

# AS MULHERES ATUANDO NA HISTÓRIA: desafios para uma agenda do ensino de História no Brasil para o século XXI

*WOMEN ACTING IN HISTORY: challenges for an agenda of teaching History in Brazil for 21st century*

---

**Diovana Ferreira de Oliveira Thiago**

Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás

**Eduardo Borges Goulart Neto**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás/Jataí

**Elisângela da Silva Santos**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista/Unesp/Marília  
E-mail: licass20@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

As proposições do conteúdo de História no ambiente escolar foram construídas ao longo dos séculos, e podem ser encontradas nos diversos materiais didáticos, programas e diretrizes escolares. Constantemente observa-se que desde os livros de ensino antigos da disciplina até os mais recentes há o predomínio de uma narrativa que inicia na Europa. É nos bancos escolares que aprendemos que as teorias produzidas em lugares geo-históricos e escritas em idiomas como inglês e alemão são mais “avançadas” e possuem um valor universal incontestável. Bebemos ainda na fonte das correntes historiográficas europeias e tentamos por vezes “ler” aqui categorias que foram pensadas para a realidade e os processos históricos “de lá”, reproduzindo-os em sala de aula. A partir desta perspectiva, Walter Mignolo (2003) aponta que nossa colonização também é epistemológica.

Castro-Gómez (2007) aponta que por muito tempo, o objetivo das escolas formais e universidades localizadas na América Latina se inscreveu na estrutura da colonialidade, e teve como objetivo formar humanistas, sujeitos capazes de “educar” moralmente o restante da sociedade, assim, a Universidade buscava formar líderes espirituais da nação. Isso sugere a ideia de que os conhecimentos possuem hierarquias, algumas especificidades, limites que marcam as diferenças entre uns campos do saber e outros, mas o padrão eurocêntrico estabeleceu que o guardião da racionalidade é o homem branco e civilizado, não a mulher, o negro ou o indígena.

Como ressaltou Alfredo Bosi (2018), o que chamamos de Humanidades passa, atualmente, por uma situação paradoxal, já que ao mesmo tempo assistimos a uma reflexão sobre os novos métodos propostos pela pedagogia e pelas didáticas específicas que abrem novos rumos ao magistério e enfrentamos uma depreciação das mesmas humanidades pelo pensamento tecnicista que se generalizou em órgãos burocráticos dentro e fora da Universidade. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão sobre o ensino de História, que por muito tempo se baseou exclusivamente na forma evolutiva e factual, retirando ou escondendo as concepções políticas e as atuações de personagens colocados como coadjuvantes, como se essa fosse a “ordem natural das coisas”.

Desse processo emerge um ensino de história factual e marcado por concepções tendenciosas e limitadoras que naturalizar a história privilegiando temas específicos que são julgados como dignos da pena do historiador e dos compêndios da história, dignos de figurarem como personagens memoráveis.

O ensino de História no Brasil enfrenta frequentes dilemas para incluir temas atrelados à História da África e da cultura afro-brasileira, à História dos povos indígenas ou das mulheres, por vezes se vê na contramão de discursos outrora consolidados e compreendidos por certa “verdade” histórica. Neste artigo temos como objetivo construir uma interlocução que tematiza a presença/ausência da mulher na historiografia, sem a pretensão de estabelecer um currículo fechado e pronto para ser aplicado. Nossa hipótese é que, ao refletirmos oferecermos visibilidade às diferentes formas de atuação das mulheres na História Nacional, podemos contribuir para um debate histórico-cultural que recentemente problematiza nosso processo de escolarização, profundamente demarcado, em todas as áreas da ciência, por conhecimentos e conteúdos masculinizantes.

Como apontou Guacira Lopes Louro (2008), a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição de sujeito ou a identidade de referência, portanto, serão “diferentes” todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem.

Observaremos, sobre o engajamento de mulheres em acontecimentos marcantes da história brasileira. Refletiremos sobre essas experiências femininas que muitas vezes estão ausentes na maioria dos currículos disciplinares, seja na educação básica ou mesmo no ensino superior; tentamos apontar que não se tratam de histórias vinculadas ao exótico, e não integradas ao processo histórico, aspecto que traz implicações sociais nesta seara de estudos. Como veremos as diversas atuações das mulheres também podem ser lidas como responsáveis pelos seus destinos individuais e coletivos.

Para a exposição dos nossos argumentos, primeiramente desenvolvemos uma reflexão sobre a centralidade de certas temáticas na História Ciência e no ensino de história – o branco europeu e sua voz masculina; num segundo momento, abrimos caminho para uma reflexão sobre as historicidades de personagens marginais, dando ênfase às mulheres. Ao passo que se discute um protagonismo emergente destas personagens históricas, com pesquisas que remontam contextos desde a Colônia até a República, principalmente a partir dos anos 1980, buscou-se refletir a ausência das mesmas nos manuais de ensino e no contexto da história ensinada.

Procuramos ainda pontuar os processos “eleitos” pela historiografia no sentido de fazer compreender e propor uma reflexão sobre a história vivida e a história ensinada. Por fim, lançamos como alternativa aos desafios do ensino no século XXI o debate e a promoção de sujeitos da margem em diferentes contextos de atuação como plano de fundo de uma História que se quer crítica e de um ensino de história transformador.

Circe Bittencourt (1993) ressalta que a partir da análise dos primeiros compêndios de história produzidos por militares do período regencial, pode-se verificar um esforço dos autores no sentido de selecionar os acontecimentos considerados históricos (dignos da memória oficial) e, principalmente, de ordená-los e encadear de acordo com a lógica da sucessão, além de ter como missão aliar-se ao ensino do civismo, encarregando-se da formação moral do cidadão. Neste momento persistia entre os professores e educadores o mito do Brasil como o “país do futuro”.

Thaís Fonseca (2006) aponta que a constituição da História enquanto disciplina escolar no Brasil, com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes e métodos pedagógicos, ocorreu após a Independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. Durante as décadas de 1820 e 1830 surgiram alguns projetos educacionais que abordava o assunto e envolviam liberais e conservadores, o estado e a Igreja.

O Instituto Histórico de Geografia Brasileiro foi criado em 1838, e sua missão era elaborar uma história nacional e difundi-la através da educação, especificamente pelo ensino da História. Foi neste quadro que se inscreveu o ensino da disciplina no Brasil, que previa também a afirmação de uma certa identidade brasileira. A História política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a Monarquia.

