

# MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: entre a renovação historiográfica e os documentos norteadores da educação

*WOMEN IN THE HISTORY DIDACTIC BOOKS: between the historiographic  
renewal and the documents guiding the education*

---

**Larissa Klosowski de Paula**

Docente da Faculdade UNIBF de Paraíso do Norte e do Colégio Objetivo de Paranavaí  
E-mail: larissa\_klosowski@hotmail.com

**Isabela Candeloro Campoi**

Docente do curso de Licenciatura em História e do Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí  
E-mail: isabela.campoi@unespar.edu.br

## INTRODUÇÃO

Os impressos escolares de história, segundo Bittencourt (2004), fazem parte da cultura escolar brasileira desde a vinda da família real para o Brasil, em 1808. Tais ferramentas se perpetuaram na cultura escolar, de acordo com as perspectivas de Salles (2014), constituindo uma atividade lucrativa para as editoras, como mencionado por Munakata (2012), e, ao mesmo tempo, configurando-se em espaço de disputas epistêmicas e metodológicas da história, pois acompanham as modificações ocorridas no campo da historiografia sem que, no entanto, deixem de lado as deliberações dos documentos norteadores da educação. Essas características terminaram por complexificar estes impressos que por muito tempo, como destacado por Choppin e Bastos (2002), não tiveram atenção por parte dos pesquisadores.

No entanto, segundo apontado por Luca (2011) e pelos autores supramencionados, após as influências advindas dos *Annales*, tal material, assim como os demais impressos, configurou-se como foco de discussões, de modo

que até mesmo os seus “silêncios” são, atualmente, paradigmas para aqueles que o tomam enquanto fonte e/ou objeto de pesquisa, posto que são compreendidos como disseminadores da chamada cultura histórica escolar, colaborando para a perpetuação das abordagens históricas que intermediam este contexto.

No que tange à perspectiva da história enquanto disciplina, tais materiais delineiam, para além dos conteúdos, indícios acerca das permanências, rupturas e problemáticas que fazem parte da herança histórica da humanidade de que colaboram, nos pressupostos de Rüsen (2001), para que se respondam as carências de orientação do presente. Assim sendo, compreender como os conteúdos desses impressos trabalham a representação feminina em seus mais diversos suportes colabora para elucidar quais os constructos sociais a respeito da temática e que pretendem ser perpetuados no imaginário escolar por intermédio dos didáticos, permitindo aos estudiosos da temática que identifiquem quais os desafios para que determinadas barreiras sejam superadas, já que os manuais didáticos são os principais disseminadores da cultura histórica escolar na atualidade.

Partindo desses pressupostos, o objetivo deste texto foi identificar a inserção das mulheres na terceira coleção didática mais distribuída para a modalidade Ensino Médio no ano de 2015<sup>1</sup>. Para tanto, fora utilizado um referencial teórico que ressalta os campos de disputa enfrentados pelas mulheres na historiografia, destacando-se aqui as obras de Perrot (1988), Smith (2003), Scott (1986), Soihet e Pedro (2007), entre outras, assim como a necessidade de que tais prerrogativas fizessem parte do currículo escolar. A metodologia consistiu na análise textual e imagética dos impressos didáticos que compõem a coleção em comparação com o referencial citado anteriormente e os pressupostos de construção da consciência histórica delineados por Rüsen (2011).

## A HEGEMONIA DO MATERIAL DIDÁTICO NA CULTURA ESCOLAR

Uma das principais ferramentas que auxiliam o professor no ensino de história na educação básica ainda é o livro didático. No que tange aos manuais

---

<sup>1</sup> Este artigo é um desdobramento da dissertação intitulada “Consciência Histórica e temática das mulheres nos livros didáticos de História” e que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavai em março de 2017.

didáticos, segundo Bittencourt (2004), estes adentraram ao Brasil desde a vinda da corte portuguesa para a colônia, sendo que a produção em território nacional denota de cerca de trinta anos após esse marco histórico. Ainda segundo a autora, os didáticos começaram a ser amplamente produzidos e disseminados por intermédio dos ocupantes das cátedras do Colégio Dom Pedro II, mais precisamente a partir de 1838. Neste contexto, os professores do mencionado colégio, em conjunto com os historiadores de ofício do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), delineavam as considerações acerca da historiografia brasileira e do que se entendia como ensino de história na época. Essa investida permanece com raras alterações até, pelo menos, a criação do Instituto Nacional do Livro, em meados de 1929. Sob essa ótica, de acordo com as considerações de Miranda e Luca (2004, p. 124),

Observando-se a cronologia das ações do governo brasileiro em relação ao livro didático, constata-se que, embora a estruturação de um programa de avaliação determinante dos processos de compra seja algo relativamente recente, o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático.

Nota-se, segundo o que fora ressaltado pelas pesquisadoras, que tais materiais chamaram a atenção das autoridades governamentais não somente pelo investimento realizado pelo Estado para a aquisição dos mesmos, mas por estes veicularem conteúdos que são necessários para a formação do sujeito, haja vista a censura e as modificações de conteúdos impostas no período militar, tanto no Brasil, como destacado por Miranda e Luca (2004), quando nos demais locais do mundo, como demonstrado por Choppin e Bastos (2002).

Alain Choppin bem assinalou que os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Nessa perspectiva, os livros, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 131)

No que se refere aos usos dessa ferramenta na educação formal, vale ressaltar que além de receber incentivos governamentais para sua aquisição

e distribuição, compondo uma lucrativa atividade mercadológica, tal material é cobrado por parte dos responsáveis e gestores, assim como pelos principais atores do processo educacional – os alunos. Assim sendo, vale ressaltar que este material embora, de acordo com Choppin e Bastos (2002), tenha sido descreditado por muito tempo pelos pesquisadores, é um instrumento complexo em sua formulação assim como um espaço de disputas, posto que incute no imaginário dos alunos e alunas perspectivas, orientações, delimitações e posicionamentos distintos, e que estes sujeitos tendem a carregar para a vida, fator que chama a atenção dos grupos de poder e também daqueles que reivindicam modificações das amarras do conhecimento formal. Sendo assim, é possível relacionar os conteúdos que compõem o material com o contexto histórico de produção do mesmo, bem como as tendências historiográficas do período, afinal, as orientações do ensino de história caminham conjuntamente com o contexto histórico do qual fazem parte. Neste sentido, de acordo com Lajolo (1996, p. 4),

