



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ISABELLA VIGNOLI DA SILVA

**A HISTÓRIA DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS
(2016-2021): um estudo comparativo a partir da Didática da
História**

Londrina
2024

ISABELLA VIGNOLI DA SILVA

**A HISTÓRIA DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS
(2016-2021): um estudo comparativo a partir da Didática da
História**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação de História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Isabella Vignoli da.

A História das Mulheres nos livros didáticos (2016-2021): um estudo comparativo a partir da Didática da História / Isabella Vignoli da Silva. - Londrina, 2024.

138 f. : il.

Orientador: Ronaldo Cardoso Alves.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2024.

Inclui bibliografia.

1. História das Mulheres - Tese. 2. Consciência Histórica - Tese. 3. Livro Didático - Tese. 4. Ensino-Aprendizagem - Tese. I. Alves, Ronaldo Cardoso. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

ISABELLA VIGNOLI DA SILVA

**A HISTÓRIA DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS
(2016-2021): um estudo comparativo a partir da Didática da
História**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação de História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em História Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis

Prof. Dr. Jean Carlos Moreno
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Raquel Discini de Campos
Universidade Federal de Uberlândia- UFU

Londrina, 16 de dezembro de 2024

Dedico esse trabalho aos meus pais Edna Mara (*in memoriam*) e Emerson, vocês são o meu ponto de partida.

AGRADECIMENTOS

Com todo o meu coração, eu agradeço aos meus pais.

Aos de sangue, Edna Mara e Emerson, agradeço pela minha vida, por ensinar os primeiros caminhos, e na caminhada me acompanhar com todo apoio e confiança. Agradeço por todas as vezes que me disseram: “estude, porque o conhecimento é a única coisa que ninguém tira da gente”. Obrigada por tudo, por tanto.

Aos de santo, Dona Germana e aos Orixás, agradeço por reencontrá-los, por me lembrar quais são os caminhos e abençoar cada um deles. Agradeço por ensinar que viver é se mover como o mar. Agradeço pela família que me acolheu. Por isso tudo, eu agradeço por me devolver a vida.

Agradeço ao meu professor e orientador, Ronaldo Cardoso Alves, sem sua paciência eu não teria continuado. Guardo com carinho nossa primeira reunião, porque foi quando dei o primeiro passo em direção ao que eu queria, firme de que tinha buscado pelo professor certo para isso. Ronaldo, obrigada por acreditar. Eu sigo firme na minha escolha.

Agradeço aos professores membros da banca, Profa. Raquel e Prof. Jean, que através da qualificação e defesa contribuíram para o enriquecimento da minha pesquisa.

Agradeço à minha prima, Anna Carolina, que se fez minha irmã nesta vida e em todas as outras. Muito disso aqui é por e para você. Eu caminho para que você sempre saiba que é possível caminhar. Agradeço à minha tia, Sandra, por me falar um tempo antes da defesa que admira minha força, eu me senti grande.

Agradeço aos meus amigos, que muitas vezes foram, e são, minha família. Na realidade, nada seria o suficiente para agradecer vocês e, mesmo assim, eu agradeço por algumas coisas: a insistência em mostrar que não é preciso caminhar sozinha, por tantas emoções e vivências compartilhadas, pelos carinhos do cotidiano, pela presença mesmo à distância. Agradeço por permitir ser quem eu sou, enquanto me completam e crescemos juntos. A vida é imensa com vocês.

Axé.

“Definições são pontos de partida fundamentais para a imaginação. O que não podemos imaginar não pode vir a ser. Uma boa definição marca nosso ponto de partida e nos permite saber aonde queremos chegar. Conforme nos movemos em direção ao destino desejado, exploramos o caminho, criando um mapa. Precisamos de um mapa para nos guiar em nossa jornada até o amor — partindo de um lugar em que sabemos a que nos referimos quando falamos de amor.”

(bell hooks)

SILVA, Isabella Vignoli da. **A História das Mulheres nos livros didáticos (2016-2021):** um estudo comparativo a partir da Didática da História. 2024. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

As discussões referenciadas nas questões de gênero se constituem numa das grandes demandas da sociedade contemporânea. A perene mentalidade patriarcal e, por consequência, machista, é reproduzida de geração em geração, seja no âmbito privado, seja no mundo público, por meio do domínio de representações e narrativas masculinas que reforçam este modo de pensar da sociedade. Do ponto de vista institucional, a escola é um dos primeiros espaços em que as crianças se encontram com o mundo público e, por isso, pode ser lugar importante para refletir a respeito da necessidade de uma sociedade com maior equanimidade entre os diferentes gêneros. Uma vez que os livros didáticos se constituem como um dos principais veículos culturais entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar, nos quais a história legitimada é a “história masculina”, é de extrema relevância que a História das Mulheres neles esteja presente. Nesse sentido, analisar as representações das mulheres nos livros didáticos se faz necessário para identificar e problematizar as mudanças, permanências, presenças e ausências nos diferentes processos históricos estudados. Esta abordagem, que pereniza a ausência estrutural das mulheres na narrativa histórica, revela não somente as opções metodológicas as quais têm influenciado a História ensinada, mas também as políticas e mercadológicas. Fator este que também contribui para a não ocorrência da desconstrução de condutas e representações, tradicional e culturalmente, impostas às mulheres. Para a consecução deste objetivo, será utilizada a metodologia da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), bem como a teoria do historiador e filósofo da História alemão Jörn Rüsen (2010), a qual estabelece critérios fundamentais a serem considerados pelos manuais de História, a fim de contribuir para que os estudantes formem o pensamento histórico sob parâmetros da Ciência Histórica e os relacionem, conscientemente, com sua própria vida, construindo consciência histórica, neste caso a respeito da História das Mulheres e de seus desafios na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, buscar-se-á compreender como a História das Mulheres é abordada, sempre considerando a complexidade do livro didático enquanto documento histórico, até o seu papel como produto do mercado editorial e de que forma isso se dá dentro dos materiais históricos (imagens e textos), partindo da teoria de Rüsen, visando compreender os significados desse material de forma mais ampla.

Palavras-chave: História das Mulheres. Livro Didático. Consciência Histórica. Gênero. Ensino-Aprendizagem.

SILVA, Isabella Vignoli da. **The History of Women in textbooks (2016-2021): a comparative study based on the History Didactics.** 2024. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

The discussions surrounding gender issues constitute one of the major demands of contemporary society. The enduring patriarchal mentality, and consequently, the sexist attitudes are perpetuated from generation to generation, whether in the private sphere or the public spheres, through the dominance of male representations and narratives that reinforce this societal way of thinking. From an institutional perspective, the school is one of the first spaces where children encounter the public world, and therefore, it can be an important place to reflect on the need for a more equitable society between different genders. Since textbooks are one of the main cultural tools among Brazilians who have access to formal education, in which the legitimized history is the "male history," it is extremely relevant that Women's History is present in them. In this sense, analyzing the representations of women in textbooks is necessary to identify and problematize the changes, continuities, presences, and absences in the various historical processes studied. This approach, which perpetuates the structural absence of women in the historical narrative, reveals not only the methodological choices that have influenced the History being taught but also the political and market-driven ones. This factor also contributes to the failure to deconstruct behaviors and representations traditionally and culturally imposed on women. In order to achieve this objective, Laurence Bardin's (1977) Content Analysis methodology and the theory of German historian and philosopher Jörn Rüsen (2010), which establishes fundamental criteria to be considered in History textbook to help students develop historical thinking based on the parameters of Historical Science and consciously relate it to their own lives, building historical consciousness, in this case regarding Women's History and their challenges in contemporary society. We aim to understand how Women's History is addressed, always considering the textbook's complexity as a historical document, including its role as a product of the publishing market, and how this manifests within historical materials (images and texts), based on Rüsen's theory and aiming to understand the broader meanings of this material.

Keywords: Women's History. Textbook. Historical Consciousness. Gender. Teaching and Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro didático da coleção Prisma.....	71
Figura 2 - Sumário do livro Prisma.....	72
Figura 3 - Capas dos livros didáticos da coleção História - passado e presente, respectivamente, volume 1, 2 e 3, da Editora Ática (2016).....	73
Figura 4 - Organização da obra.....	87
Figura 5 - Competências gerais da BNCC.....	98
Figura 6 - Atividade dissertativa a respeito de Joana d’Arc.....	101
Figura 7 - Atividade dissertativa “O combate à violência doméstica”	104
Figura 8 - Atividade “Lei Maria da Penha”.....	108
Figura 9 - Atividade “De mãos dadas”	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades de Registro no livro Prisma (2020).....	75
Tabela 2 - Unidades de Registro nos livros da coleção História: passado e presente (2016).....	75
Tabela 3 - Unidades de Registro no Manual do Professor da coleção História: passado e presente (2016).....	76
Tabela 4 - Unidade de registro 'mulheres' nas unidades de contexto.....	77
Tabela 5 - Unidade de registro 'mulher' nas unidades de contexto.....	78
Tabela 6 - Para unidade de registro 'mulher'.....	79
Tabela 7 - Relação das categorias com as unidades de contexto para 'Mulher'.....	80
Tabela 8 - Para unidade de registro 'mulheres'.....	81
Tabela 9 - Relação das categorias com as unidades de contexto para 'Mulheres' ...	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico do PNLD/EM (2004-2010).....	31
Quadro 2 - Cronologia de políticas educacionais referentes ao Ensino Médio.....	37
Quadro 3 - Comparativo de propostas para o Ensino Médio (1998-2018).....	42
Quadro 4 - Dados dos livros selecionados.....	70
Quadro 5 - Categorias das “Atividades no interior dos boxes” na Coleção Ática.....	88
Quadro 6 - “Recursos e estratégias didáticas”, seções das atividades.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Ceensi - Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEP- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAE - Fundação de Apoio ao Estudante