Por muito tempo a História predominante nos currículos escolares contemplou aspectos que deveriam se deter aos fatos passados, acentuar a atuação de personagens especiais, destacar acontecimentos oficiais, apresentar os fatos por meio de uma sucessão cronológica, dispostos linearmente, e evolutivamente, usar o modelo europeu como definidor dos períodos, privilegiar o mundo ocidental, tender a uma história assexuada, em que crianças, velhos e mulheres raramente possuem centralidade. (STEPHANOU, 1998).

A História escolar, encarregada de “inventar tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus e americanos, aliou-se a outras disciplinas, Língua Portuguesa, Geografia, Música, especialmente, para sedimentar não apenas nas salas de aula, mas também nas ruas e espaços públicos, por intermédio das “festas cívicas”, dos desfiles em que se cultuavam heróis da “pátria” e heróis locais, os oligarcas “fundadores das cidades”, os bandeirantes “construtores do imenso território brasileiro”. Muitos homens e algumas poucas mulheres (BITTENCOURT, 2018, p. 137-138).

No entanto, a história estuda as ações humanas e procura explicações das relações entre seus diferentes grupos, e essas relações estão em permanente movimento, são dinâmicas e contraditórias. Marc Ferro (1983), ressalta que a história construída por uma dada sociedade acerca dela mesma e de seus pares, guarda forte relação com a história ensinada em sala de aula. Tal história modifica conforme as transformações do saber e das ideologias dominantes. Desta maneira, repensar o currículo integrado à sociedade e à cultura e não de modo estático, é o grande desafio para a História ser repensada em sua dimen-

são social, construída por diferentes sujeitos, dotados de vontade e situados em diferentes temporalidades, o que sugere um questionamento da postura teleológica e fatalista que se apoia exclusivamente nas “Leis da História”.

Neste sentido, um dos desafios impostos a área no século XXI insere na necessidade de rever e reavaliar os silêncios, as abordagens e os valores disseminados para diversas gerações, que justificam a desigualdade e a exploração por parte de elites e seus referenciais de superioridade (Fernandes, 2018).

Desta maneira, inserir alguns “personagens subalternos” e temáticas no ensino de História, surge como um dos grandes desafios do presente século, dentre esses temas está a história das mulheres. Como apontou Scott (1995), a elaboração do conceito de gênero pode oferecer visibilidade à mulher enquanto sujeito histórico, além de contribuir para a análise de questões antigas da história ganharem novas perspectivas.

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de no mínimo, três eixos. (SCOTT, 1995, p. 73).

Gayatri Spivak (2010), no texto “O subalterno pode falar?”, aponta que as mulheres estariam desprovidas de uma gramática própria para construir suas falas. Sob esta perspectiva, o sujeito centrado do conhecimento iluminista, branco, heterossexual e masculinista, passam a ser colocados em xeque pelas vozes insurgentes das margens.

A história ensinada é resultado de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico, além de fruto de múltiplas leituras e interpretações de sujeitos históricos situados socialmente, nesse sentido, na política, na filosofia, na estética, e na historiografia ressoam vozes masculinas. Enquanto ao longo da constituição das sociedades modernas foram sendo construídas esferas públicas historicizadas e universalizáveis dominadas pelos homens, o âmbito privado configurou as mulheres no ciclo da vida natural. (BENHABIBI, 1987).

Desta forma, excluídas do processo de criação cultural, social e histórica, as mulheres estavam sujeitas à autoridade/autoria masculinas, sendo muito forte a crença da existência de uma natureza feminina, que dotaria a mulher biologicamente para desempenhar as funções da vida privada, cujo discurso,

destacam Maluf e Mott (1998), divulgado se baseada na ideia de que o lugar da mulher é no lar, sendo função sua atuar em casa, gerar filhos para a pátria e plasmar o caráter dos cidadãos de amanhã.

De acordo com Michel de Certeau (1982), toda pesquisa histórica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, é em função deste lugar que se instauram os métodos que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões propostas se organizam. Desta maneira, toda interpretação histórica depende de um sistema de referência, ou seja, é influenciada pelo sistema de valores e pela trama das relações sociais de poder, incluindo relações sociais de gênero, solidificadas em cada época e lugar. Essa grande área do conhecimento, a História, durante muito tempo, criou grupos, concepções, disciplinas e narrativas construídas por discursos eurocêntricos e masculinos, validados pelo conhecimento da área.

O ensino de história, por conseguinte, se pautou por construir uma homogeneidade cultural a partir deste padrão de sociabilidade que não enxergou a mulher como ser social que interage e transforma a cultura. No entanto, a História concebida como área dinâmica, que estuda as ações humanas, e procura explicações das relações entre seus diferentes grupos, as dinâmicas e contradições, passou a expandir seus atores a partir do forte impacto de movimentos de mulheres que solicitavam a valorização de questões relativas a elas, o que empreendeu um profundo debate teórico e epistemológico contrário aos paradigmas universais de progresso.

No entanto, como apontaram as autoras Alvarez e Pinto (2014), as contribuições da produção historiográfica em estudos sobre as mulheres e do gênero dificilmente têm integrado o ensino da História.

As mulheres ainda não fazem parte do sujeito histórico, tal como sucede com os homens, mantendo-se frequentemente nas margens da História que se ensina e, pela forma como surgem documentadas nos manuais escolares, exteriores à narrativa histórica. As referências às mulheres, ainda que mais frequentes, mantêm um caráter pontual, descontextualizado e pouco inteligível, tornando-se historicamente irrelevantes nos fenômenos considerados mais marcantes na História da Humanidade. (ALVAREZ e PINTO, 2014, p. 17).

O ensino de história se pautou por construir uma homogeneidade cultural a partir de um padrão de sociabilidade que não enxergou a mulher como ser social que interage e transforma a cultura.

Louro (1992) aponta que a História da Educação produzida no Brasil é usualmente escrita no masculino, ou seja, refere-se aos alunos, aos operários, aos professores, aos adultos, etc., ou utiliza termos genéricos como a classe trabalhadora, a elite brasileira, a burguesia, o professorado, o movimento sindical, usa-se o masculino no sentido genérico, mas parece lidar de fato com sujeitos sem corpo, sem cor e sem gênero. Nas palavras da autora:

Nessa ótica, as práticas educativas atuais e passadas poderiam ser questionadas de um modo novo, possivelmente mais subversivo. Talvez assim fôssemos mais capazes de descobrir relações até então não percebidas ou rever processos “generificados” (e até agora inquestionado) de produção de sujeitos. (LOURO, 1995, p. 127).