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Neste sentido, a hegemonia de tais materiais quando se trata da educação formal é notória, o que tem chamado atenção dos pesquisadores desde meados de 1960, de acordo com Choppin e Bastos (2002), para os seus usos enquanto fontes históricas. Assim sendo, frutos de suas respectivas temporalidades, os impressos didáticos constituem importantes alicerces tanto na categoria de fontes quanto na de objeto, para a compreensão dos projetos de ensino das disciplinas escolares de uma determinada época, podendo, de acordo com a abordagem suscitada pelo pesquisador, delinear algumas das características da cultura escolar do período no qual foram utilizados<sup>2</sup>. Além disso, de acordo

---

<sup>2</sup> De acordo com Schmidt (2012, p. 76), a noção de cultura escolar é constituída por um “[...] conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos [...]” que constituíram a história enquanto um tipo de conhecimento escolarizado. Neste sentido, os impressos didáticos trazem traços dessas características por conservarem em suas páginas algumas das formas do “fazer” do ensino de história: textos de apoio, atividades, imagens utilizadas e o norteamento para suas formas de abordagem, entre outras características.

com Salles (2014), tais impressos constituem fortes disseminadores da cultura histórica escolar da época de sua edição, contribuindo, como ressaltado por Bittencourt (2004; 2008) e – não necessariamente na trilha dos impressos didáticos – Luca (2011), para as produções historiográficas na medida em que são tomados enquanto fontes, posto que elaborados pelos “homens de seu tempo” (BLOCH, 2001) em consonância com as particularidades de suas épocas.

Neste sentido, a partir dos anos de 1960, de acordo com Choppin e Bastos (2002), a produção didática passou a compor as pesquisas de maneira mais abrangente, isso graças às modificações nos interesses de pesquisas dos historiadores, que passaram a contar com uma associação com os estudos de história da educação (dos quais os compêndios didáticos galgam espaço); ao reconhecimento da história do livro e da sua influência nas mentalidades, a partir dos anos de 1980, principalmente com a inserção dos conceitos de apropriação e representação de Chartier; e, por fim, ao progresso das técnicas de armazenamento documental e dos sistemas de gerenciamento de dados, que facilitaram o acesso aos impressos e pouparam aos pesquisadores o tempo que era empreendido no inventário desses materiais para, posteriormente, se iniciar a pesquisa propriamente dita.

Essas modificações suscitaram uma nova gama de possibilidades para as pesquisas que tinham os materiais didáticos como enfoque, de modo que as abordagens em torno dos aspectos ideológicos, mercadológicos, culturais, iconográficos, tipográficos, entre outros, insurgiram e ganharam espaço nos círculos historiográficos mais recentes<sup>3</sup>, atestando, mais uma vez, a hegemonia dessas fontes históricas enquanto norteadoras do processo educacional.

Partindo desses pressupostos, os focos de análise acerca dessa fonte se ampliaram, ampliando também os crivos no que tange às temáticas, formas e conteúdos que os didáticos carregam em suas páginas. Assim sendo, quando se trata das abordagens que passam a compor as páginas dos manuais didáticos, a perspectiva de incluir as mulheres enquanto sujeitos históricos consiste em uma delas. Essa demanda teve seu ‘pontapé’ diante da organização

---

<sup>3</sup> Segundo Choppin e Bastos (2002), inventários historiográficos, recenseamentos, pesquisas sobre os fundos destinados a produção de materiais, inventários das editoras, entre outras perspectivas, foram insurgentes na contemporaneidade. Isso é demonstrando nas extensas e informativas notas de rodapé do texto consultado.

e reivindicação dos movimentos sociais que objetivavam maior participação feminina nas esferas públicas de poder.

No que se refere à educação, a irradiação dessa demanda se perfaz na organização de alguns dos documentos norteadores que são, por sua vez, os alicerces para os crivos das coleções didáticas que participam da seleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim sendo, destinar algumas linhas para a explanação do local de consolidação dessas demandas se faz necessário.

## MULHERES E HISTORIOGRAFIA: BREVE HISTÓRICO DE UMA DEMANDA SOCIAL

Segundo Perrot (1988), a naturalização da divisão social calcada no gênero, embora oscile de acordo com a organização socioeconômica, teve na Revolução Francesa sua fase mais preponderante, tanto no que se refere às formas de exclusão das mulheres do meio social, principalmente das assembleias, ou seja, dos assuntos políticos e econômicos que norteavam os rumos da Revolução, quanto em algumas das demonstrações mais visíveis de resistência – haja vista a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã<sup>4</sup> elaborada por Olympe de Gournay dois anos após a publicação da ‘versão masculina’, qual seja, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Vale ressaltar que, de acordo com Smith (2003), não foram ausentes as manifestações públicas de reivindicações por direitos, nem as produções de punho feminino em períodos antecedentes à Revolução Francesa, mas tal acontecimento histórico marcou a trajetória feminina por ter sido um ‘divisor de águas’ em relação aos direitos como um todo e ao estabelecimento da forma moderna de organização.

---

<sup>4</sup> Neste documento, Olympe reivindica um posicionamento institucionalizado para o que ocorria com as mulheres no período de elaboração do documento. Nota-se a preocupação com a falta de espaço dentro da Assembleia, a falta de liberdade política, social e econômica, a não salvaguarda da propriedade, entre outras premissas. Além disso, tal documento servia como crítica às negligentes formas de se considerar os direitos femininos na conjuntura social camuflada da França pós-revolucionária. Sobre isso Perrot (1988) menciona que embora a França tenha sido o berço dos ideais de “igualdade, liberdade e fraternidade”, estes eram para poucos, dos quais as mulheres haviam sido excluídas. Por sua insubordinação e por suas denúncias, considerada “desnaturada” e “perigosa demais”, Olympe fora condenada à morte. Para mais informações, vide ASSMANN, Selvino José. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. *Revista Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 1-5, 2007.