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE - Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação

FTD - Frère Théophile Durand

HP&P 1- História: passado e presente- Dos primeiros humanos ao Renascimento, v. I

HP&P 2- História: passado e presente- Do mundo moderno ao século XIX, v. II

HP&P 3- História: passado e presente- Do século XX aos dias de hoje, v. III

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INL - Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL- Projeto de Lei

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPDDH- Programa de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos

PT - Partido dos Trabalhadores

SEB - Secretaria de Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Sumário

Introdução.....	14
Capítulo 1- O Livro Didático como objeto de pesquisa.....	20
1.1. A concepção do PNLD: os programas antecessores e as mudanças mais recentes.....	28
1.2. A BNCC: debates e homologação.....	37
Capítulo 2- História das Mulheres e suas representações.....	52
2.1. O Movimento Feminista e as mulheres na historiografia.....	52
Capítulo 3- As mulheres nos livros didáticos.....	68
3.1. Análise de Conteúdo.....	68
3.2. Da formação da consciência histórica.....	82
3.3. Estrutura do Manual do Professor.....	84
3.3.1. Coleção Ática.....	84
3.3.2. Coleção FTD.....	91
3.4. Análise das Atividades.....	100
Considerações Finais.....	116
Referências Bibliográficas.....	119
Anexos.....	127

Introdução

Desde que me encontrei na ideia de cursar História, meu interesse sempre esteve profundamente ligado às questões das mulheres. Hoje, olhando para minha vivência no Ensino Médio, percebo que foram anos nos quais as questões que dizem respeito ao gênero, sexualidade, raça e classe tomaram cada vez mais espaço, principalmente pelo grande avanço das redes sociais, me despertando maior interesse.

Durante a graduação, em um primeiro momento, ao olhar para a História através do que muitas vezes foi o único viés que me apresentaram, o masculino, me vi um pouco desencantada, e até mesmo perdida, no que eu pensava que poderia estudar. Nos dois primeiros anos de Licenciatura em História compreendi que, dentro do que estava ao meu alcance, poderia encaixar a História das Mulheres em meus trabalhos, por exemplo, quando nos foi orientado a realizar um estudo sobre diários de viajantes na disciplina de História do Brasil Monárquico. Neste caso, o primeiro recorte que fiz foi o de gênero, ao selecionar um diário feito por uma mulher como fonte histórica. Em outro exemplo, quando em História da América tivemos que escolher uma revolução para pesquisar e apresentar um seminário, também foi o primeiro passo que dei: onde as mulheres se encontram nesse assunto?

Contudo, meu encontro definitivo com o assunto e a forma que, de fato, eu gostaria de trabalhar, foi no Ensino de História. O alinhamento da temática surgiu durante minha experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Estadual Paulista – UNESP, desenvolvido em uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Assis. Durante esse período, tive contato direto com os livros didáticos usados pela professora supervisora do projeto, seja no acompanhamento de suas aulas, seja valendo-se deles no preparo de minhas próprias aulas¹. Sempre que me era solicitado o preparo de aulas, tentava buscar

¹ Importante salientar que o uso dos livros didáticos nas aulas de História na rede pública estadual foi mais recorrente nesse período, ano de 2018, visto que São Paulo estava passando por uma transição de currículo (2018-2019). O ano de 2019 foi marcado por uma transição do antigo currículo de São Paulo, o “São Paulo Faz Escola”. Dentro desse currículo, os professores e alunos contavam com um material focado na unificação do currículo escolar. De acordo com o

dentro da temática a possibilidade de discutirmos uma História a partir da perspectiva da mulher, mostrando-a como sujeito histórico. Essa ação permitiu-me verificar a ausência da mulher nos livros didáticos, bem como a superficialidade existente nas discussões acerca da desigualdade de gênero. Nesse sentido, tendo em vista que o livro didático constitui um dos principais instrumentos de ensino utilizado em sala de aula, faz-se necessário analisar quais são as concepções por ele veiculadas.

Considerando que as discussões referenciadas nas questões de gênero constituem uma das grandes demandas da sociedade contemporânea, ao identificar que a história legitimada é a “história masculina”, é de extrema relevância que a História das Mulheres esteja presente nos livros didáticos a fim de possibilitar, aos estudantes, novas narrativas e representações para além daquelas tradicionalmente estabelecidas e perenizadas. A mentalidade patriarcal e, por consequência, machista, é reproduzida de geração em geração, seja no âmbito privado, seja no mundo público, por meio do domínio de representações e narrativas masculinas que reforçam este modo de pensar da sociedade. Logo, a escola, do ponto de vista institucional, é um dos primeiros espaços em que as crianças se encontram com o mundo público, podendo ser um lugar importante para refletir a respeito da necessidade de uma sociedade com maior equanimidade entre os diferentes gêneros.

Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo analisar as representações das mulheres nos livros didáticos de História, com a finalidade de identificar e problematizar as mudanças, permanências, presenças e ausências nos diferentes processos históricos estudados, bem como discutir as formas pelas quais são abordadas nesses manuais. Pretendemos contribuir para a formação do pensamento histórico dos estudantes, sob parâmetros da Ciência Histórica,

governo do estado de São Paulo, “o São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. Com o São Paulo Faz Escola, educadores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre.” Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em: 21 de ago. de 2023.

relacionando-o às suas próprias vidas, construindo, assim, consciência histórica, neste caso a respeito da História das Mulheres e de seus desafios na sociedade contemporânea.

Partindo disso, é necessário analisar e contextualizar as políticas públicas relacionadas ao livro didático. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos alunos e alunas da rede pública brasileira, criado durante o Estado Novo, em dezembro de 1937. O PNLD, antes intitulado Programa Nacional do Livro Didático, recebeu a atual nomenclatura após o Decreto nº 9.009, de 2017, responsável por unificá-lo ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O PNLD provavelmente é um dos programas que mais sofreu alterações a cada mudança das políticas educacionais, pois estabelece os critérios avaliativos dos livros a serem escolhidos pelas escolas. Desse modo, a partir da grande intervenção no currículo com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabeleceu conhecimentos, competências e habilidades que desconsideram o saber historiar e as particularidades da cultura escolar, contribuindo para o processo de desmonte do PNLD ao abrir caminhos para a anulação da autonomia que o Programa proporciona àqueles envolvidos no processo de escolha do livro didático. A vinculação do Programa à BNCC vai de encontro com a oferta de perspectivas plurais e a centralidade na atuação dos coletivos profissionais docentes enquanto princípios que compõe a política pública (Pereira, 2018, p. 159 e 163).

Selecionamos duas coleções para a pesquisa, ambas destinadas ao Ensino Médio, sendo a primeira denominada *Prisma Ciências Humanas*, especificamente o volume *Brasil da Diversidade: sociedade e direitos*, da Editora FTD; e a segunda, intitulada *História - passado e presente*, tratando dos três volumes dos anos finais, da Editora Ática. A escolha dessas obras baseou-se no interesse de comparar livros didáticos elaborados em dois momentos diferentes, porém marcados por grandes mudanças, pois no ano de 2016, com a MP 746/16² deu-se início ao processo da Reforma do Ensino Médio, o qual ocorreu

² Explicação da Ementa: Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio,

em concomitância aos debates existentes no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja aprovação e homologação aconteceu no ano de 2017, ou seja, o PNLD 2021, correspondente à coleção da Editora FTD, atendeu às exigências do documento, enquanto a coleção da Editora Ática, correspondente ao PNLD 2018, ocorreu anteriormente à vigência da BNCC, pois seu edital foi publicado dois anos antes, em 2016. Nesse sentido, além do fato de pensarmos que atualmente a elaboração do livro obrigatoriamente deve levar em conta o que pretende ser um currículo comum, consideramos o fato de os autores responsáveis pela coleção anterior à BNCC terem migrado para a editora da coleção posterior.

Assim, uma vez que a coleção *História - passado e presente* nos despertou interesse durante a experiência do PIBID - mesmo não sendo selecionada pela escola em questão - concluímos ser interessante observar em que medida, dentro do volume *Brasil da Diversidade: sociedade e direitos*, que trata especificamente sobre as mulheres, existe a ocorrência das mesmas discussões da coleção anterior. Além disso, pretendemos verificar qual é a perspectiva de cada coleção com relação a temática das mulheres (abrangente, delimitada), se esta é historicizada e de que forma, em que medida o avanço da produção historiográfica tem adentrado os livros didáticos, e como é trabalhada nas atividades neles propostas a fim de investigar a quantidade e qualidade do que é apresentado.

Uma vez que a pesquisa se propõe a realizar a análise das representações acerca da História das Mulheres, presentes no livro didático,

progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. Disponível em: < <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> >. Acesso em 22 de ago. de 2023.

pretende-se utilizar, como repertório teórico e metodológico, as questões trazidas pelo historiador alemão Jörn Rüsen, que estabelece critérios fundamentais para verificar se o manual proporciona o aumento da competência narrativa e possibilita a formação de consciência histórica (Oliveira, 2012).

Analisar livros didáticos constitui-se como prática importante, posto que se trata de uma ferramenta basilar no ensino de História no âmbito escolar, bem como constitui-se como elemento significativo na cultura política (Rüsen, 2010). Ao refletir a respeito do que chama de “livro didático ideal”, Rüsen elabora critérios que entende como importantes para a formação de consciência histórica. Segundo o teórico, a consciência histórica se apresenta por meio de operações mentais (competências) dos sujeitos que “[...] têm de se orientar historicamente e tem de formar sua identidade para viver melhor, para poder agir intencionalmente” (Rüsen, 2007). Nessa perspectiva, Rüsen objetiva discutir o papel do livro didático na formação dessas operações mentais constituidoras da consciência histórica com vistas à orientação temporal e construção de identidade.