No mesmo sentido, Michelle Perrot (2005), aponta a ausência das mulheres na narrativa historiográfica como parte de uma sedimentação seletiva. O silêncio foi reiterado através dos tempos pelas religiões, pelos sistemas políticos, pelos manuais de comportamento. A autora relata que até o século XIX no Ocidente, faz-se pouca questão das mulheres no relato histórico, o qual, na verdade, ainda está pouco construído. Aquelas que aparecem no relato dos cronistas são quase sempre excepcionais por sua beleza, virtude, heroísmo ou, pelo contrário, por suas intervenções tenebrosas e nocivas, suas vidas escandalosas. A noção da excepcionalidade indica que o estatuto vigente das mulheres é o do silêncio que consente com a ordem.

Como já foi dito, a história ensinada se constituiu e se pautou no universo masculino, ou das mulheres em submissão aos homens, todavia, é possível contemplar pesquisas que ouvem suas vozes e as de outros sujeitos marginais, anônimos e subalternos. Por outro lado, o ensino de história ainda se revela conservador e por vezes reproduz as concepções da historiografia tradicional.

## EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL COLÔNIA

A história das mulheres e a história das mulheres como participantes do processo educacional foi no Brasil, durante 322 anos – de 1500 a 1822 – destinado apenas aos cuidados domésticos e dos filhos (RIBEIRO, 2000). Durante esse período as mulheres viam-se excluídas da macro-história, ou seja, ainda que participassem de grandes acontecimentos quase sempre tinham seu nome excluído da história, pois cabia a elas o recato e a decência. Rachel Soihet (1997) destaca como as mulheres eram tratadas nesse período:

As mulheres são tratadas não como sujeito mas como uma coisa, buscando-se impedir a sua fala e a sua atividade. Nesta perspectiva, a violência não se resume a atos de agressão física, decorrendo igualmente, de uma normatização na cultura, da discriminação e submissão feminina (SOIHET, 1997, p.4).

Essa submissão foi marcada pelo medo, que em certos aspectos era respaldado pela Igreja que instruía que a boa mulher não deveria questionar seu marido, pois ele era considerado o chefe da casa, o provedor, e a ele a mulher deveria submissão, além disso, a Igreja reforçava que a diferença entre o homem e a mulher era destacada “por razões biológicas, a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal” (SOIHET, 1997, p.4) tornando essas diferenças como sendo parte das características femininas.

Seguindo essa linha naturalista Perrot (2001, p. 177) assevera que “Aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos”.

Durante o período colonial surge por parte dos povos indígenas a primeira reivindicação a instrução feminina, Ribeiro (2000) relata que os índios foram ao Padre Manoel de Nóbrega, pedir que suas mulheres fossem ensinadas a ler e a escrever, uma vez que os indígenas não viam as mulheres como sendo inferiores, assim exigiram que as elas tivessem os mesmos direitos que eles já possuíam.

Entretanto, a reivindicação foi negada pela Rainha de Portugal, Dona Catarina, que achou a ideia estapafúrdia, pois sequer as mulheres brancas tinham tal permissão, porque as mulheres indígenas (por vezes consideradas selvagens) deveriam obter essa permissão. Além disso, a colônia existia apenas para o enriquecimento de Portugal.

A persistência indígena, por outro lado, não desistiu e algumas mulheres indígenas conseguiram burlar a lei e conseguir aprender o básico. Apesar da luta indígena em relação à educação, a história dos povos indígenas, assim como a história das mulheres foi (é) uma história de resistência.

Ainda que desde a chegada dos jesuítas ao Brasil houvesse a preocupação com a educação dos povos indígenas, essa educação era sob a ótica eurocêntrica, na qual era necessário domesticar, amansar, civilizar, levá-los ao caminho da salvação. A história da educação para os povos indígenas começa

a ser delineada séculos mais tarde; destacando a criação da SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais) em 1910:

Criado pelo militar Cândido Mariano da Silva Rondon, o SPILTN baseava-se no ideário positivista leigo, implicando num afastamento entre política indigenista e ação catequética. Considerando os indígenas como “brasileiros pretéritos”, as ações do SPILTN visavam “proteger” essas populações em sua situação transitória rumo à sua incorporação à sociedade nacional (TASSINARI, 2008, p. 221).

O SPILTN classificava os povos indígenas da seguinte maneira: mansos (ou aliados) e bravos (ou hostis). Portanto, a partir dessa classificação buscavam formar aliança com os “mansos” e trazer a paz para os “bravos”. A estratégia traçada pelo SPILTN era contatar os povos indígenas, delimitar suas áreas e educá-los para que, assim eles pudessem estar aptos a trabalhar para a nação e viver no mundo considerado por eles civilizado.

Apesar de já durante esse período haver uma preocupação com a questão educacional dos indígenas, a educação que era a eles delegada encontrava-se ainda sob os preceitos e formatos da educação catequética jesuítica, voltada para a libertação do pecado e pelo abandono dos costumes considerados pagãos e espúrios.

Na década de 1930 as ideias racistas e evolucionistas marcaram a época, na qual por um lado via-se a questão indígena como um empecilho para o progresso, e por outro lado, defendia-se uma integração desta população progressiva e de modo pacífico.

Nas próximas décadas a questão indígena chega às universidades e vários pesquisadores iniciam seus estudos nas aldeias. Na década de 1960 iniciam-se os cursos de especialização em diversas universidades abordando a questão indígena e seu processo de aprendizagem. Tassinari (2008) pontua as diferenças que ocorreram antes e durante a década de 1960, em relação ao idioma de ensino:

Enquanto as escolas do SPI<sup>1</sup> utilizavam apenas a língua portuguesa, desestimulando ou proibindo o uso de línguas nativas, a política educacional desenvolvida a partir dos anos 1960 reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização e a incorporava nas séries iniciais, como etapa intermediária de um processo que também deveria levar à assimilação (TASSINARI, 2008, p. 229).

---

<sup>1</sup> SPI (Serviço de Proteção ao Índio), criado em 1918, em substituição ao antigo SPILTN. Foi extinto em 1967 com a criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio).