Embora, de acordo com Smith (2003), as mulheres nunca tenham estado ausentes da história da humanidade, a perpetuação das desigualdades entre homens e mulheres pode ser identificada no cotidiano até os dias de hoje. No entanto, as formas de resistências à submissão e à omissão e o alavancar de uma perspectiva de compressão da realidade que não só se alicerçava na perspectiva iluminista das ciências, também são pontos de importância que vêm se consolidando na historiografia recente, tanto que, como mencionado por Perrot (1988, p. 207) “Para escrever a história popular da Revolução Francesa, Michelet interrogava as mulheres” pelo fato destas não se prenderem aos padrões tradicionais, demasiadamente distanciados das subjetividades que compõe a história da humanidade.

Do mesmo modo, de acordo com Smith (2003), as resistências foram sentidas tanto no campo social, quanto no meio acadêmico, no qual os escritos de punho feminino sempre tiveram presentes, embora a relevância dos mesmos dependesse de uma “coautoria monogâmica heterossexual” (SMITH, 2003, p. 345). Tais obras, segundo a autora, podem ser hoje analisadas como uma “[...] contranarrativa ou cobertura que escondia o que acontecia nas violentas e tumultuadas vidas [...]”, contrapondo a narrativa tradicional de conquistas de direitos universais e de liberdade através de um discurso que denunciava uma conjuntura “[...] legal que escravizava, empobrecia e estuprava as mulheres” (SMITH, 2003, p. 93).

Como mencionado anteriormente, apenas mediante os *Annales* é que os estudos que tiveram as narrativas mencionadas por Smith (2003) como escopo ganharam mais espaço e foram, gradativamente, flexibilizados de acordo com as necessidades das épocas recentes. Neste sentido, de acordo com Pedro (2011), os movimentos feministas atuantes até meados da década de 1970, movimentos estes que refletem diretamente nas produções historiográficas, preocuparam-se com as questões políticas, tais como o direito ao voto, ao trabalho, à propriedade, ao divórcio, entre outras.

Ao mesmo tempo, docentes mobilizaram-se, propondo a instauração de cursos nas universidades dedicados ao estudo das mulheres. Como resultado dessa pressão, criaram-se nas universidades francesas, a partir de 1973, cursos, colóquios de reflexão, surgindo um boletim de expressão focalizando o novo objeto: *Penélope. Cahiers pour l'histoire des femmes*. Multiplicaram-se as pesquisas, tornando-se a história das mulheres, dessa forma, um campo relativamente reconhecido em nível institucional. Na Inglaterra, reuniram-se historiadores das

mulheres em torno da *History Workshop* e, nos Estados Unidos, desenvolveram-se os *Woman's Studies*, surgindo as revistas *Signs* e *Feminist Studies*. (SOIHET, In: CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 276-277).

Esse movimento, interligado ao que Soihet e Pedro (2007) mencionaram como primeira onda do movimento feminista, tinha por objetivo a consolidação do “[...] discurso da identidade coletiva, que favoreceu o movimento das mulheres na década de 1970.” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 287). A segunda onda, surgida no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, reivindicava o “[...] direto ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres” (PEDRO, 2005, p. 79).

Já no final da década, porém, tensões instauraram-se, quer no interior da disciplina, quer no movimento político. Essas tensões teriam se combinado para questionar a viabilidade da categoria ‘mulheres’ e para produzir a ‘diferença’ como um problema a ser analisado. Inúmeras foram as contradições que se manifestaram, demonstrando a impossibilidade de se pensar uma identidade comum. A fragmentação de uma ideia universal de ‘mulheres’ por classes, raça, etnia, geração e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 287)

Neste contexto, mencionado pelas autoras como em meados dos anos de 1980, a categoria de estudos que enfocavam as mulheres abre espaço para interseccionar as questões de classe, raça, etnia, sexualidade, entre outras. As novas reivindicações – também percebidas dentro dos movimentos de mulheres – alargaram os estudos e levaram outras questões ao âmbito acadêmico, posto que as necessidades sentidas pelas mulheres no decorrer da história também eram diferentes. Por exemplo, às mulheres negras o espaço de trabalho já era uma realidade quando as mulheres brancas reivindicavam-no; o mesmo equivale à liberdade sexual, por vezes uma realidade mais precisa entre as negras e entre as mulheres fora dos círculos socialmente mais abastados, do que entre as brancas, algumas nobres e burguesas. Neste sentido, “[...] as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global, invocavam regularmente as três categorias [gênero, raça e classe] como cruciais para a escrita de uma nova história”. (SCOTT, 1990, p. 73). Tal alargamento dos estudos relacionados à história das mulheres também alude à chamada descolonização das hegemonias de estudos que foram consolidadas nos mais diversos campos da historiografia.



Já em relação aos anos de 1990, pontua Scott (1990), a categoria de estudos focalizados nas diferenças entre as histórias dos sexos novamente se amplia, engendrando outras perspectivas, tais como as relações sociais desiguais sob a ótica dos sexos biológicos e o significado dessas relações no âmbito de poder, para além da questão basilar calcada no sexo, engendrando, dessa forma, a construção social dos mesmos e elencando a categoria de “gênero” para além da premissa de sexo. Nota-se a constante e gradativa preocupação com as formas de construção social dos sexos, as formas de educação de cada um, de comportamento social, de poder, entre outras, para a efetiva delimitação de gênero como categoria de análise.

Essas perspectivas foram, de acordo com a autora, originárias das representações simbólicas atribuídas aos sexos, dos conceitos normativos de interpretação desse simbólico, da origem e problematização dos papéis fixos atribuídos aos sexos, e, por fim, à ampliação do uso da categoria para além das dimensões individuais, chegando às identidades subjetivas.

Assim, a trajetória dos estudos históricos implementados pela academia em consonância com os movimentos feministas, possibilitou que a história das mulheres e as relações de gênero estivessem suficientemente fortalecidas para que os documentos norteadores da educação brasileira inserissem tais temas em suas plataformas, orientando, conseqüentemente, os crivos do PNLD para que os grandes disseminadores da cultura escolar, os manuais didáticos, assim o fizessem quando se trata de seus conteúdos. Dessa forma, no que tange à história das mulheres, espera-se que a disseminação venha ao encontro das discussões historiográficas recentes para que sejam superadas as perpetuações que descompassam com os estudos recentes.