No que diz respeito ao estado da arte, considerando o crescente interesse em trabalhar com livros didáticos devido à multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve, cabe trazer três pesquisas que partem do livro didático enquanto objeto de análise.

A dissertação intitulada *Representações da História das Mulheres no Brasil em livros didáticos de História* (2005), de Angela Ribeiro Ferreira, analisa nos livros didáticos de História da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental como, e até que ponto, a produção acadêmica no que se refere à História das Mulheres é incorporada nestes materiais. A autora realiza um levantamento historiográfico da História das Mulheres e, em seguida, historiciza situando as mulheres em diferentes âmbitos sociais, como a educação, sexualidade, trabalho, classe popular, entre outros. Além disso, investiga os livros didáticos a partir do Ensino de História com o objetivo de formar a consciência histórica.

Com autoria de Paolla Ungaretti Monteiro, a dissertação *(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História do Ensino Médio* (PNLD,

2015) (2016), analisa as representações das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História destinados ao Ensino Médio, correspondentes ao PNLD de 2015. Ao estabelecer o histórico da História das Mulheres, Monteiro (2016) trabalha com o recorte temporal da História Contemporânea Brasileira, a partir do século XIX. Abarca a categoria mulher, mulheres e gênero em uma revisão historiográfica, utilizando, posteriormente, das duas últimas como categoria de análise para o objeto de estudo. Ao definir os livros didáticos enquanto componentes sociais, dispõe da teoria de Alain Choppin para discutir as funções referencial, instrumental, ideológica e documental que o livro didático possui.

A pesquisadora Carla Karinne Santana Oliveira, em sua dissertação "*O livro didático ideal" em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história (PNLD-2008)*" (2012), investiga uma coleção do PNLD (2008) da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, através da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen e seus critérios do texto "O livro didático ideal". O objetivo da autora é identificar as aproximações e distanciamentos da coleção em relação à teoria de Rüsen, desenvolvendo a análise da competência narrativa.

O capítulo inicial da pesquisa trata da importância do livro didático enquanto objeto de estudo, e também como instrumento a ser utilizado em sala de aula, tendo como premissa que, embora haja, historicamente, grande impulso nas pesquisas acerca deste objeto, é justamente por sua diversidade de conteúdos e agentes que as investigações, a seu respeito, não se esgotaram. Ainda discorremos sobre as políticas educacionais que têm relação direta com esses livros - PNLD e a BNCC - realizando um levantamento dos debates e mudanças que as acompanham, e quais os seus impactos resultantes das mesmas. Por fim, é feita a investigação de como tais editais abordam a temática das mulheres.

O segundo capítulo é composto pelo histórico de inclusão da História das Mulheres na historiografia e seus desdobramentos, discutindo como a dicotomia "homem *versus* mulher", a categoria "mulher" enquanto sujeito universal gera inquietações e debates tanto na disciplina, quanto no Movimento Feminista. Sendo assim, aborda a fragmentação da categoria em "mulheres", e como

“gênero” passa a ser, também, categoria de análise. Além disso, trazemos algumas das várias obras que delinearam os caminhos para a inclusão das mulheres na História.

Por fim, no último capítulo realizamos a análise de conteúdo das coleções didáticas a partir da metodologia de Laurence Bardin (1977), além dos critérios teóricos estabelecidos por Jörn Rüsen no que diz respeito a um bom livro didático, verificando como, e se, as mulheres são incorporadas nestas obras; além de verificar se a partir do ressurgimento de conceitos antigos, como “competências”, na BNCC, é possível que alunos e alunas desenvolvam a consciência histórica, ou somente acumulem informações com o fim em si mesmas.

Capítulo 1- O Livro Didático como objeto de pesquisa

O livro didático é elemento fundamental das políticas educacionais públicas, das práticas didáticas, bem como da constituição e transmissão dos saberes e da cultura escolar (Munakata, 2012). Apesar disso, Munakata (2012) aponta que as pesquisas sobre os livros didáticos obtiveram grande crescimento nos anos 1990 e 2000, sendo que, em 1993, quando Circe Bittencourt (1993) defendeu sua tese sobre o livro didático, os trabalhos acadêmicos a respeito deste tema, não passavam de quase 50 títulos publicados nos anos de 1970 e 1980³.

No Brasil, o trabalho de Circe Bittencourt (1993) representou o impulso inicial da vasta produção das décadas seguintes, na medida em que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia. A tese, publicada tardiamente como livro em 2008 (BITTENCOURT, 2008), tratava da questão do livro didático como política pública educacional, mas também enveredava em

³ Esses dados quantitativos, e os mencionados a seguir, foram extraídos por Munakata de um banco de dados de bibliografia sobre livros didáticos, organizado pelo autor como atividade do Projeto Temático “Educação e memória: organização de acervos de livros didáticos”, coordenado por Circe Bittencourt e financiado pela FAPESP. Cabe observar que não se pretendeu nesse banco de dados a coleta da totalidade das referências bibliográficas sobre o tema, o que não impede que suas informações sejam utilizadas como parâmetros. Relacionaram-se não apenas os trabalhos que abordam explicitamente o livro didático, como também aqueles que, embora não o focalizem diretamente, reservam um bom espaço para o tema.

questões como a produção editorial desse objeto para o mercado, a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua importância como suporte de disciplinas escolares (em particular, de história ensinada) e os usos e as práticas que incidem sobre esse material (Munakata, 2012).

Ademais, Bittencourt (1993) aponta que o livro didático possui múltiplas facetas das quais resultam diferentes interesses dentro do âmbito da pesquisa. Este constitui-se como objeto do mundo da edição, obedecendo às técnicas de fabricação e comercialização pertencentes aos interesses do mercado, ao mesmo tempo em que é detentor dos conteúdos educacionais, representando suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas considerados essenciais por uma sociedade, em época determinada. Por último, a pesquisadora destaca que ainda assim o livro didático deve ser “considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”.

Choppin (2004), ao discorrer sobre o estado da arte dos livros didáticos, além de ressaltar a negligência sofrida por esse campo de pesquisa, evidencia que mesmo tendo recebido um considerável impulso nas investigações não significa que tenha esgotado o assunto. Ao traçar um breve esboço da pesquisa mundial, caracteriza o livro didático como um material onipresente, citando, inclusive, como no Brasil do início do século XX, este constituía dois terços dos livros publicados e, em 1996, representava 61% da publicação nacional. A respeito do dinamismo das pesquisas, destaca alguns fatores:

[...] o crescente interesse manifestado pelos que se interessam pela história ou por historiadores profissionais em relação às questões da educação; o maior interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural, devido a acontecimentos recentes como a descolonização, o dismantelamento do bloco comunista ou, ainda, ao recrudescimento de aspirações regionalistas e ao desenvolvimento de reivindicações provenientes de grupos minoritários [...]. Mas essa atividade científica tão abundante deve-se também a causas estruturais: a complexidade do objeto “livro didático”, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve (Choppin, 2004, p. 552).

Assim, ao dialogar com as ideias de Munakata, percebe-se que houve uma época na qual entendia-se que estudar livro didático era visto como “desvio de comportamento” (2012, p. 15). Atualmente, há uma grande proliferação de temas e abordagens possíveis para estudo, o que não significa que se pode abstrair a determinação de que este, antes de tudo, é produzido para o mercado. Logo, neste caso, o livro didático é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola.

Através dos diversos campos de investigação que se interessam em pesquisar o livro didático, este assume o posto de documento histórico, veículo de transmissão, determinação, transgressão ou aceitação dos saberes. Conquista também seu espaço nas escolas enquanto instrumento pedagógico de forma que se torna o próprio sujeito da sua historicidade por carregar em si “marcos de permanências e rupturas de sistemas e ideários políticos, arroubos de ideologias e discussões nos âmbitos de produção pedagógico, historiográfico, editorial e social” (Mistura; Caimi, 2015, p. 230).

À vista disso, Fernandes (2021)⁴ traz em sua dissertação um vasto mapeamento de 660 pesquisas, entre 1987 e 2017, a respeito de palavras, temas e conceitos relacionados à História e seu Ensino, tais como conhecimento histórico; livro didático; formação de professores; concepção de temporalidade, entre outros. Nessa perspectiva, a presente pesquisa ao estudar a abordagem da História das Mulheres em livros didáticos, pode ser classificada em duas categorias elaboradas por Fernandes (2021, p. 68), as quais partiram das carências de orientação temporal que buscam problematizar o Ensino de História da seguinte forma:

“Livros Didáticos e Manuais de História” - são textos em que os problemas de pesquisa se centram no livro didático e manuais de História, a partir de várias perspectivas como: histórica, a produção, o conteúdo, as imagens, as temáticas e, mais recentemente, as discussões sobre os PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático;

[...]

⁴ Dennis Rodrigo Damasceno Fernandes é mestre em História Social na Universidade Estadual de Londrina (2021), também integrando o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH).

“Identidade, Representação e Narrativas” - faz uso destes conceitos para problematização do Ensino de História; (Fernandes, 2021, p. 68).