## PASSAGENS DO PROTAGONISMO FEMININO NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Na recente historiografia brasileira podemos mencionar alguns temas que as mulheres vêm adquirindo destaque, como por exemplo a história da condição feminina no período colonial, que Mary del Priore (1993) tentou resgatar a partir da análise de arquivos, e que surgem na documentação sem qualquer neutralidade, exibindo plenamente as marcas de sua diferença sexual. Ao resgatar as trajetórias femininas em documentos e fontes impressas entre os séculos XVI e XVIII, a pesquisadora encontrou imagens recorrentes associadas à dominação e à opressão sobre a mulher. Nelas, a mulher é vítima constante da dor, do sofrimento, da solidão, da humilhação e da exploração física, emocional e sexual, porém, no avesso do papel que lhes era atribuído pelas instituições de poder masculino, a Igreja e o Estado, elas costuravam as características de seu gênero, marrando as práticas culturais e representações simbólicas em torno da maternidade do corpo feminino e do cuidado com os filhos.

A autora envereda por caminhos reversos à história dos homens ou dos grandes temas, em busca de uma história que contemplasse as mulheres, ou a condição feminina na colônia ao recuperar a multiplicidade do universo feminino do período, além das beatas e mães que emergem na pena dessa pesquisadora, insurgem as putas, as pandoras, as feiteceiras. Priore (1993), constatou que a documentação nos fundos dos arquivos era multiforme, as fontes existiam, mas estavam em migalhas e dispersas, sendo muito difícil decifrar, por exemplo, as mediações que transportavam o projeto normatizador metropolitano até as mulheres.

Da mesma forma, Renato Venâncio (2013), ao analisar a maternidade durante o período colonial, apontou que muitas mulheres se viram na necessidade de abandonar os próprios filhos. Não é exagero, conforme o autor, dizer que a história do abandono de crianças é a história secreta da dor feminina, principalmente da dor compartilhada por mulheres que enfrentavam obstáculos intransponíveis ao tentar assumir e sustentar os filhos legítimos ou nascidos fora das fronteiras matrimoniais. O autor demonstra que o abandono de crianças neste momento no Brasil colonial era uma frequente, principalmente nos incipientes centros urbanos que não ofereciam oportunidades de trabalho para a sobrevivência. Algumas alternativas institucionais foram criadas pelas autoridades naquele momento, dentre elas o pagamento às famílias criadeiras e a chamada Roda dos Expostos, instalada nas Santas Casas de Misericórdia.

O abandono, ressalta Venâncio, era uma forma paradoxal de se proteger a criança, pois era uma alternativa cruel ao infanticídio. A tarefa de cuidar, amamentar e sustentar essas crianças ficava sempre a cargo das mães, que também forjavam “alternativas” para o futuro dos filhos, como por exemplo o compadrio, segundo o autor, uma espécie de adoção popular, o que desmistifica a tese sustentada da predominância da família nuclear, cuja figura central seria o pai.

Outros protagonismos femininos que a recente historiografia vem ressaltando sobre o Brasil oitocentista são os projetos familiares de emancipação liderados por mulheres. Temas “específicos” como este escaparam por muito tempo da historiografia nacional.

Ao prefaciар a obra *Cotidiano e Poder* (1984) de Maria Odila Leite Silva Dias, a escritora Ecléa Bosi ressalta a importância deste momento de renovação da historiografia nacional, e seus representantes, ao contemplar sujeitos que emergem dos “porões”, dos “becos”, e da significância miúda.

Há obras que nos mostram a sala de visitas da História, com os retratos emoldurados na parede, os moveis de estilo e um belo arranjo para ser visto. Mas há as pesquisas que vão aos fundos da casa, às cozinhas e oficinas, que esgaravavam os terrenos baldios onde se lançam detritos, àqueles lugares onde se movem as figuras menores e furtivas. Aí nesses telheiros e porões, nessas brenhas domésticas, estas sombras se escondem, tapam os rostos com as mãos e fogem. [...] Refazer sua história não requer uma competência abstrata para lidar com o passado, mas uma evocação semelhante à evocação religiosa, ou melhor, uma invocação. Enquanto se realizavam atos dignos de figurar na lembrança dos pósteros, estes que nós invocamos curvam suas costas para os resíduos de outras vidas: tiraram o pó, varreram, lavaram copos, esvaziaram cinzeiros, sacudiram migalhas, refizeram as camas, serviram a mesa... Nossa memória tomou estes resíduos e os acolheu como objetos de predileção. (BOSI, 1984, p.3).

Recuperar sujeitos da margem tanto nos compêndios historiográficos, quanto na memória oficial revela-se um exercício desafiador, pois é preciso revolver as fontes, em busca de artefatos em que ressoam outras vozes.

Dentro da lógica de construção social e no cotidiano do Novo Mundo buscou-se garantir que a mulher ficasse reclusa ao ambiente doméstico e fosse educada para cuidar da casa e dos filhos. Dessa forma, a educação feminina tinha como objetivo final formar esposas e mães submissas, com honra e devoção. Vislumbramos nesse sentido o estereótipo da mulher ideal. O magistério

neste período era ofício masculino e, na colônia, foi organizado e exercido pelos padres Jesuítas até meados do século XVIII. Os jesuítas centraram sua atenção no ensino dos meninos que pretendiam seguir a carreira eclesiástica. Mesmo após a pulverização do modelo jesuítico, no período das aulas régias, a instrução feminina tinha fins específicos de formação para o lar.

Havia um projeto social a ser consolidado, uma moral a ser defendida. Os colonos mais abastados, frequentemente ligados à administração colonial, enviavam suas filhas ainda muito jovens para conventos da metrópole, o objetivo não era um promover para estas jovens um saber de ofício, ou a cultura letrada, tão pouco a emancipação, mas uma educação para a devoção e obediência. Embora livres da pobreza e do analfabetismo, essas meninas não eram donas dos seus destinos. A educação conventual significava entre os colonos enriquecidos, além de *status* social (a reproduzir a prática recorrente entre os membros da nobreza), a oportunidade de retirar as filhas do “mercado” matrimonial.

Data da segunda metade do XVIII a fundação dos conventos no Rio de Janeiro e na Bahia, estas instituições assumiram parte da demanda de reclusão destinada as meninas e jovens na colônia. Houve também a fundação de diversos recolhimentos, estes que a partir de fins dos setecentos figuraram como instituições educativas que formariam as mulheres para o ‘sagrado matrimônio’. O objetivo destas instituições era educar para a virtude, segundo Silva:

Quanto, às educandas, todas as regras a elas referentes assentavam no princípio da necessidade da educação das meninas, dado “o grande influxo que as mulheres têm, no bem ou no mal, das sociedades”. Os papéis femininos eram claramente definidos: “elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude”. Para virem a bem desempenhar as funções, estas meninas deviam ser retiradas das casas paternas, onde sua formação era descuidada, para serem educadas no recolhimento. Os vícios da educação doméstica eram descritos pelo bispo de Pernambuco em torno do conceito de ociosidade. Tendo serviços, logo a menina pensava estar isenta do “trabalho das mãos” e, sem ter nada que fazer, dormia demais, o que a tornava mole e “exposta às rebeliões da carne”. (SILVA, 2014, p. 134-135).

