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020.

SUAREZ, Mireya e Bandeira, Lourdes. “ A politização da violência contra a mulher e o fortalecimento da cidadania” em BRUSCHINI, Cristiana e UNBEHAUM Cristina (ORGS). Gênero, democracia e sociedade Brasileira. Fundação Carlos Chagas/ Edidora 34, São Paulo. 2002.