Levando em conta a produção na pós-graduação *Stricto Sensu* em História, indo ao encontro do anteriormente discorrido aqui, nos anos finais da década de 1980 e 1990, as pesquisas estavam concentradas em duas categorias: “Práticas do Ensino de História” e “Livro Didático e Manuais de História”, ocupando 56% dos textos. No tocante às temáticas pesquisadas nos livros didáticos, destacavam-se aquelas que investigavam a “História do livro didático” e “Raça e o povo brasileiro”⁵. Assim, tanto nas pesquisas vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação⁶, quanto naquelas voltadas para a História, existia uma preferência dentre as temáticas de investigação, sendo a categoria “Livro didático e Manuais de História” uma delas. Fernandes (2021, p.75) ressalta que as problematizações acerca deste tema estão pautadas no ofício do historiador, caracterizada pelo trabalho com as fontes que considera o livro didático como fonte privilegiada de pesquisa.

[...] este período [final dos anos 1980 e década de 1990] é fundamental para o início das pesquisas em torno da História e seu ensino, no qual destacam-se as contribuições de Leite (1969), Nadai (1975, 1982), Felon (1982), Bittencourt (1988, 1993) e Zamboni (1991), pesquisadoras que trazem para as fileiras das Universidades do Brasil o debate, a pesquisa e a produção sobre a História e seu ensino. A experiência de investigação dessas produções acadêmicas remetendo ao espaço de experiências das décadas anteriores, possibilitou a abertura de um novo horizonte de expectativas (Koselleck, 2006) com a formação do campo de pesquisas no Ensino de História. Processo que demandou novas carências de orientação a serem discutidas em temáticas e problematizações sobre a História e seu ensino nas décadas posteriores (Fernandes, 2021, p. 96-97).

Na década de 2000, há o início da expansão das pesquisas e a diversificação das categorias antes concentradas nas “Práticas do Ensino de

⁵ É possível visualizar esses dados da dissertação de Fernandes (2021, p. 95) na **Tabela nº 15: Teses e dissertações nos programas em História.**

⁶ Fernandes (2021) ressalta que durante o processo de análise da quantidade das teses em Educação, é inevitável o paralelo às teses em História, uma vez que a produção em Educação no período analisado (1991-2017) é significativamente maior. Enquanto História produziu 14 textos neste período, a Educação produziu 132.

História” e “Livro Didático e Manuais de História”. Importante ressaltar que, dentro das “Práticas do Ensino de História”, observa-se pela primeira vez a temática da mulher como objeto de estudo, inclusive caracterizando a única tese desse grupo com o tema “Conhecimento Histórico de Mulheres Adultas em Processo de Alfabetização”⁷ (Fernandes, 2021, p. 101-102). A partir daqui outras categorias são acrescentadas nas pesquisas, sendo uma delas “Identidade, Representação e Narrativas sobre o Ensino de História” - entre os anos 2011 a 2017, apesar de ter somente dissertações defendidas, estas somam 38 trabalhos, correspondendo a quase um terço da soma de todas as pesquisas do período. Ademais, esses trabalhos demonstram um novo caminho das pesquisas nos programas de História, sendo que, entre suas temáticas, aparece “Gênero” pela primeira vez com duas dissertações⁸.

Ainda com relação à categoria referente aos manuais didáticos, no que diz respeito às pesquisas sobre o PNLD, inicialmente aparecem apenas dissertações de mestrado defendidas, inclusive, uma delas analisando uma coleção didática de 2008 a partir dos critérios do conceito de formação histórica, discutidos por Jörn Rüsen (Fernandes, 2021, p. 111)⁹. Com relação aos Programas de Pós-graduação em Educação na década dos anos 2000, a temática do PNLD, interior a categoria “Livro didático e Manuais de História” constitui a segunda em maior número de pesquisas, contando com duas teses e quatro dissertações¹⁰.

Seguindo para os Programas em Educação, as pesquisas sobre a História, nos anos de 2010 a 2017, a maioria dos trabalhos se concentram na temática do

⁷ Cainelli, Marlene Rosa. **História do Brasil, história dos brasileiros, passado e identidade na memória popular**. 2003. 237 f. (Doutorado em História Social) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2003.

⁸ Molina, Luana Pagano Peres. **Vozes de uma história: as narrativas a partir de conhecimentos prévios de alunos sobre gênero e sexualidade (Cambé/PR)**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Mantovani, Flávia. **Pensamento histórico de jovens sobre “gênero” a partir da revista Capricho (2005-2006)**. 2014. 126 f. dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

⁹ Oliveira, Carla Karinne Santana. **O livro didático ideal em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de História (PNLD-2008)**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

¹⁰ É possível visualizar esses dados na dissertação de Fernandes (2021, p. 131), na **Tabela 27: Teses e dissertações nos programas em Educação**.

PNLD, além de novas abordagens com o tema “Mulheres”. No que concerne à temática PNLD, as pesquisas buscaram, de maneira geral, problematizar coleções aprovadas, investigar conteúdos e atividades sugeridas para o ensino-aprendizagem, além de discutir a educação em direitos humanos. Com relação à temática “Mulheres”, tem-se duas dissertações, sendo uma na qual é feita a análise da visibilidade e invisibilidade desse grupo nos livros didáticos de História no ensino fundamental II, e a segunda sobre como mulheres negras são representadas nos cadernos didáticos de História da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹¹ (Fernandes, 2021, p. 161-162). Portanto, é possível considerar até aqui que

[...] as temáticas sobre os períodos políticos, PNLD, grupos sociais que refere-se as culturas, fontes históricas, discentes e docentes concentram a maior produção, o que demonstra que as carências de orientação temporal estão mais ligadas a estas temáticas, seguindo o padrão da análise da categoria anterior, em que algumas temáticas são privilegiadas e outras possuem poucas problematizações, evidenciando a necessidade de expansão de pesquisas temáticas [...] (Fernandes, 2021, p. 183).

Realizar o levantamento de pesquisas referentes aos livros didáticos é de grande relevância, principalmente por ressaltar a sua importância enquanto objetos de investigação e análise, pois eles produzem e difundem representações marcadas pelas relações de poder, as quais podem contribuir na orientação dos sujeitos em diferentes aspectos: políticos, socioeconômicos e culturais. Logo, pode-se entender que tais manuais não trazem narrativas neutras, pois a produção e circulação de representações históricas neles contidas implicam em um conjunto de tradições, memórias, perspectivas historiográficas, demandas sociais, normas, valores e discursos que representam a especificidade do saber escolar. Sendo assim, a seleção dessas memórias a serem veiculadas implica em opções culturais, políticas e éticas,

¹¹ Lopes, Thabata Mortani. **As mulheres (in)visíveis nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental**. 2015, 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Francoso, Fernanda Gomes. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2017. Sp. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

abrindo espaço para esquecimentos, silenciamentos, negações e ênfases (Oliveira, 2019).

Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. [...] é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela (Choppin, 2004, p. 557).

Desse modo, pensando que o livro didático é um dos principais meios responsáveis por delinear as representações masculinas e femininas, a presente pesquisa pretende discutir como as mulheres vêm sendo abordadas dentro da legitimada “história masculina”, posto que elas

[...] 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 e que continuam a ser os de cariz político e militar. Elas testemunham e beneficiam da ação transformadora, inovadora e criadora dos homens. Enquanto estes são indissociáveis dos fatos históricos, protagonizando-os, as mulheres ainda parecem ser-lhes alheias, assistindo, sofrendo ou beneficiando, de forma anônima, da ação masculina (Nunes, 2007).

Para que houvesse a incorporação da História das Mulheres, enquanto abordagem historiográfica, foi percorrido um longo caminho. Se antes elas raramente se viam como sujeitos históricos na História ensinada, a partir da Nova História o foco da narrativa passou a ser também ligado às relações de gênero. Assim, a História das Mulheres ganhou maior visibilidade, a partir do século XX, devido ao surgimento da Escola dos *Annales*¹², no entanto somente em sua

¹² Em relação à Escola dos *Annales*, alguns debates vêm sendo fomentados. Para Pedro (2011): “a historiografia francesa foi, por muito tempo, um ofício de homens. Estes escreveram uma

terceira geração é que as mulheres passaram a ser introduzidas como objetos de estudo da História, sendo vital, para essa inserção, a influência do Movimento Feminista. Essa perspectiva de uma História vista de baixo, que abandonava a dicotomia opressão/subordinação, foi bem recebida pelas historiadoras feministas (Ferreira, 2005), pois elas acreditavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas da disciplina, acrescentando não só novos temas, como também contribuindo para a reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente (Soihet, 1997).

A Escola dos *Annales* também é responsável pelo impulso nas pesquisas que tratam dos livros didáticos, isso porque há uma expansão das concepções de “documento” pela preocupação da “nova história” em incluir o ser humano em sua totalidade e particularidade, como sujeito histórico, de forma que passa a considerar “fonte histórica” todo material que diz respeito a qualquer ser humano, em suas dimensões temporais e espaciais. Parte da função do historiador é de realizar a escolha e a *crítica* dos documentos-fonte selecionados a partir de seus interesses científicos. Escolher trabalhar com livro didático como *fonte documental*, portanto, faz sentido por ser fruto de seu tempo e espaço, além de conter uma forma particular de “documentação” e ser composto por uma noção de “conhecimento” direcionado à educação de seus usuários naquele contexto (Mistura; Caimi, 2015, p. 232).

O livro didático como suporte pedagógico de ensino, no Brasil, esteve historicamente condicionado às necessidades conjunturais, por relações de poder que transcenderam seu papel de repositório de conhecimento adequado à instrução escolar de jovens estudantes, fazendo com que operasse como veículo ideológico, sempre a serviço das conjunturas políticas (Mistura; Caimi, 2015, p. 233).