Este contexto de controle e preocupação com a moral e virtude revela aspectos de mais um estereótipo que diz respeito, para além do gênero, à outras duas categorias nas quais se inserem as mulheres como personagens marginais na história - etnia e classe. A idealização da mulher alva e da virtude feminina no estereótipo da “santa mãezinha”, na expressão de Priore (1993) coloca no

extremo da marginalidade as mulheres negras, nativas ou mestiças e pobres, reservando a primeira um papel de submissão e para as demais a exclusão.

Entretanto, este mesmo universo de controle e idealização da mulher branca de classe, gerou entre estas, possibilidades de transgressão. Em seu *Honradas e devotas: mulheres da colônia*, Leila Algranti (1993) apresenta o contexto dos recolhimentos, instituições destinadas à educação para o lar e o matrimônio, mas que por vezes amparou pelo isolamento condutas transgressoras. Este era também espaço sociabilidade incongruentes com o projeto social e religioso que vigiava a mulher. Estes espaços figuraram como lugares de reclusão, mas, por outro lado eram também procurados por mulheres que fugiam da dominação masculina. Ali podiam administrar um cotidiano livre da hierarquia das relações de gênero.

Propor uma reflexão sobre educação que inclui mulheres implica revistar as origens da institucionalização da educação feminina no Brasil e compreender um contexto em que a mulher (branca) é tomada como incremento fundamental do projeto colonizador. Nos idos do século XVI, quando se buscava organizar a vida social da colônia, a mulher lusitana foi forçada a atender a demanda do povoamento permeado pela mentalidade religiosa que condenava a mistura étnica.

Não se pense, no entanto, que a mulher branca, embora aqui representando uma presença “desejada”, figurou como sujeito ativo no cotidiano social, e tão pouco nos anais da História oficial antes dos movimentos de revisão historiográfica<sup>2</sup>, encabeçados por correntes renovadoras, nas últimas décadas do século XX.

---

<sup>2</sup> Sobre a renovação historiográfica ver: BLOCH (2001), BURKE (1997), CHARTIER, (1990), DOSSE (1992) e RAGO (1999). Renovação historiográfica: Movimento de renovação dos paradigmas que emergiram no Brasil sob influência da chamada história das mentalidades, estes que já haviam dado novos contornos à historiografia europeia e norte americana entre as décadas de 60 e 70. As questões que, a partir dos anos 80, aqui no Brasil, passam a orientar os estudos sobre a colônia estão ligadas a uma série de transformações nas ciências sociais e na historiografia. A chamada crise dos paradigmas gerou entre os historiadores a necessidade de busca por novos temas e revise suas abordagens. Tal contexto acabou gerando interesse por parte de historiadores da nova geração por objetos que estavam condenados ao esquecimento: o cotidiano, o abastecimento, os pobres, as mulheres, as crianças ou o universo social da escravidão. A história das mentalidades suscitou novos olhares em relação à estrutura social, trazendo à tona indivíduos até então insignificantes. Os temas das mentalidades, da religiosidade e das práticas mágicas, assim como o a história das figuras ditas menores, das camadas socialmente desclassificadas e anônimas, seus modos de sentir, seu trabalho e sobrevivência à margem do sistema passam a ter lugar como temas de investigação da historiografia brasileira.

Este lugar idealizado para a mulher branca no cotidiano da colônia foi relativizado por Silva (1984), mais numerosas que as rezadeiras e virtuosas eram as que violavam a pureza dos costumes permitindo-se os gestos e os costumes dos naturais ou práticas judaizantes. Entre as classes menos favorecidas, as mulheres tinham de educar para a sobrevivência, eram elas próprias provedoras do lar. A autora nos apresenta a mãe, mulher solteira. Quando havia união conjugal eram na maioria ilegítimas, essas mulheres eram trabalhadoras e em muitos casos improvisavam a existência.

Eni de Mesquita Samara (1989) ressalta ainda que essa idealização, esse modelo patriarcal correspondia a uma parcela muito pequena, a elite colonial. Nas camadas mais pobres essa conjuntura assumia contornos bem menos rígidos, universo este que até pelo menos a década de 1980 a historiografia não contemplou ou discutiu.

Marília Azira (2018) aponta que na contramão dessas interpretações, as recentes descobertas atestam que o trabalho árduo e o investimento diurno na formação de poupanças ocuparam papel central em alentados projetos de emancipação liderados por mulheres escravizadas. A autora destaca que essas mulheres tinham dimensão dos riscos que corriam ao assumir dívidas vultuosas para alforriar os filhos, o que potencialmente implicariam o aprofundamento de sua pauperização, e, simultaneamente sabiam das artimanhas utilizadas pela camada senhorial para contornar seus empreendimentos em busca de autonomia, “[...] mulheres cativas e libertas, mães de filhos ingênuos ou nascidos antes da libertação do ventre, exploravam diversas possibilidades de agência dentro de um espectro limitado de experiência de emancipação. (AZIRA, 2018, p. 157).

Angela Alonso (2015) ratifica essa perspectiva ao apontar a participação das mulheres no movimento abolicionista em meados do século XIX, nas associações de mulheres ou que contaram com suas participações de forma expressiva, na campanha em âmbito nacional. É válido lembrar também o envolvimento de algumas escritoras da literatura que também contribuíram para a reflexão da abolição, dentre elas, a maranhense Maria Firmina dos Reis (1825-1917). Proveniente de uma família de pouca posse e filha ilegítima de pai negro, trouxe como marca uma literatura que se diferencia da produção literária hegemônica, protagonizada por homens, brancos, letrados e oriundos de famílias tradicionais e ricas do século XIX, que eram, não raro, próximas à

corte. A autora destoa, em boa medida, do projeto literário romântico, que muitas vezes esteve empenhado na missão conservadora de juntar o país assolado pelas revoltas separatistas, através do reforço literário das narrativas e dos conceitos de nação e de identidade nacional. (DUARTE, 2006).