## AS MULHERES NO CURRÍCULO ESCOLAR: EXPLANAÇÃO DAS PROPOSTAS

Já que os livros didáticos são confeccionados em conformidade com a organização da Educação Básica, breves considerações acerca de alguns dos documentos norteadores da educação brasileira são necessárias, posto que estes norteadores são os responsáveis pelos crivos que levam uma coleção a ser aceita ou rejeitada pelo PNLD. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases, o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Relatório Jacques Delors foram

os documentos analisados posto que norteiem a educação brasileira como um todo. Posteriormente, para compreender as particularidades delimitadas para o ensino de história, foram analisadas a IV Parte das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, outras duas normativas que recaem diretamente nos crivos que aprovavam ou reprovavam uma coleção didática no ano de 2015.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), organizada em nove títulos e noventa e dois artigos, há a afirmativa, no Art. 27, de que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem observar “I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos [...]” (BRASIL, 1996). Isso vai ao encontro do Programa Nacional de Direitos Humanos, que confere também ao Ministério da Educação a ação pragmática de “Promover campanhas e pesquisas sobre a história dos movimentos de grupos historicamente vulnerabilizados, tais como o segmento LGBT, movimentos de mulheres, quebradeiras de coco, castanheiras, ciganos, entre outros” (BRASIL, 2010, p. 199), assim como procura:

[...] Incentivar a inclusão da perspectiva de gênero na educação e treinamento de funcionários públicos, civis e militares e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais. (BRASIL, 2010, p. 249)

Nessa mesma perspectiva, o Relatório Jacques Delors, documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que perpassa as orientações educacionais brasileiras, aponta que “[...] Em escala mundial, a escolarização das jovens é mais baixa do que a dos rapazes: uma jovem em quatro não frequenta a escola [...]” (DELORS, 1998, p. 77), de modo que, diante disso, “O princípio da equidade obriga a um esforço particular para suprimir todas as desigualdades entre sexos em matéria de educação” (DELORS, 1998, p. 77). Segundo este relatório, esse fato é uma “[...] tendência crescente em muitas regiões de não mandar as filhas à escola para que assim possam ajudar a mãe no trabalho” fazendo com que “[...] toda uma nova geração de jovens fique com perspectivas de futuro muito limitadas e se sinta em desvantagem em relação aos irmãos” (DELORS, 1998, p. 79).

No que se refere ao conteúdo da parte geral das Diretrizes Curriculares Nacionais, há a proposta de uma educação voltada para o mundo do trabalho, e, na etapa do Ensino Médio, que “[...] será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho” (BRASIL, 2000a, p. 57). Essa premissa, de acordo com as delimitações do documento, permitiria, entre outras coisas, alcançar a “[...] igualdade entre homens e mulheres” (BRASIL, 2000a, p. 59), que constitui uma das dificuldades da sociedade mundial<sup>5</sup>. Além disso, a organização do currículo escolar, de acordo com esses documentos, deve ocorrer sob os eixos de sensibilidade, igualdade e identidade, de modo que, “Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros [...]” (BRASIL, 2000a, p. 63), sendo um dos meios pelos quais a política de igualdade se utilizará para denunciar e combater os “[...] estereótipos que alimentam as discriminações” (BRASIL, 2000a, p. 65).

“Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo o conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (BRASIL, 2000a, p. 78) são premissas que perpassam quase todo o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Interligando-se à essa perspectiva, interdisciplinaridade e contextualização, são os arautos que trazem essa discussão dentro dos Parâmetros. Neste sentido, para área de ciências humanas, na qual a história está incluída, o documento aponta “[...] para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política” (BRASIL, 2000a, p. 93), objetivando a construção de competências que permitam ao aluno “[...] compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais [...]” (BRASIL, 2000a, p. 96).

No que se refere especificamente à disciplina de história, dentro da área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias,

a História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (BRASIL, 2000b, p. 20).

---

<sup>5</sup> Termo presente no Relatório Jacques Delors.

Como principal contribuição da disciplina de história ao indivíduo que está no nível médio de ensino, o tópico “O que e como ensinar em história” destaca como fundamental a orientação no tempo e a capacidade de “ler nas entrelinhas”, para que então o jovem possa compreender a sociedade em que vive. Há ainda, a preferência pela temporalidade de longa duração e na construção de identidades a partir disso. Notadamente, essas considerações andam juntas com a proposta da Nova História Cultural, posto que “A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados.” (BRASIL, 2000b, p. 21). Um desses grupos que permaneceu por muito tempo silenciado é o movimento de mulheres.

De acordo com Fonseca (2003), o que ocorre é que o currículo real (aquele que resulta da realidade da sala de aula, o que realmente ocorre na prática) acaba por diferir daquilo que é proposto pelos PCN. Isso porque “[...] a escola é dotada de uma dinâmica própria” (FONSECA, 2003, p. 34), posto que o texto da LDB e dos PCN não solidificam uma história a se ensinar, dada a abertura que esses documentos permitem ao ensino da disciplina.

Esse fator abre diversas questões acerca de qual história ensinar e de que forma, o que, embora enriqueça a multiperspectividade que ronda a disciplina, também favorece a repetição de conteúdos presentes nos livros didáticos quando não se tem o arcabouço teórico esclarecido por parte de quem ministra a disciplina. Embora os PCN tenham incorporado a ampliação de perspectivas para o ensino de história, isso não foi acompanhado por formação continuada que permitisse aos professores acompanhar essas mudanças. De acordo com Fonseca (2003, p. 36-37),

em primeiro lugar, não basta introduzir novos temas no currículo, nem introduzir nos conteúdos considerados universais dos documentos curriculares, uma perspectiva multicultural. [...] É preciso auscultar o currículo real reconstruído no cotidiano escolar. [...] Em segundo lugar, é preciso reconhecer o óbvio: os professores de história não operam no vazio. [...] Em terceiro lugar, essa perspectiva de ensino temático e multicultural, presente nos PCNs, deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente.