Tal reorientação da pesquisa histórica no Brasil, principalmente a partir da década de 1970, para Caimi (2008) é estimulada também pelas transformações

história para homens, apresentada como universal. Era uma “história assexuada, que esquecia a diferença dos sexos e o masculino no homem”. A Escola dos *Annales*, por exemplo, era uma “confraria masculina”, utilizando muitas vezes o trabalho gratuito de mulheres, em geral suas esposas, as quais eram encontradas como estudantes, nos bancos das faculdades. Poucos historiadores fazem referência a esse trabalho gratuito, nos prólogos de seus livros. [...] Uma exceção é o historiador E. P. Thompson, que agradece à esposa pelo trabalho que realizou, e que lhe permitiu fazer o livro” (Pedro, 2011, p. 270 e p. 278).

contextuais do cenário político-social e o aumento dos cursos de graduação e pós-graduação em História. A pesquisadora, inclusive, enfatiza alguns pontos como:

a) o esgotamento dos esquemas explicativos sustentados nas grandes sínteses; b) a incorporação de novos temas e objetos de pesquisa, alicerçados em estudos de gênero (mulheres, educação feminina, prostituição, práticas afetivas), estudos étnico-culturais (indígenas, afrodescendentes, mestiçagem) e conjuntos temáticos (casamento, família, crianças, festas, rituais); c) a ampliação das pesquisas em temas regionais, que favorecem revisionismos das tradicionais explicações globais, [...] dentre outras (Caimi, 2008, p. 131).

1.1. A concepção do PNLD: os programas antecessores e as mudanças mais recentes

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos alunos e alunas da rede pública brasileira, tendo, a princípio, recebido o nome de Instituto Nacional do Livro (INL), criado durante o Estado Novo, através do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. No ano seguinte, com o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que contava com quinze membros nomeados pelo Presidente da República, os quais tinham competência para dispor sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, além de evitar impropriedades e inexatidões factuais em seu conteúdo (Cassiano, 2007, p. 19). De acordo com Choppin (1998), o caráter político do livro didático faz com que este seja caracterizado como objeto de disputa real e simbólica, por isso,

[...] desenvolvimento dos chamados Estados modernos foi acompanhado de uma institucionalização dos procedimentos educativos [...]. Sendo assim, podemos encontrar as manifestações mais claras da intervenção do Poder Público sobre os conteúdos da educação nos programas oficiais, e conseqüentemente, nos livros didáticos, porque estes representam a materialização desses programas (Cassiano, 2007, p. 19).

Antecessor do PNLD, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) funcionou através do INL dos anos 1971 a 1976, e,

posteriormente, foi transferido para Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Vinculou-se, em 1983, à Fundação de Apoio ao Estudante (FAE), porém foi extinto dois anos mais tarde. Entretanto, por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PLIDEF deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que foi responsável por trazer algumas mudanças. (Brasil, 2021), tais como: ¹³

Indicação do livro didático pelos professores;

Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;

Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;

Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (Brasil, 2021).

Cassiano (2007, p. 20-21), ressalta que o PNLD é responsável por trazer mais do que princípios e prescrições inéditas, pois o programa apresenta-se acompanhado de uma visão do educando da escola pública e um projeto de nação a ser executado no processo de redemocratização do país, uma vez que as políticas educacionais são frutos de determinados contextos políticos. Por essa razão, criar um novo programa de livro didático está relacionada à uma estratégia política da Nova República de não ter sua imagem associada ao período da ditadura.

Em 1993/1994, ocorre a publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” pelo Ministério da Educação (MEC), Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)¹⁴, e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no entanto, o primeiro “Guia de Livros

¹³ BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- PNLD. Disponível em: < <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico> >. Acesso em 22 de jun. de 2023.

¹⁴ A responsabilidade de execução do PNLD é transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 1997, devido à extinção da FAE (Brasil, 2021). Disponível em: < <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico> >. Acesso em 22 de jun. de 2023.

Didáticos” é publicado somente em 1996¹⁵. A década de 1990 é o período chave para compreender a importância do direcionamento de recursos para esse setor, uma vez que além de distribuir os livros era necessária a avaliação de sua qualidade (Maciel, 2014, p. 227). O resultado é a universalização da distribuição do livro didático, contemplando, primeiramente, as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (1995), depois a de Ciências (1996) e, por último, Geografia e História (1997)¹⁶.

O crescimento das vendas de LDs ao Governo Federal na década de 1990 se deveu ao conjunto de recursos direcionados à compra dos livros didáticos como principal instrumento de melhoria na educação. Essa estratégia de investimento foi sugerida pelo Banco Mundial, que considerava o investimento na compra e distribuição dos livros didáticos uma ação de ótimo custo-benefício (Cassiano, 2007, apud. Maciel, 2014, p. 228).

Segundo levantamento feito por Cassiano (2007), desde o ano de criação do Programa até 1991, houve a participação, não simultânea, de 64 editoras no PNLD. Durante esse período, 84% do fornecimento de livros didáticos foi realizado somente por sete editoras - Ática, Brasil, FTD, IBEP, Nacional, Saraiva e Scipione, fazendo com que apenas 16% correspondam às outras 57 editoras que integravam o processo. Na década de 2000, o PNLD tem um aumento na sua capacidade de investimento, o que leva à maior aquisição e distribuição de exemplares. O resultado desse investimento chega até mesmo a ser registrado no *Guinness Book*, em 2001, por ser considerado o maior programa de avaliação e distribuição de livros didáticos do mundo (Maciel, 2014, p. 228).

No que se refere ao Ensino Médio, foi somente no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), que este nível de ensino passou a ser contemplado a partir da Resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, a qual institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

¹⁵ Desde 1996, segundo Cassiano (2007), há tanto uma regularidade em recursos aplicados nos programas dos livros, quanto a intensificação de investimentos para tal. Pensando nas séries atendidas, há uma diversificação na quantidade de livros entregues e nos recursos empregados a cada ano, além de um amplo investimento.

¹⁶ Portanto, devemos ressaltar que, desde 1996, cada aluno recebe um livro didático de cada disciplina do núcleo comum (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências), para ser usado no ano letivo respectivo ao recebimento. Um pouco mais a frente, em 1999, o livro comprado passa a ter previsão de uso de três anos, de forma que o MEC inicia a realização de campanhas para sua preservação (Cassiano, 2007, p. 46-47).

(PNLEM). A criação do PNLEM, além de apresentar maior alcance na distribuição dos manuais, é responsável pelo aumento do capital envolvido no programa e atendimento de um novo nicho de mercado (Cassiano, 2007, p. 89-90). A seguir, o quadro apresenta os principais processos do PNLD referentes ao Ensino Médio.

Quadro 1- Histórico do PNLD/EM (2004-2010)

2004	O atendimento do Ensino Médio foi instituído progressivamente. Em 2004, seu primeiro ano de execução, foram adquiridos livros de Matemática e Português para os alunos do 1º ano do Norte e do Nordeste.
2006	No PNLEM, houve reposição e complementação dos livros de Matemática e Português, distribuídos anteriormente, além da compra integral dos livros de Biologia.
2008	No âmbito do Ensino Médio, houve atendimento integral, sendo incluídos os livros de Física e Geografia. A aquisição dos livros distribuídos no ano anterior para esse segmento (Química e História), foi em caráter de complementação e reposição.
2009	A resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD. Para o Ensino Médio, também foi adicionado o componente curricular Língua Estrangeira (com livros de Inglês e de Espanhol), além dos livros de Filosofia e Sociologia (em volume único e consumível).
2010	Para o Ensino Médio, foram investidos R\$184 milhões para a aquisição e distribuição de 17 milhões de livros, para complementação e reposição da distribuição integral realizada em 2009. Ainda em 2010, é publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Considerando que o programa adquire livros publicados por empresas privadas, com recursos públicos, é importante perceber como a distribuição de livros didáticos tornou-se um negócio cada vez mais atraente para as grandes editoras do setor. A concentração das vendas nas mãos de poucas empresas é tão grande, que alguns estudiosos apontam a formação de oligopólio. (Maciel, 2014, p. 229).

Baseada nisso, Cassiano (2007) considera que novas questões são postas à medida em que o oligopólio no mercado brasileiro dos livros didáticos passou das empresas familiares para os grandes grupos. Estes são responsáveis por trazer uma cultura diferente, por ter origens muito variadas, junto de um alto poder de investimento, ou seja, há o desenvolvimento de novas estratégias de marketing pela crescente competitividade. A autora ainda afirma que a criação do PNLEM e ampliação do PNLD, são aspectos importantes da expansão do alcance dos programas de distribuição dos manuais escolares no país, além de se constituírem como fatores que aumentaram ainda mais o montante econômico envolvido.

Atualmente, o foco do PNLD é direcionado à Educação Básica. No ano de 2017, o Decreto nº 9.009 é responsável por unificar o PNLD ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁷, com a nova nomenclatura, Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD¹⁸. Até esse momento, já era de

¹⁷ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> >. Acesso em: 30 de jun. de 2023.