Maria Firmina dos Reis, conforme Maria Lúcia Mott (1988) pode ser considerada a primeira mulher negra escritora no Brasil deste contexto, numa época em que as hierarquias sociais, econômicas, raciais e de gênero eram bastante rígidas. Em 1847 ela foi aprovada para a cadeira de instrução primária na Vila Guimarães, em 1859, Reis subverte a lógica vigente e publica *Úrsula*, além de textos críticos sobre a escravidão para jornais do Maranhão. Em 1880, fundou uma escola gratuita e mista.

Nesse sentido, Reis pode ser lida como uma participante ativa da incipiente vida intelectual brasileira. No entanto, seu nome não consta nos manuais tradicionais de literatura brasileira, embora recentemente venha sendo recuperado pelos debates que reclamam por uma descentralização literária. (MACHADO, 2018).

O romance foi publicado no final da década em que foi aprovada a Lei que proibia o tráfico atlântico de escravos, em 1850. Sidney Chalhoub (1998), ressalta que nesta década autores e autoras reproduziram essas tensões das classes proprietárias geradas com a proibição de importação de novos cativos, tanto em textos ficcionais, quanto em reportagens de jornais. Chalhoub também ressalta que, apesar da lei, as elites proprietárias se engajaram em manter a escravidão até o fim do Segundo Reinado como temática indiscutível. No entanto, como apontou Assis Duarte (2018), a obra de Maria Firmina dos Reis pode ser lida na chave de primeiro romance abolicionista de língua portuguesa que antecipou em muitos aspectos a negritude do século XX. O negro aparece como parâmetro de elevação moral, postura que inverte os valores da sociedade escravocrata e polemiza ainda com as teorias que apregoavam a “inferioridade natural” dos africanos.

Norma Telles (2013) apontou que o século XIX não via com bons olhos mulheres envolvidas em ações políticas, revoltas e guerras. As interpretações literárias das ações das mulheres armadas geralmente denunciam a incapacidade feminina para a luta, seja física, seja mental. Excluídas do processo criativo cultural, as mulheres estavam sujeitas à autoridade/autoria mascu-

lina. A conquista de território da escrita, da carreira de letras, foi longa e difícil para as mulheres no Brasil, processo reforçado pela “indigência cultural” vivenciada por elas. Contrariando essa situação, foi nesse período que um grande número de mulheres começou a escrever e a publicar, tanto na Europa quanto nas Américas. Elas tiveram que, primeiramente, ascender à palavra escrita, difícil numa época em que se valorizava a erudição, mas lhes era negada a educação superior, ou mesmo qualquer educação para além das prendas domésticas.

Poderíamos recuperar e ouvir a voz dos outros sujeitos marginais, especialmente mulheres, dentro de uma temática frequentemente explorada pela historiografia tradicional – a guerra. Uma figura emblemática da Revolução farroupilha de 1835 foi Anita Maria de Jesus Ribeiro, que passou à história e à literatura como Anita Garibaldi – a heroína de dois mundos. A revolucionária lutou em outras guerras ao lado do companheiro Gioseppe. Anita era letrada e já conhecia muito do tema da república quando se uniu ao guerreiro italiano. Como tantas outras, Anita foge ao destino comum esperado para uma jovem órfã e pobre.

Segundo Elíbio Júnior (2000) a figura da “heroína republicana” foi evocada em diversos livros e artigos no final do XIX com o objetivo de fomentar o ideal de nação pretendida na recém-proclamada República brasileira, os intelectuais dos institutos históricos e geográficos recuperaram na época a figura de diferentes “heróis farroupilhas”, entre eles Anita. A ideia era afirmar um ideal de civismo e nacionalismo, bem como “corresponder a uma natureza feminina de dedicação ao marido e aos filhos, fato verificado principalmente nas biografias do início do século XX” (JUNIOR, 2000 p.06).

Vale dizer que a forma como essa personagem emerge nos editoriais ou mesmo nas pesquisas revela muito mais do discurso em torno da figura emblemática e “exótica”, das disputas de poder e concepções de sociedade locais do que pela sua própria compreensão e atuação como sujeito e mulher na história, não é na seara dos temas e personagens marginais que Anita emerge na história, é por outro lado, para afirmar concepções de uma historiografia tradicional e dos grandes temas ratificando a atmosfera conservadora do XIX. Neste universo ela passa à categoria das mulheres dedicadas e ilustres.

## MULHERES NA SALA DE AULA: PARA ALÉM DOS RECÔNDITOS

A profissão docente é a fenda pela qual, já nos idos do século XIX as mulheres encontram possibilidades de extrapolar o ambiente doméstico e ressignificar seu “lugar” na história. Entretanto, a história oficial precisou ser revista, revisitada e reinterpretada para que se pensasse a relatividade e as perspectivas pelas quais foi possível “ler” a mulher na história por outra ótica, dando novos contornos ao retrato e às representações da mulher na história e na sociedade.

Cabe ressaltar que durante o período colonial o padrão ansiado era o da população branca, “impoluta”, ainda que para isso fosse necessário trazer de Portugal mulheres órfãs, prostitutas, ladras e bêbadas. Assim relata-nos Ribeiro (2000) ao descrever que no Brasil colônia do século XVI havia poucas mulheres portuguesas, fator que levou a preocupação na época de importar para o Brasil essas mulheres, sejam elas quem fossem. (RIBEIRO, 2000).

Assim, após muito tempo à sombra da sociedade, no decorrer do século XIX foi criado no Brasil, inspirado no modelo francês as Escolas Normais cujo objetivo principal era formar professores. Apesar da criação das Escolas Normais vários foram os problemas enfrentados por essas escolas como a falta de professores, remuneração baixa, problemas na estrutura física, além de em alguns casos a falta de um espaço para as aulas.

Porém, esse espaço foi para as mulheres uma brecha para a participação na sociedade enquanto profissionais. Ainda no século XIX, em 1827 foi criada a primeira Lei de Instrução Pública do Brasil. Monteiro e Gati (2012, p. 3082) asseveram que “apesar da simultânea divulgação da “inferioridade orgânica da mulher”, se começou a aceitar a educação escolarizada das meninas” essa aceitação deu-se pelo fato de que era necessário “[...] aprimorar seu caráter e evitar que ultrapassassem os limites impostos pela sociedade” (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 3082).