Logo, de acordo com o que fora analisado nessa seção, embora os documentos norteadores e as contribuições historiográficas acompanhem as ca-

rências de orientação de seus tempos, há, por vezes, um descompasso no que se refere à atuação desses elementos quando na *práxis vital* da cultura histórica escolar. Ou seja, embora tanto os documentos quanto a historiografia prenciem a tendência de serem complementares, por vezes o suporte que daria condições à isso é insuficiente; o texto dos documentos é dificultoso dada a formação docente descompassada em relação às inovações; além disso, a carga horária da disciplina é irrisória para suas aspirações, entre outras problemáticas.

## AS MULHERES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Para este artigo, optou-se pela análise da coleção *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, da editora Moderna, a qual, segundo relatórios publicados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi a terceira coleção mais distribuída pelo PNLD de 2015.

No capítulo 1 do primeiro livro da coleção analisada, dada à especificidade da temática, as mulheres não são mencionadas; no 2, elas somente são citadas como observadoras do crescimento das sementes, o que terminou nos processos de semeadura. No capítulo 3, é mencionado que o crânio encontrado no Brasil em 1834 fora batizado de Luzia, por ser de uma mulher. Além disso, várias historiadoras e paleontólogas são utilizadas pelas autoras do livro como fundamentação.

No capítulo 4, são citadas na especialização da produção de cerâmicas, cestas, tecelagem e metalurgia, na composição da classe sacerdotal egípcia e no texto “A Mulher Egípcia”, de Ciro Flamarion Cardoso. Há, também, o destaque ao papel das *Cadances* (rainhas-mães) do Reino de Cuxe. Porém, de forma simplória se comparada ao restante do conteúdo. Astarte, divindade feminina dos fenícios, também é mencionada neste capítulo. As autoras destacam a forma pela qual os hebreus avaliavam as mulheres, ou seja, pela quantidade de filhos que geravam. Mencionam que as meninas possuíam uma educação voltada para o casamento e se tornavam propriedades dos maridos. No box “Texto Complementar”, as autoras trazem um texto de Lionel Casson sobre a faraó Hatshepsut.

No capítulo 5, a temática da mulher está presente na representação da arte cretense e na discussão acerca de qual seria seu papel nessa sociedade. Além disso, ressalta-se também a educação espartana dirigida às mulheres e o papel atribuído às atenienses. Nesse capítulo, ainda há a menção aos casamentos entre os oficiais de Alexandre Magno e as mulheres dos territórios que este conquistava, o que demonstra como a política alexandrina se dava e o papel da mulher quando se tratava de designar o sentimento de pertença a um território. Em relação ao teatro grego, as mulheres são mencionadas no papel que ocupavam nas obras de Eurípedes, papel este caracterizado por interligar as mulheres às características essencialmente pontuadas na natureza obscura da personalidade humana. No entanto, elas possuíam esse destaque por serem, na visão do teatrólogo, mais suscetíveis às emoções.

No capítulo 6, as autoras mencionam que era vedada a participação feminina nas assembleias romanas. A rainha Cleópatra é citada no episódio de rivalidade entre Marco Antônio e Otávio. Outro ressaltado ao papel das mulheres na história está na simpatia delas às ideias do cristianismo. Sobre a educação das mulheres romanas,

[...] independentemente da camada social à qual pertenciam, eram educadas para ser esposas e mães e não podiam participar das decisões políticas. Às mulheres das famílias mais abastadas estava reservada a administração da casa e dos escravos e a criação dos filhos. As mulheres das camadas menos favorecidas podiam trabalhar ao lado do marido e, se fossem solteiras, podiam até mesmo administrar seu próprio negócio. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 109)

No capítulo 7, as autoras trazem uma fonte, escrita por São Gregório dos Tours. Nela, o “considerado primeiro historiador da França” (BRAICK; MOTA, 2013, p. 123) fala sobre a conversão do rei Clóvis. As mulheres, nessa passagem, são retratadas dada a influência atribuída à Rainha Clotilde nessa conversão. Segundo as autoras, a católica teria influenciado o Rei. Além disso, há menção às mulheres em um texto sobre o seu papel na medievalidade, o qual as enaltece enquanto artesãs, tecelãs, colheitadeiras, entre outros papéis. No que se referem às mulheres da nobreza, as autoras trazem uma iconografia de Christine de Pisan e retratam a relevância dessa nobre para a defesa da importância das mulheres naquela sociedade. Nas atividades também há menção às mulheres sendo que, das poucas atividades dirigidas à essa temática, solicita que se trace um parâmetro do imaginário medievo acerca das mulheres e a condição da mulher atual.

No capítulo 8, é mencionado o acesso permitido às mulheres nos banhos públicos de Constantinopla (em horário diferente dos homens). Uma pequena alusão sobre a condição das mulheres na religião muçumana acontece em uma atividade do final do capítulo.

No capítulo 9, há de início, a imagem de uma mulher estampada em um pergaminho do século XIV exercendo o ofício de ferreira. Mais à frente, as autoras mencionam a participação de Joana D'Arc na Guerra dos Cem Anos. No capítulo 10, é citado o casamento da rainha Isabel de Castela na unificação dos reinos de Castela e Aragão, na formação do Estado Nacional Espanhol. No capítulo 11, exceto pelas imagens de Maria, somente há menção às mulheres quando se fala da reforma do Tribunal do Santo Ofício (que na Idade Média, acusou e queimou várias mulheres por bruxaria). As mulheres não são mencionadas no capítulo 12.

No capítulo 13, as autoras aludem à divisão sexual do trabalho nas populações pré-colombianas, nas quais as mulheres eram responsáveis pelas atividades domésticas. No capítulo 14, há menção às mulheres no *box* "As Fontes de Informação Sobre Mali", no qual menciona-se a influência do islã no Reino de Mali e sobre a vestimenta das mulheres, assim como também se aborda o lucrativo comércio de escravas. Mais à frente, as autoras referem-se às disputas empreendidas entre os pretendentes das mulheres consideradas férteis pelos africanos, assim como à proteção que elas recebiam enquanto mães. O papel delas na sociedade africana, logo, era importante, mesmo que atrelado apenas à condição de mães. Além disso, as autoras ressaltam que as mulheres eram responsáveis pela agricultura, criação dos animais, artesanato e tarefas domésticas. As escravas na África, ressaltam as autoras, além de trabalhos braçais poderiam ser destinadas aos haréns da realeza.