¹⁸ Banco de Avaliadores do PNLD - para a seleção de profissionais, a Secretaria de Educação Básica (SEB) publica, para cada Edital do PNLD, um Edital de Chamada Pública, que consiste no instrumento de publicidade aos interessados para realizarem seus cadastros devidamente. O Edital de Chamada Pública é publicado no Diário Oficial da União e no site do Ministério da Educação, garantindo ampla divulgação. O Edital de Chamada Pública guarda consonância com o Edital do PNLD daquele ciclo específico. Isso significa dizer que a publicidade de cada chamada é direcionada para a especificidade de cada edital. Entretanto, o banco de avaliadores fica disponível para cadastro de qualquer interessado a qualquer tempo. Podem se inscrever professores das diversas redes de ensino, bem como professores das instituições de educação superior, com formação e experiência profissional componentes curriculares ou áreas do

responsabilidade do Programa a avaliação de outros materiais didáticos¹⁹ - livros em braile, livros para alfabetização de jovens e adultos, biblioteca do professor e dicionários, com a nova mudança passa a incluir não só as obras literárias, como obras pedagógicas, softwares, jogos educacionais, materiais de gestão escolar, entre outros²⁰. Para Caimi (2018), estabelecer políticas educacionais públicas de equalização, tal como o PNLD, representa a tentativa de assegurar o acesso aos livros e criar condições de apropriação dos saberes e conhecimentos disciplinares em patamares qualificados, uma vez que, no Brasil, frequentemente, a diversidade social e cultural é sinônimo de desigualdade econômica. Ao mesmo tempo, é necessário ponderar a lógica gerencial sobre a educação:

A lógica mercadológica e economicista que avança sobre o cenário educacional vem se apropriando do sentido do conceito de qualidade em educação, impondo uma perspectiva gerencial movida sob os argumentos dos empresários educacionais. Tendo em vista o acelerado crescimento da lógica gerencial sobre a educação manifestada, por exemplo, na Reforma do Ensino Médio e na configuração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), receia-se que o PNLD seja apropriado, para além dos oligopólios já estabelecidos pelas grandes editoras, como espaço de reprodução do capital pelos sistemas estruturados de ensino e suas “soluções educacionais” (Caimi, 2018, p. 38).

Caimi (2018) ainda constata que ao longo dos últimos vinte anos, principalmente a partir de 1996, quando se estabeleceu um modelo de avaliação para o PNLD, houve um avanço considerável na qualidade dos livros didáticos em geral. Quanto ao livro de História, a pesquisadora e historiadora aborda algumas conquistas como supressão de situações de estereótipos e

conhecimento específicas (BRASIL, 2023). Disponível em: < <https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-inscricao-no-banco-de-avaliadores-dos-programas-nacionais-do-livro> >. Acesso em: 30 de jun. de 2023.

¹⁹ O que se pode vislumbrar com essa expressão tão genérica (outros materiais) é a inclusão de softwares, jogos educacionais, dicionários, materiais de apoio e correção de fluxo (defasagem série-idade), ações já contempladas no decreto anterior, bem como a abertura da possibilidade de o Estado brasileiro adquirir e distribuir os chamados sistemas estruturados de ensino (ou sistemas apostilados, como usualmente se diz), numa associação estreita com os grandes grupos privados, conhecidos pelas práticas de mercantilização da educação (Caimi, 2018, p. 27).

²⁰ BRASIL, Ministério da Educação. PNLD. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> >. Acesso em 30 de jun. de 2023.

preconceitos, avanços na atualização de conteúdos, minimização de erros conceituais, valorização da mulher, combate à violência de gênero e à homofobia, entre outros.

Entretanto, a partir de 2016, com o processo de ataque à democracia e ao governo da presidenta Dilma Rousseff, assistiu-se à retomada de diversas medidas que acometem a educação, levando-a ao retrocesso. Enquanto o Edital de 2018 estabelecia uma discussão das demandas para as coleções que viriam a ser avaliadas²¹, o Edital do PNLN de 2021 apenas faz referência às mulheres quatro vezes. Dentro dos *Critérios Eliminatórios Comuns*, no subtópico que diz respeito à *Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano*, a palavra “mulher” aparece duas vezes - sendo que as duas menções estão no mesmo item, e a palavra “violência” relacionada à “violência de gênero” também conta com apenas duas menções.

2.1.2.1. Em decorrência do marco legal supracitado, a obra didática deve:

a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.

[...]

e. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher (Brasil, 2019, p. 52).

A primeira menção às mulheres se dá no tópico *Obras Literárias* da seguinte forma,

²¹ “1.1.1 promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social; 1.1.2 abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia; 1.1.3 proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher[...]” (Brasil, 2015, p. 32).

[...] deve-se consolidar a leitura e a fruição das obras literárias em intenso diálogo com o pleno exercício da cidadania, ampliando o contato dos estudantes do ensino médio com diferentes gêneros, estilos, autores/as que sejam contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, latino-americanos, africanos e de outros países. Isso implica que as obras devem representar múltiplas variedades da língua portuguesa e diversidade no que tange à autoria e ao contexto de produção (expressiva quantidade de autoras mulheres, bem como de africanos/as, afro-brasileiros/as e indígenas) (Brasil, 2019, p. 94).

A última menção do documento está presente no *subtópico Adequação temática no âmbito do ensino médio*, o qual discorre sobre como a aprovação das obras literárias deve visar a diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos, como por exemplo, a vivência de mulheres (Brasil, 2019, p. 95). O que pode ser percebido até aqui é que a questão da mulher sofre uma constante diluição temática dentre outros assuntos, sem maiores orientações de como isso pode ser investigado de maneira significativa. Logo, pode ser considerado que “os jovens e as crianças estão aprendendo história e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido” (Bittencourt, 2004, p. 329).

Ainda sobre a *Adequação temática*,

Não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, religioso, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações (Brasil, 2019, p. 52).

Tendo em vista esse contexto, convém destacar que estas considerações do Edital, a princípio, visam obras que valorizem e respeitem a diversidade, também orienta que as mesmas estejam livres de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público (Brasil, 2019, p. 52). De fato, deve-se respeitar o caráter laico da Educação, entretanto, o discurso da “doutrinação” abre brechas para que toda e qualquer tentativa de discutir assuntos aqui trazidos tenham apenas dois caminhos: a sala de aula se torna um ambiente onde não pode aprofundar as discussões por medo da acusação de “doutrinação”, ou as temáticas passam a ser abordadas de maneira superficial, sem historicizar, apenas propagando o que é “senso comum”. Nesse

sentido, Choppin (1998) aponta o livro didático como indicador das relações das forças estabelecidas em diferentes sociedades, entre diferentes sujeitos do sistema educativo, em um determinado momento, uma vez que a liberdade na produção e no uso do livro pode variar de acordo com essas condições.

Fundamentalmente, porém, as funções do livro didático corroboram as do ensino de história no Brasil e os usos do livro didático não só como instrumento pedagógico, mas também como veículo ideológico e cultural. [...] E é neste sentido, na problemática utilização do livro didático – e do livro didático de história, especificamente – como um veículo de transmissão de saberes selecionados e sistematizados a partir de objetivos determinados fora do âmbito escolar, pelas esferas controladoras do poder político e, cada vez mais, do poder econômico, que se insere uma das abordagens preocupantes destes “modelos” pré-definidos: as identidades e as relações de gênero (Mistura; Caimi, 2015, p. 236).

Por isso, o ensino do ofício do historiador para os/as estudantes resultaria em uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitiria compreender os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico. É fundamental que o ensino-aprendizagem de História seja feito de forma a problematizar a realidade, percebê-la não como algo natural, mas sim como uma construção histórica (Caimi, 2008, p. 143-144, p. 148).

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional [...]. Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc (Saviani, 1995, p. 23-24).

Isto posto, Oliveira (2019) assevera que o conteúdo selecionado para compor o livro didático não se trata de narrativas neutras ou inocentes, já que a História, constituída como uma maneira de interpretação e estabelecimento de sentidos para o passado, é sempre mediada pela cultura e interesses do presente, além de um corpo de regras socialmente autorizadas que orientam as maneiras de ensinar, perceber, julgar, pensar e agir em relação ao passado. Somado a isso, Moreno (2019) reitera que a aprendizagem é culturalmente

situada, uma vez que os alunos e alunas trazem histórias internalizadas em comum, assim, ao serem identificadas, torna-se possível reconhecer quais são suas carências de orientação.

1.2. A BNCC: debates e homologação

De acordo com Moreno (2016), o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) representou uma mudança no que diz respeito ao investimento público e o papel do Estado na Educação, apesar de algumas continuidades políticas em relação à discussão curricular. Assim, após doze anos de governo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seria a primeira grande intervenção curricular, mesmo sem representar ruptura com concepções anteriores.

Seguindo o raciocínio de Silva (2018)²², antes de pensar se faz sentido um currículo nacional, deveria se esclarecer que, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), o Ensino Médio vem passando por um processo de disputa quanto às suas finalidades, com destaque para os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999); Parecer CNE/CEB15/98 e Resolução CNE/ CEB 03/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998); e BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, a autora traz o seguinte quadro com a cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal (1996-2018):

Quadro 2- Cronologia de políticas educacionais referentes ao Ensino Médio

1996	1997	1998	1999
20 de dezembro-Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96	Decreto 2.208/97	Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98 Estabelece as Diretrizes	MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

²² Doutora em Educação. Professora Titular na Universidade Federal do Paraná (1994 até o presente). Atua nos cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. Coordena a rede EMPesquisa - rede nacional de grupos de pesquisa sobre Ensino Médio. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1079110450785932>>. Acesso em 05 de jun. 2023.

		Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)		
Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica	Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Síntese: Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Propõe o currículo com base em competências e habilidades	Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina	
Art. 35 – finalidades do Ensino Médio	Formas de oferta: Concomitante Subsequente	Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio	Parecer 16/99 DCNEP- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional	
Art. 36 – Organização curricular do EM				
Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional				
2003/2004	2009/2011/2012	2012/2013/2014	2016/17	2018
Seminário em Brasília Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura	EC 59/2009- Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa) 2009- Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do EM	2012- Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM)	Reforma do Ensino Médio Michel Temer assume em agosto de 2016 MP 746/16- Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas	BNCC Abril de 2018 Retrocede ao currículo organizado por competências Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve

				desenvolver nos estudantes
2004- Decreto 5.154 Revoga o Decreto 2.208/97 Possibilita o Ensino Médio Integrado EP integrada ao EM	2011- Aprovado o Parecer 05/11 Altera as DCNEM Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003	Dez/ 2013- Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013	Fevereiro de 2017- Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16	
	2012- Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM	2014- Em discussão o PL Em várias audiências públicas. É aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre) 2014- Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos		

Fonte: Silva, 2018.