Aquela antes vista como ser inferior, com propensão ao pecado, que deveria ser constantemente vigiada e estar imersa em ambientes controlados, na lógica da mentalidade religiosa que permeava o universo social da colonização, passa, no tempo do império, a ocupar um *status* de centralidade na educação. Por seu dom, sua candura, sua natureza amorosa, seu cuidado e dedicação com a família e os filhos. A ela é então delegada a função de educar os pequenos.

A partir de então, as mulheres começaram a vislumbrar uma possibilidade para além do lar e dos filhos. Todavia, mais uma vez essa educação estava atrelada à religião, principalmente a conventos e internatos; e apoiados na religião criou-se o mito da maternidade estendida, ou seja, ao aproveitar a maternidade, o fato de a mulher nascer para ter filhos e educá-los estendeu-se esse fato para a vida profissional da mulher-professora. Seus alunos tornaram-se seus filhos e elas suas mães, cujo dever seria educá-los moral e civilmente, caso a sociedade estivesse em ruína, a culpa seria das mulheres que não exerceram o dom que lhes foi dado.

Percebe-se a dualidade do pensamento à época, no qual a mulher apesar de sair do espaço privado, o lar, e conquistar o espaço público, seu espaço laboral, essa mulher permanecia presa, visto que não era reconhecida como uma profissional, como uma professora, mas como uma cuidadora, ajudante ou tia. Apesar de todos os adjetivos depreciativos e a possível fragilidade feminina a responsabilidade de formar uma nação era dela. Como um ser dito tão frágil, e por vezes incapaz, conseguia ser responsável pela formação moral, cívica, religiosa, afetiva, cognitiva de uma nação inteira?

Louro destaca o que as jovens aprendiam nas chamadas escolas femininas: “As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens ‘prendadas’, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura” (LOURO, 1997, p. 62) atividades consideradas essenciais às mulheres. Ainda não considerava o conhecimento historicamente acumulado como importante para a formação feminina, a formação da mulher ainda estava fortemente relacionada a sua vida doméstica. De acordo com Faria (2016, p. 44) “A mulher também não precisava ter boa formação; bastava-lhe aprender as primeiras letras e os cálculos aritméticos básicos para assegurar as tarefas do lar”.

Destacamos que as mulheres das classes sociais economicamente inferiores sempre trabalharam, todavia ainda assim seu trabalho pouco era reconhecido e/ou valorizado e estava intimamente relacionado ao lar ou ao cuidado do próximo. Com a docência a mulher pôde experimentar o prestígio de ser economicamente livre, ainda que com muitas ressalvas, já que as mulheres precisavam constantemente provar seu caráter conforme ressalta Louro:

Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras honestas” e “prudentes” ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas (LOURO, 1997, p. 95-96).

O processo de feminização da profissão docente possibilitou a muitas mulheres uma alternativa ao matrimônio, desde que fossem modelos de conduta. Nesta seara podemos destacar a figura da educadora Antonieta de Barros (1901-1952), negra filha de escrava, numa província branca como a de Santa Catarina. Conseguiu ser alfabetizada pelos mesmos professores dos filhos dos patrões, trabalhou desde muito jovem.

Antonieta atuou na imprensa catarinense e também na política nas décadas de 30 e 40 do século XX. Nos anos 20, como alternativa de sobrevivência, Antonieta e sua família transformaram a própria casa em escola. A instituição atendia desde alunos alfabetizando adultos para os cursos preparatórios. A escola funcionou por várias décadas com a ajuda e administração da irmã de Antonieta, Leonor de Barros. Num cenário dominado por homens e famílias tradicionais da elite, Antonieta se destacou ao entrar para o Centro Catharinense de Letras. Fontes da época como a *Revista Terra* Ano (1, nº17, 1920) e o jornal *O elegante*, (de 22 de abril 1923) *apud* Espindola (2013), atestam que o Centro Catharinense ficou conhecido por abrir espaço para escritores ditos “menores”.

Cruz e Sousa foi um bem e foi um mal para as letras catarinenses: foi um bem porque, dando-nos versos admiráveis, tornou o nome de nosso Estado conhecido entre os demais; foi um mal porque, por ser negro, despertou em todos os negros de Santa Catarina, que acompanham a evolução literária do Brasil pelo texto dos Almanques, a veledade de poetas. (Revista Terra. Ano 1, nº17, 1920 *apud* ESPINDOLA, 2013).

O excerto atesta que os negros eram vistos como figuras menores indignos de ter acesso a certos saberes e práticas como as letras. Embora Antonieta tenha atuado em diversas frentes e papéis, professora, escritora, pesa sobre ela sua origem, sua etnia, o gênero e a concepção conservadora da época. Como mulher deveria educar e contribuir para a moral social, como negra deveria recolher-se

a condição de sujeito menor. Em seus textos ela observa a existência de uma classe marginal, a que não resta esperança diante de projetos hegemônicos e excludentes. Os temas como cultura, cidadania, e igualdade figuraram em seus textos e discursos. Entretanto, ao falar com as mulheres percebe-se em sua pena uma visão conservadora que reproduz o modelo de mulher vigente e incentivado. Sua sensibilidade natural, seu dom da intuição, virtude de mãe.

## O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI

Relativizar, revisitar e reinterpretar esses contextos permeando-os de transgressão, de luta, de resistência, colorindo-os com outros tons, fazendo ouvir outras vozes (com outros olhares, outras concepções de tempo e de história) não implica na inauguração de um novo paradigma, mas desafia-nos a refletir sobre a história ensinada com um ensino que instiga a revolver os papéis dos cantos, aqueles esquecidos engavetados, silenciados.

O ensino de história, assim como o ensino de qualquer disciplina pressupõe a seleção de conteúdo, fatos, narrativas que farão parte do compêndio escolar. Deste modo, cabe destacar que:

As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a História, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Os fatos históricos relevantes dos grupos sociais dominantes são marcados nos anais da história, enquanto a história dos grupos dominados sobrevive à margem, sempre ocultando-se ou sendo ocultado. Destarte, a história das mulheres e a história da educação feminina, foi por séculos relegada a segundo plano. Não havia segredo para educar uma mulher, bastava que ela soubesse cuidar da casa e dos filhos, para além era considerado desnecessário e até mesmo perigoso.

Como o currículo não é neutro e há nele uma luta de (por) poder, durante vários anos discutiu-se o que deveria ser ensinado no âmbito escolar. Assim, após vários debates e discussões:

Em forma de lei, o documento oficial expressa o *que* da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio

da disciplina obrigatória “História”. O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: “as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”, conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17).