No livro do segundo ano da coleção, o capítulo 1 se inicia com um quadro onde Malinche é retratada no contexto da conquista do Império Asteca pelos espanhóis. Há o aprofundamento do papel de Malinche em um *box* destinado apenas para isso. Menciona-se também o uso de mão de obra feminina para a extração ouro de aluvião.

O capítulo 2 inicia com um texto e uma imagem que retratam a condição da mulher em meio à colonização da América e uma proposta de atividade que incita analisar a condição atual da mulher no Brasil em relação às mulheres

da colonização americana. Elas também são mencionadas como participantes do processo colonizador da América. Nos capítulos 3, 4 e 5, as mulheres não são mencionadas, exceto por imagens no capítulo 3.

No capítulo 6 há a menção à índia Antônia Guiragasu no tribunal do Santo Ofício em Lisboa, em 1720. Mais à frente, há a descrição dos modelos tradicionais de família, nos quais as mulheres estavam submetidas aos maridos. No entanto, as autoras relatam que, dada à ausência dos patriarcas das famílias devido à atividade bandeirante, muitas mulheres, principalmente paulistas, assumiam o controle dos negócios familiares e do núcleo familiar. Há também o ressaltado aos trabalhos de vendedoras ambulantes e costureiras, desempenhados pelas mulheres “desclassificadas” da colônia.

No capítulo 7 as mulheres estão representadas em um quadro de Rossetti de 1794. Há também a menção à aristocrata Lady Mary Montagu, que seria a descobridora da vacina contra varíola. No capítulo 8 há a imagem da rainha Elizabeth I e um pequeno texto a respeito do seu reinado. Mais à frente, além do conteúdo do texto de apoio, há um *box* que trata do trabalho feminino na indústria de seda.

O capítulo 9 se inicia trazendo estudantes orando pela recuperação de Malala Yousafzai, paquistanesa defensora dos direitos das mulheres e crítica dos fundamentalistas islâmicos do Talibã. Mais além, no texto “As Mulheres na Revolução”, as autoras chamam atenção ao papel feminino desempenhado,

As mulheres tiveram um papel destacado durante os primeiros anos da Revolução Francesa: participavam ativamente das ações revolucionárias, fundaram clubes, apoiaram a difusão de ideias revolucionárias, agitaram as sessões da assembleia, alistaram-se na Guarda Nacional e nos exércitos. Era a primeira vez, na época moderna, que as mulheres participavam tão intensamente da vida pública. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 114)

Há o destaque, também, ao papel desenvolvido pelas mulheres burguesas no período que antecedeu a Revolução Francesa, na organização dos salões frequentados pelos Iluministas; às mulheres das camadas populares nos trabalhos nos comércios, na tomada da Bastilha e no enfrentamento às autoridades fiscais, entre outros.

Outros importantes desempenhos femininos citados pelas autoras foram a Marcha de Versalhes, onde cerca de 7 mil mulheres interromperam uma



sessão da Assembleia e obrigaram a família real a voltar para Paris; a criação de clubes femininos; a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de Olympe de Gouges, em 1791; entre outros.

O início do capítulo 10 se dá com uma imagem que contém fotos de alguns dos presidentes do continente americano. Entre essas fotos, três são de mulheres que foram presidentes (Laura Chinchila, da Costa Rica; Michelle Bachelet, do Chile; e Cristina Kirchner, da Argentina). A atividade incita os alunos a pensarem, também, no papel das mulheres no processo de formação e independência das Américas. No final do capítulo, em um texto de Leandro Karnal, há o destaque ao papel das mulheres na independência dos Estados Unidos, atuando na formação de irmandades, na articulação de ligas e na administração de fazendas e negócios na ausência dos maridos.

No capítulo 11, é mencionada a participação de Hipólita Jacinta Teixeira de Melo, esposa de um dos inconfidentes, na Inconfidência Mineira. Ela foi mencionada nos *Autos da Devassa* e sofreu punições. Outra menção à participação feminina na história desse período está no texto complementar no final do capítulo, que destaca a influência das mulheres de Luanda como donas de propriedades, administradoras e traficantes de escravos.

No capítulo 12, as mulheres são citadas logo no início no trecho de Émile Zola, que retrata a participação delas em movimentos revolucionários. Mais à frente, há, em uma gravura, a imagem de uma mulher (representando o comércio) levando para outros países os produtos confeccionados pelos trabalhadores. Na mesma página, as autoras mencionam que o marxismo possuiu influência na emancipação feminina. Ainda nesse capítulo, há um texto intitulado “A Luta Feminina”, que retrata a transformação do papel da mulher diante da nova roupagem social advinda nos séculos XVIII e XIX, segundo as autoras.

Influenciadas por pensadores socialistas utópicos, mulheres como Jeanne Deroin, Suzanne Voilquin, Pauline Roland, Mary Wollstonecraft, Flora Tristan, Aurore Dupin e outras intelectuais tornaram-se importantes ativistas em prol dos direitos das mulheres e dos trabalhadores e engajaram-se ativamente na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 157)

As autoras demonstram ainda a influência que esses ideais tiveram para o movimento feminista no século XX. Nas duas páginas posteriores à mencionada citação, há uma espécie de quadro ilustrado, “A Luta das Mulheres

Pelo Mundo”. Nele, as autoras discorrem sobre alguns pontos principais das conquistas e lutas femininas em prol dos seus direitos, desde a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em 1791, até as eleições de mulheres como presidentes do Chile, Argentina e Brasil. Neste mesmo quadro, há uma pequena repartição que se refere às questões de trabalho, direitos políticos e sociedade atuais, e a participação das mulheres nessas esferas.

No capítulo 13, há um quadro de Pierre Manguin, que retrata uma mulher na barricada como símbolo das lutas revolucionárias do século XIX, segundo a legenda da imagem. Mais à frente, as autoras, por meio de um *box*, introduzem, mais uma vez, o questionamento acerca do papel das mulheres naquela sociedade através de um texto sobre Nísia Floresta Brasileira Augusta, uma das primeiras brasileiras a publicar textos em jornais nacionais (sob o pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto).