À vista disso, as justificativas para a iniciativa de elaboração de uma base comum, de acordo com o documento, estão apoiadas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014).

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “cabera aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais

necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE...” (Brasil, 2014).²³

Logo, para que possa ser feita a análise da coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com o complemento dos livros do “Prisma Ciências Humanas”, e, posteriormente, adentrar na coleção de 2018 da mesma editora, é necessário que seja contextualizado o que é o documento da BNCC, bem como os debates em torno de sua elaboração e promulgação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

[...] é um documento curricular desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica. Previsto no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), esse documento começou a ser desenvolvido a partir do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014 (BRASIL, 2014), sendo apresentado ao público pela primeira vez em setembro de 2015, gerando um imenso debate sobre a necessidade ou não de um currículo nacional para o país. (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 2).

De acordo com os autores, a primeira versão do documento produziu um certo rompimento com a História tradicional ao elaborar uma proposta de currículo crítico ao eurocentrismo. Após essa elaboração, o Ministério da Educação (MEC) dissolveu a equipe dos doze profissionais que desenvolveu a primeira versão para disciplina de História, e reuniu uma nova comissão cuja a maioria dos membros era de uma mesma instituição superior. A segunda versão foi apresentada em maio de 2016 com um currículo conteudista e eurocêntrico.

²³ Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. BRASIL, Ministério da Educação. PNE em Movimento. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/instancia-permanente-de-negociacao-e-cooperacao>>. Acesso em 05 de jun. de 2023.

A terceira versão, por sua vez, foi apresentada em 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, apresentando poucas alterações. Ainda dentro das reflexões dos mesmos autores, se se considerar que o currículo é sempre político, como uma forma de representação e de poder, o componente curricular de História na BNCC representa a legitimação de determinados conhecimentos.

A situação demonstrou que, não obstante todo o desenvolvimento da pesquisa histórica, a academia guarda marcas de seu processo de construção e institucionalização. Uma história construída no século XIX e reforçada nos inícios do século XX constituiu áreas e objetos de pesquisa que se cristalizaram e que compõem, em conjunto, uma narrativa-mestra, linear e eurocêntrica, difícil de se mover concretamente, mesmo com todos os esforços, historiográficos inclusive (Moreno, 2019, p. 127).

Moreno (2016, p. 13-14) ressalta que as polêmicas geradas pelo texto preliminar de História giraram em torno do conteúdo substantivo, pois estes, tomados como aprendizagem informativa, são o principal objetivo da abordagem tradicional e permanecem como meta de aprendizagem na prática da maioria das instituições de ensino, pensando o currículo de História como uma simples disputa entre temas.

Conforme o documento oficial da BNCC do Ensino Médio, a mesma se constitui enquanto um documento plural e contemporâneo, a partir do qual instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional comum e obrigatória para elaborar os currículos e propostas pedagógicas (Brasil, 2017, p. 5).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Entretanto, a partir dos autores aqui trazidos, é consenso que, na tentativa de apresentar o documento da BNCC acompanhado de um “novo” discurso, na

realidade a proposta reintroduz limites já identificados em pesquisas anteriores como o conceito de competências, utilizado pelos movimentos reformistas da década de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio. Assim, é interessante destacar outro quadro elaborado por Silva com um comparativo de proposições referentes ao Ensino Médio a nível nacional:

Quadro 3 - Comparativo de propostas para o Ensino Médio (1998-2018)

BNCCEM 2018	PCNEM 1999	DCNEM 1998
Mobilização de conhecimentos/saberes, habilidades, atitudes e valores	A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a busca de consenso sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadores da jornada, que será longa e cheia de obstáculos. [...] formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.	Deverá, assim, continuar o processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.
[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana	Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. A aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.	[...] é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício da cidadania	O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações	[Esta etapa] tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.

[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício do mundo do trabalho	[...] qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.	Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes
--	---	---

Fonte: Silva, 2018.

Ainda sobre o termo “competências”, na década de 1990 este foi escolhido por conta da sua proximidade com a ideia de competição e competitividade (Silva, 2008). Agora, na BNCC, ressurgiu com as mesmas justificativas sobre ser necessário adequar a escola a supostas mudanças no “mundo do trabalho” relacionadas à tecnologia e inovações de caráter organizacional, ou seja, reforça a possibilidade de uma educação instrumental e sujeita ao controle, deixando de lado a dimensão histórico-cultural da formação humana. Dessa forma, na década de 1990 e em 2018, existe a valorização de uma perspectiva para elaboração de currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade, ficando por último a administração da formação (Silva, 2018, p. 11-12)²⁴.

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”,

²⁴ Considerando a lógica da escola enquanto formadora para atuação no mercado de trabalho, Filipe *et al* (2021) afirmam que: “Concomitantemente a essa concepção, desenvolveu-se o “progressivismo” – representado pelo pensamento educacional de Dewey, cuja tendência influenciou autores como Kilpatrick, que desenvolveu o “Método de Projetos”, cuja ideia central era “[...] de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal” (Duarte, 2010, p. 41). Tal concepção de currículo influenciou o desenvolvimento do “Movimento da Escola Nova” no Brasil, na década de 1930, sob a liderança de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo (Lopes; Macedo, 2011). [...] Há uma focalização na demanda social de uma escolarização promotora de igualdade, diversidade e equidade, com respeito à diversidade cultural, numa realidade de desigualdades sociais, investindo-se esforços no desenvolvimento individual dos alunos, por meio de uma Educação centrada nos interesses das crianças, de tradição escolanovista, na qual se considere “[...] as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2018, p. 15)” (Filipe *et al*, 2021, p. 786 e p. 795).

ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos (Silva, 2018, p. 11).

Em concomitância ao processo de instauração da BNCC, ocorre a publicação da Medida Provisória – MP 746/16 - no governo de Michel Temer (PMDB) o qual, ao assumir a Presidência da República após o golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff (PT)²⁵ do poder, por meio de um processo de *impeachment*, apresenta este documento que discorre sobre a “reforma do Ensino Médio”, utilizando a seguinte argumentação:

Nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 as justificativas de urgência e do que estava sendo proposto foram apresentadas por integrantes do governo a partir das seguintes ordens de argumentos: “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes [...] (Ferreti e Silva, 2017, p. 3).

Nesse processo, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17, que traz as seguintes mudanças:

[...] a carga horária da formação básica comum que na medida provisória compunha 1.200 horas ficou definida na Lei 13.415/17 em “até” 1.800 horas; à composição das áreas que integram o currículo do ensino médio é acrescida a expressão “e suas tecnologias” (passa a compor o Art. 35 da LDB), retomando a denominação presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990. A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas; que caberá à União estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do ensino médio, compondo referência dos processos nacionais de

²⁵ No mês de abril de 2016 foi instalado na Câmara dos Deputados um processo de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, que fora reeleita no segundo turno em 2014 com um percentual de 51,64% dos votos válidos, totalizando em torno de 54,5 milhões de votos. No mês de agosto do mesmo ano, ao final do processo de julgamento político por supostas “pedaladas fiscais”, a presidente foi deposta, passando a ocupar o cargo o vice-presidente Michel Temer. Desde então, uma nova agenda para o país tem sido implementada, levando a cabo um projeto bastante distinto daquele que fora eleito pela maioria da população brasileira. Temos enfrentado inúmeras ameaças e sequestros de direitos em diversos setores, que reforçam a concessão de privilégios para poucos e aprofundam as desigualdades sociais no nosso país (Caimi, 2018, p. 25).

avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular; [...] Estava presente na MP 746/16 e permanece como determinação da Lei 13.415/17 que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”. A normatização de uma base nacional comum curricular (BNCC) encontra respaldo legal na Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Em 2014 já havia se iniciado no Ministério da Educação a elaboração de documentos com vistas a definir “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme assevera a lei do PNE. [...] O novo governo passa a conferir outros rumos a esses textos. É neste processo que se identifica a retomada de velhos e empoeirados discursos (Silva, 2018, p. 4 e 5).

Dentro do subtópico *Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade* (Brasil, 2017), o documento da BNCC destaca a diversidade cultural e as profundas desigualdades sociais do país, afirmando que as redes de ensino devem construir currículos considerando as necessidades dos estudantes, pois, dessa forma, o currículo nacional desempenharia o papel de evidenciar as aprendizagens essenciais a todo alunado. Todavia, o documento traz propostas que consideram as particularidades (se é que podem ser atendidas através de algo prescrito), ou somente as tornam algo homogêneo?

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (Silva, 2015, p. 375).

No segundo tópico sobre a *Estrutura da BNCC* (Brasil, 2017) logo se apresenta a categoria das competências, uma vez que o documento está estruturado de maneira a explicitar quais delas devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 23). Em seguida, é apresentada a estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica (Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Aqui, a atenção se voltará somente ao Ensino Médio devido à escolha dos livros didáticos desta etapa como objeto de pesquisa do presente trabalho.

Nas competências gerais da educação básica do Ensino Médio, temos quatro áreas do conhecimento sendo estas Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além dos itinerários formativos²⁶ para formação técnica e profissional. Essa divisão, conforme o documento evidencia, decorre do artigo 35-A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)²⁷.

Art. 35A.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I linguagens e suas tecnologias;

II matemática e suas tecnologias;

III ciências da natureza e suas tecnologias;

IV ciências humanas e sociais aplicadas. (Lei 13.415/17)

Na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, é estabelecido que se deve ampliar a base conceitual de maneira a se concentrar na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas (Brasil, 2017, p. 470-471). Tem-se, então, o subtópico *5.4. A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (Brasil, 2017, p. 547), no qual também é salientada a importância de problematizar

²⁶ No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional (BRASIL, 2017, p. 467).