Todavia, o debate foi longo e com muita luta por parte das minorias, uma vez que o ensino de História no Brasil estava voltado para a visão eurocêntrica, reflexos sentidos ainda hoje, pois a formação de alguns professores não os deu embasamento para o ensino dos povos indígenas e da cultura africana. Silva e Fonseca relatam esse período de mudanças:

Como é amplamente conhecido da sociedade brasileira, a partir da década de 1970 intensificou-se entre nós, de modo particular, a mobilização de mulheres, negros e indígenas, entre outros grupos, contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão. Esses movimentos foram conquistando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania (SILVA; FONSECA, 2010, p. 19-20).

Apesar dos avanços, ainda hoje o ensino de história das mulheres mantém-se em segundo plano. Torna-se necessário pensar um ensino que além de preocupar-se com as demais questões já supracitadas, preocupe-se também com o ensino de história voltado para a historiografia feminina, dando não só às mulheres o destaque e a importância que as mesmas exerceram na humanidade, mas dando a história humana o reconhecimento que antes apenas os homens brancos tinham.

---

**Resumo:** O ensino de História das Mulheres no Brasil é tema que a historiografia vem se aprofundando recentemente, porém algumas dificuldades pedagógicas são enfrentadas em relação à legitimação da mulher enquanto figura protagonista de fatores relevantes na construção histórica da nossa sociedade. Considerando este aspecto, este artigo tem como objetivo discutir algumas possibilidades curriculares para o ensino de história das mulheres, que se impõe como um grande desafio a ser enfrentado pelos professores no século XXI, já que o discurso historiográfico persiste em mostrar a centralidade de projetos construídos por homens e continuam excluindo as mulheres dos âmbitos discursivos da vida social. Para tanto, pautamo-nos em referenciais bibliográficos da área da história das mulheres, e dividimos o texto em alguns eixos: primeiramente apresentamos a reflexão sobre uma história oficial que insiste em tematizar os grandes homens; em segundo lugar, apontamos o projeto educacional do Brasil Colônia, que excluía a participação das mulheres indígenas; em seguida, apontamos diversos fatores históricos ligados à resistência feminina e que raramente são mencionados nos compêndios escolares; por fim, a atuação da mulher na promoção de futuros cidadãos do espaço da sala de aula.

**Palavras-chave:** Protagonismo da Mulher; Ensino de História das Mulheres; Desafios curriculares.

**Abstract:** The teaching of History in Brazil is a subject that historiography has been deepening recently, but some pedagogical difficulties are faced in relation to the legitimation of women as a protagonist figure of relevant factors in the historical construction of our society. Considering this aspect, this article aims to discuss some curricular possibilities for the teaching of Women's History, which imposes itself as a great challenge to be faced by teachers in the 21st century, since the historiographic discourse persists in showing the centrality of projects built by men and continue to exclude women from the discursive scopes of social life. Therefore, we are based on bibliographical references in the area of the women's history, and we divide the text in some axes: firstly we present the reflection on an official history that insists on thematizing the great men; secondly, we have pointed out several historical factors related to female resistance, which are rarely mentioned in school textbooks; and finally, the role of women in promoting future citizens in the classroom space.

**Keywords:** Women's protagonism, Teaching History of Women, Curricular Challenges.

## REFERÊNCIAS

- ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da Colônia. Condição Feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822*. São Paulo: José Olympio, 1993.
- ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. *O Sexo devoto: normalização e resistência feminina no Império Português XVI – XVIII*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2003.
- ALONSO, Angela. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ARIZA, Marília B. A. Mães libertas, filhos escravos: desafios femininos nas últimas décadas da escravidão em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 38, n. 79, p. 151-171, dez. 2018.
- BENHABIB, Seyla. O outro generalizado e o outro concreto. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla (Orgs.). *Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Pátria, civilização e trabalho*. O ensino de História nas escolas Paulistas. São Paulo: Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, C. M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, 1993.
- BITTENCOURT, C. M. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOSI, Alfredo. Ensino de Humanidades. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 1, ago. 2018.
- BOISI, Ecléa. Prefácio. In: DIAS, Maria Odila L. S. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Unesp, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHALHOUB, Sidney. *História contada: capítulos de história social da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder em São no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DOSSE, François. *A História em Migalhas*. São Paulo: Edunicamp, 1992.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Escravidão e patriarcado na ficção de Maria Firmina dos Reis. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 59, p. 223-236, 2018.
- DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 305-308, abr. 2006.
- ELÍBIO JÚNIOR, Antônio Manoel. *Uma heroína na história: representações sobre Anita Garibaldi*. Florianópolis, 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2000.
- ESPÍNDOLA, Elizabete Maria. Antonieta de Barros: Educação, cidadania e gênero pelas páginas dos jornais República e o Estado em Florianópolis na primeira metade do século XX. In: ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 6., 2013, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/imagens/Textos.6/elizabeteespindola.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- FERNANDES, Antonia T.C. Ensino de história e seus conteúdos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 151-173, ago. 2018.
- FERRO, M. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRSA, 1983.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONTÃO, Luciene. Nos passos de Antonieta: Escrever uma vida. 2010. 483 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura. Florianópolis, 2010.
- GÓMEZ, Santiago Castro. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: GÓMEZ, Santiago Castro; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). *El giro decolonial: re[ex]iones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.
- LOURO, Guacira. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pró-posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.
- MALUF, Marina; MOTT, Maria Lucia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando A. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: Edusc, 2005.
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.
- PINTO, Teresa; ALVAREZ, Teresa. Introdução: História, História das mulheres, História de gênero. Produção e transmissão do conhecimento Histórico. *Ex aequo*, Lisboa, n. 30, p. 09-21, dez. 2014.
- PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia*. Brasília: Edunb, 1993.
- PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.
- RAGO, Margareth. A “nova” historiografia brasileira. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 7, n. 11, p. 73-96, Julho de 1999.
- SAMARA, Eni de Mesquita. *As mulheres, o poder e a família: São Paulo século XIX*. São Paulo: Marco Zero, 1989.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132. Jul./dez. 1995.
- SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e Memórias da educação no Brasil*, v. I - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SOIHET, Rachel. Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 7, jan 1997.
- SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.
- SOUZA, Laura de Mello. Aspectos da Historiografia da Cultura sobre o Brasil Colonial. In: FREITAS, Marcos César (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2007.
- STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 15-38, 1998.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008.
- TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 401-441.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 189-222.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Junho 2019