No capítulo 14, há uma imagem de Maria Quitéria, uma mulher que se disfarçou de homem para lutar pela independência do Brasil na Bahia. Mesmo após ser descoberta, a moça continuou no exército dada a sua disciplina combativa. Mais à frente, é citada a participação das mulheres na construção de casas e ruas do Maranhão, desempenhando a função de misturar a argamassa. Nos capítulos 15 e 16, exceto por algumas imagens descontextualizadas das temáticas abordadas, as mulheres não são mencionadas.

No terceiro livro da coleção, os capítulos 1 e 4 não mencionam as mulheres. O capítulo 2 se inicia com a famosa charge de Lixto sobre a monarquia e a república brasileiras, ambas representadas por ele como mulheres. Há, mais à frente, no corpo do texto, a informação de que mesmo sem haver nenhum empecilho na Constituição de 1891 que impedisse o voto feminino, os constituintes entraram em comum acordo de que ele não seria permitido. As mulheres também são mencionadas em meio a primeira onda de desenvolvimento da indústria no Brasil. No tópico sobre o movimento cangaceiro, as autoras citam Maria Bonita brevemente, apenas como esposa de Lampião. No âmbito dos movimentos sociais urbanos, as autoras trazem um texto de Margareth Rago sobre as mulheres anarquistas.

No capítulo 3, as autoras citam que na grande greve de 1917 “[...] trabalhadoras do setor de tecelagem entraram em greve e, em passeata, conclamaram os metalúrgicos a aderir à paralização.” (BRAICK; MOTA, 2013, p. 53).

No capítulo 5, as mulheres são mencionadas nos abusos e estupros que lhes acometiam os soldados e na utilização da sua mão de obra nas indústrias em detrimento da masculina, direcionada para a guerra.

[...] No Japão, por exemplo, as mulheres chegaram a compor metade da força de trabalho na agricultura em 1944, e, nos Estados Unidos, milhões de norte-americanas foram relocadas para a indústria bélica. As mulheres também foram recrutadas para o serviço militar: no Exército soviético havia mais de 800 mil. Porém, elas continuaram a trabalhar em péssimas condições: sofriam humilhações, passavam fome e recebiam salários baixíssimos. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 85)

O capítulo 6 inicia-se com uma charge que traz duas mulheres: uma doméstica e sua patroa. Mais à frente, as autoras trazem a informação de que Almerina Farias Gama foi a única mulher a votar nas eleições de deputados em 1933, já que, desde de que exercessem função pública remunerada, as mulheres poderiam votar neste mesmo ano. Pela Constituição de 1934, a educação de meninos e meninas era diferenciada. No que se refere ao trabalho, as autoras mencionam as conquistas da licença maternidade e horário para amamentação em horário de serviço.

O capítulo 7 possui apenas uma pequena menção às mulheres no que se refere ao movimento negro dos Estados Unidos, o qual foi impulsionado pelo caso de racismo e exclusão racial de Rosa Parks, costureira que foi presa e multada por não ceder seu assento de ônibus a um homem branco.

No capítulo 8, há um pequeno trecho sobre a poeta moçambicana Noémia de Sousa, que expõe a dupla opressão sofrida pela mulher negra em meio à luta pela independência africana. Há também o destaque da condição de vulnerabilidade das mulheres indianas, vítimas de violência sexual.

O capítulo 9 possui uma nota sobre Eva Duarte de Perón (Evita), em que estão descritas algumas de suas conquistas e lutas, evidenciando seu protagonismo. O capítulo 10, exceto por algumas imagens, há menção às mulheres no fato de Maria Estela Martínez (Isabelita) ter assumido a presidência da Argentina após a morte de Perón, em 1974, e sofrido um golpe militar dois anos depois; no movimento *Madres de Plaza de Mayo*, movimento que reunia mães de desaparecidos políticos argentinos; e nas produções de *arpilleras* chilenas.

No capítulo 11, a tese de doutorado da pesquisadora Cristina Antonioevna foi citada, posto que a pesquisadora denuncia o crescimento da xenofobia rus-

sa em relação a outros povos minoritários. Mais à frente, no subtítulo sobre a Romênia, as autoras mencionam a execução do casal Elena e Ceausescu, ele por ser o ditador romeno combatido pelos civis, e ela por ser sua esposa. Em relação ao movimento de independência da Bósnia, as autoras citam os estudos de mulheres mulçumanas pelos sérvios.

No capítulo 12 as mulheres são mencionadas pelas autoras algumas vezes, a primeira trazendo Zélia Cardoso de Mello como ministra da Fazenda do governo Collor, a segunda a respeito da candidatura e eleição de Dilma Rousseff em 2011, a terceira sobre a inclusão das mulheres nas ações afirmativas (cotas partidárias, lei Maria da Penha e criação das Delegacias da Mulher). Há, ainda, uma imagem da Marcha Mundial das Mulheres de 2012, em São Paulo.

O capítulo 13 possui poucas referências às mulheres. Uma delas consiste na organização virtual da Marcha das Vadias, como exemplo de como a tecnologia pode ser utilizada para organizar movimentos presenciais. Margaret Thatcher é citada como uma das precursoras de políticas neoliberais no mundo.

Logo, não há como afirmar que a temática das mulheres não compõe tal coleção, mas isso não significa que as formas pelas quais ela é abordada contribuam para a conscientização do papel e da luta feminina na atualidade, e que desenvolva a consciência histórica acerca da temática, fator que possibilitaria, diante dessa formação, o desenvolvimento de concepções que colaborem para a equiparação entre homens e mulheres, e que contribuam para contemplar as premissas ressaltadas pelos documentos norteadores da educação e pelos movimentos feministas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com as inovações nos estudos históricos e com as exigências dos movimentos feministas de meados do século XX, tanto os documentos norteadores da educação quando os impressos didáticos de História publicados no Brasil sofreram modificações no que tange à introdução das demandas dos movimentos de mulheres, de suas histórias e contribuições enquanto sujeitos históricos. No entanto, quando se analisa tais modificações à guisa das demandas e das possibilidades atuais para tal incursão, tal proposta ainda deixa a desejar, embora seja notória a sua evolução.

No item anterior, ficou evidente a existência de variadas abordagens da participação histórica das mulheres na coleção didática analisada neste artigo, cujas autoras se valeram também de uma produção historiográfica de autoria feminina para a composição dos conteúdos. Tais aspectos evidenciam que a renovação historiográfica, bem como as exigências contidas nos documentos norteadores da educação no Brasil, refletiram na produção do material didático em questão. No entanto, como também pode ser observado quando se contrapõe tal perspectiva com as abordagens presentes nos estudos feministas, que despontaram na passagem da década de 1990 para os anos 2000, ainda há uma preponderância de visões que tendem a ‘colonizar’ os conteúdos a respeito das mulheres, enquadrando-as em uma mesma categoria e não relevando a proporção de contribuições de grupos distintos de mulheres no exercício do papel de sujeitos históricos, haja vista que há apenas uma passagem que contrapõe o papel das mulheres burguesas e das mulheres trabalhadoras em um mesmo período histórico (Iluminismo).

Além disso, há a notoriedade de ‘grandes nomes’ e ‘grandes fatos’ empreendidos por mulheres no decorrer da história, o que, quando contextualizado com os rumos historiográficos da história enquanto ciência, remonta à uma visão positivista do conhecimento, talvez necessária, dada a conjuntura de prelúdio da temática nos manuais da contemporaneidade. Neste sentido, quando se relaciona a vertente da narrativa com a perspectiva encontrada no manual analisado, o que vem da literatura especializada, tal como o que se pode observar em Rügen (2001) e nas teóricas feministas da atualidade, tais como Soihet e Pedro (2011), é que o alicerce da temática feminina nos manuais ainda se propõe a narrativa tradicional dos estudos sobre mulheres, ressaltando essas grandiosidades por elas exercidas e as grandes personalidades que marcaram a documentação histórica.

No entanto, é notório ressaltar que as demandas atuais pela inserção da temática das mulheres nos conteúdos escolares visam, de acordo com os documentos que nortearam os conteúdos do impresso aqui analisado, eliminar as barreiras auferidas às mulheres, as quais, como demonstrado anteriormente, recaem principalmente às jovens da classe trabalhadora e que necessitam de modificações conjunturais precisas. Para além do que o material analisado avança na temática, ainda se fazem necessárias maiores considerações sobre o tema, haja vista que as passagens reproduzidas neste trabalho compreendem

uma periodicidade que se inicia na pré-história e que engloba cerca de mais de duzentas páginas por manual que compõe a coleção.

Ainda assim, é importante destacar a inovação das autoras em relação à temática, posto que a demanda é recente. Porém, também denota destaque que as exigências para o ensino básico são constantes e devem ser ressaltadas para que não se estratifique o conhecimento mediante perspectivas que podem, por intermédio dos avanços nas pesquisas do campo histórico, refletir na organização da educação básica, superando os constantes desafios aos quais os educadores estarão sempre propensos.

---

**Resumo:** O artigo propõe analisar a inserção da temática das mulheres nos livros didáticos de História destinados ao Ensino Médio, especificamente na terceira coleção mais distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático no Brasil em 2015 e que é de autoria feminina. Parte-se do princípio de que os impressos didáticos são hegemônicos nas aulas de história, adquirindo um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Coadunada com as tendências historiográficas, a produção didática responde aos documentos norteadores da educação no Brasil e também ao mercado editorial. A partir de tais considerações, a análise foi realizada sob a ótica dos estudos de gênero, daí a importância de abordar a ascensão das mulheres como sujeitos históricos, os quais foram alçados pela historiografia, mas também pelos movimentos feministas. No entanto, constatou-se que a forma pela qual esses impressos didáticos tangenciam a categoria de mulheres ainda ocorre de maneira tradicional, sem levar em consideração as diferentes categorias de mulheres e suas reivindicações, colaborando para o fortalecimento de uma narrativa fragmentada acerca desses sujeitos históricos, somando-se aos desafios educacionais contemporâneos.

**Palavras-chave:** História das Mulheres; Livros Didáticos de História; Cultura Histórica Escolar.

**Abstract:** The article proposes to verify the insertion of the theme of the women in the History didactic books destined to the Secondary School, specifically in the third collection more distributed by the National Program of the Didactic Book in Brazil in 2015 and that is of feminine authorship. It is assumed that didactic forms are hegemonic in history classes, acquiring an important role in the teaching-learning process. In line with the historiographic trends, didactic production responds to the guiding documents of education in Brazil and also to the publishing market. From such considerations, the analysis was carried out from the perspective of gender studies, hence the importance of addressing the rise of women as historical subjects, which were elevated by historiography, but also by feminist movements. However, it was found that the way in which these didactic forms touch the category of women still occurs in a traditional way, without taking into account the different categories of women and their demands, collaborating to strengthen a fragmented narrative about these historical subjects, in addition to the contemporary educational challenges.

**Keywords:** Women History; History didactic books; Historical school culture.

## REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Selvino José. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. *Revista Interdisciplinar InterThesis*, v. 4, n. 1, p. 1-5, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 27833-27841, 23 de dez. de 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Bases Legais. Brasília: MEC/SEF, 2000a.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000b.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)* / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - ver. e atual. - Brasília: SEDH/PR, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais didáticos: concepções e usos. In: \_\_\_\_\_. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>. Acesso em: 02/07/2016.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *A apologia da História, ou, o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho Mota. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: das origens da humanidade à expansão marítima europeia*. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2013.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho Mota. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: da conquista da América ao século XIX*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho Mota. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- CHOPPIN, Alain; BASTOS, Maria Helena Camara. O historiador e o livro escolar. *História da educação*, Pelotas, v. 6, n.11, p. 5-24, 2002.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática do Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizado*. Campinas: Papirus, 2003.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, 1996.
- LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY; Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- PERRROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

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.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SMITH, Bonnie G. *Gênero e História: homens, mulheres e a prática histórica*. Bauru: EDUSC, 2003.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Brasília: Ed. Unb, 2001.

SALLES, André Mendes. Ensino de História, livros didáticos e cultura histórica. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. *Cultura histórica e ensino de História*. João Pessoa: Editora da UFBP, 2014. p. 39-64.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Julho 2019