²⁷ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 30 de mai. de 2023.

categorias, objetos e processos, para poder pensar nas hipóteses com o fim de identificar ambiguidades e contradições.

Esse processo, já iniciado no Ensino Fundamental, tem continuidade no Ensino Médio, de modo a permitir aos jovens utilizar os diversos meios de comunicação de forma crítica, não aceitando como verdade o “fato” veiculado nas diferentes mídias. Desvendar e reconhecer os sujeitos, os sentidos obscuros e silenciados, as razões da construção de uma determinada informação e os meios utilizados para a sua difusão é tarefa básica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e exercício necessário para a formação dos jovens. [...] colaboram para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos diante de suas tomadas de decisão na vida cotidiana, na sociedade em que vivem e no mundo no qual estão inseridos. (Brasil, 2017, p. 548-549).

Levando isso em consideração, o documento preconiza ser de grande relevância que os estudantes sejam inseridos em um cenário de aprendizagem que possibilite a identificação de sujeitos silenciados, entretanto, se faz necessário que exista mais do que somente a problematização e ampliação dos conceitos, é preciso que haja maior historicidade dos processos para que os estudantes formem o pensamento histórico sob parâmetros da Ciência Histórica e o relacionem, conscientemente, com sua própria vida, construindo a consciência histórica. Para Moreno (2019), a aprendizagem histórica pode auxiliar na superação de estruturas e funções previamente apresentadas pela sociedade, rompendo com o mimetismo dos usos, costumes e interpretações já assentados. Ademais, deve ser pensado na pluriperspectividade que o livro didático apresentará, já que um dos objetivos desse processo diz respeito ao olhar crítico.

A experiência histórica deve apresentar-se a partir de várias perspectivas. Por meio dos materiais adequados (porém, também com a exposição), tem que se demonstrar aos alunos e alunas que o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados de forma diferente e inclusive contrária. (Rüsen, 2010).

Para Rüsen, ter consciência histórica não é simplesmente o conhecimento de fatos em um contexto ou processo histórico estudado, mas compreender que estes se desenvolvem através de operações mentais, com algum nível de sistematização, para recuperação de um passado individual ou coletivo com a

finalidade de resolver problemas de orientação temporal (Alves, 2021, p. 31). Logo, será devido à apresentação da experiência histórica partindo de várias perspectivas que a mesma perde a falsa aparência de objetividade e ganha vitalidade, estimulando uma atividade interpretativa da consciência histórica dos alunos e alunas (Rüsen, 2010).

Segundo a BNCC, o caminho será o de considerar as competências e habilidades, a fim de possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos e utilizá-los para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia (Brasil, 2017, p. 550). Entretanto, considerando o preconizado no documento faz-se necessário analisar se na elaboração de um material didático que considere a BNCC há, efetivamente, a cientificização da História, de maneira que as demandas retornem à sociedade como possibilidade de orientação (Alves, 2021, p. 37). Da mesma forma, a permanência da História no projeto escolar também depende do entendimento da sua função crítica, assim como conceber o papel do pensamento histórico como componente fundamental de qualquer sociedade (Moreno, 2019, p. 131). Assim, observa-se que o documento estabelece categorias que considera fundamentais para formação, tais como tempo e espaço, territórios e fronteiras, indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho, porém, tal qual é frisado por Caimi (2008), aprender a historiar ou até mesmo aprender o ofício dos historiadores não significa esperar que o estudante se torne um pequeno historiador, até mesmo pelo fato de que as finalidades do trabalho do historiador ao produzir conhecimento histórico são diferentes das finalidades do trabalho do professor ao ensinar História.

Entre as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ²⁸, neste trabalho será destacado a de número cinco (5), a qual trata

²⁸ 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.; 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.; 3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência

de reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (Brasil, 2017, p. 558). Cada competência está associada a habilidades a serem desenvolvidas, assim, tem-se aqui:

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (Brasil, 2017, p. 564).

No parágrafo anterior ao quadro das Habilidades, é salientado que o exercício da reflexão permite que os/as jovens compreendam os fundamentos éticos de diferentes culturas como forma de respeitar as diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais, entre outras. É intrínseco do ser humano saber interpretar o seu mundo e a si mesmos para poderem viver, entretanto a aprendizagem histórica não deve ser associada ao acúmulo de informações históricas com um fim em si mesmo, uma vez que não há impacto na orientação da vida dos/das estudantes. Havendo a finalidade de proporcionar uma

e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.; 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.; 5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.; 6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 558).

aprendizagem concreta, é preciso que o acervo de experiências históricas se relacione à subjetividade do sujeito, resultando no esclarecimento das lógicas sociais e culturais em que estão inseridos (Moreno, 2019, p. 131-132).

Conforme a análise de Moreno (2016), na tentativa de fugir da história linear, a BNCC não traz uma preocupação com um ordenamento dos conteúdos, conceitos, habilidades e competências, de forma que alguns enunciados se repetem e/ou não indicam o grau de dificuldade. Logo, não há no documento uma indicação da mobilização de conceitos históricos como objeto de aprendizagem, visto que muitos dos verbos utilizados na BNCC repõem o objetivo tradicional de “saber informações sobre a História”. Para que o documento demonstre um avanço em relação à concepção tradicional de aprendizagem, deve propor uma história não convencional resultando em problematização e saída da zona de conforto das interpretações pré-estabelecidas, possibilitando uma maior abertura dos indivíduos à experiência e construção de significados para experiência escolar e a própria existência do indivíduo. De qualquer forma, há de se destacar que os debates acerca da BNCC foram responsáveis por alterar a ideia de uma universalidade da História única e linear, contribuindo na percepção de que os conteúdos históricos são selecionados a partir de critérios lógicos e políticos. Assim,

Se atualmente temos a clareza de que não são quaisquer experiências do tempo (ou conteúdos históricos) que podem se tornar fatores da orientação prática e da autocompreensão (RÜSEN, 2010), as escolhas precisam ser as mais racionais possíveis. E esta racionalidade precisa ser compartilhada coletivamente. O texto preliminar carece de precisão e da ideia de currículo mínimo (formação dos fundamentos). A maneira como foi escrita gera inúmeras dúvidas em relação ao que se espera da aprendizagem da História. Os objetivos / direitos descritos oscilam entre especificidades, prescrição de interpretações fechadas e amplitudes exageradas para um currículo seriado (Moreno, 2016, p. 24).

Nessa breve exposição feita no documento, observa-se que, apesar de tratar a respeito das formas de desigualdade, preconceito e identificar os diferentes tipos de violência, esses temas são apenas relacionados no âmbito cultural, religioso e étnico-racial, ou seja, até aqui não é sequer citada a questão da mulher e/ou de gênero nesses tópicos. Além disso,

Ao exigir, por decreto, que o livro didático contemple as proposições da BNCC, retira-se a prerrogativa de oferecer abordagens de diferentes matrizes do conhecimento, atrelando-o a um desenho curricular preestabelecido. Ainda que o livro didático, ao longo dos anos, tenha sofrido um movimento de uniformização de conteúdos e abordagens por força dos editais do PNLD, entende-se que com a sua vinculação estrita à BNCC tenderemos a uma homogeneização sem precedentes, transformando o livro didático não só no currículo editado (Escolano Benito, 2006), mas no currículo prescrito, subsidiando as avaliações de larga escala, os exames padronizados e, conseqüentemente, os rankings de rendimento dos estudantes (Caimi, 2018, p. 27-28).

Seguindo essa proposição, a editora FTD traz, além do livro geral para as aulas, a coleção Prisma Ciências Humanas com um conjunto de temas que consideram importantes para a compreensão dos tempos atuais, atendendo a todas as competências e habilidades da BNCC para o Ensino Médio na área de Ciências Humanas. A coleção conta com seis volumes que, de acordo com a editora, não tem uma ordem definida para ser trabalhados, já que são autocontidos (FTD, 2021)²⁹. Com a finalidade de compreender e analisar as habilidades citadas acima, foi selecionado, dentre os seis livros da coleção Prisma, a obra *Brasil da Diversidade: Sociedade e Direitos*.

Diante disso, reforça-se a importância do livro didático de História como objeto de pesquisa, uma vez que se caracteriza como elemento curricular de orientação e difusão de conhecimentos históricos que produzem e difundem representações, marcadas por relações de poder, suscetíveis a orientar nossas maneiras de compreender, falar e se posicionar perante certos acontecimentos, sujeitos, culturas, comportamentos, instituições e relações sociais do passado e presente (Oliveira, 2019, p. 2).

²⁹ FTD Educação, PNLD. Prisma Ciências Humanas. Disponível em: < <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/prisma-ciencias-humanas/> >. Acesso em 13 de jun. 2023.

Capítulo 2- História das Mulheres e suas representações

2.1. O Movimento Feminista e as mulheres na historiografia

Considerando que, como categoria social, a identidade pressupõe produção de discursos portadores de signos de identificação, a História e o ensino escolar de História exercem o papel de estabilizar e sedimentar um passado comum que consolide o projeto de identidade. A narrativa nacional almeja a hegemonia, ao mesmo tempo em que a lógica que tenta promover a inclusão é aquela que reproduz e fomenta a exclusão e o sectarismo. A escola e a nação, a partir da concepção de uma História única e eurocêntrica, moldaram um certo modelo identitário que se encaminha para redução dos grupos sociais (Moreno, 2016, p. 3-4).

Neste contexto, se faz necessário pensar acerca das representações que são apresentadas às mulheres no processo de aprendizagem histórica: elas se veem enquanto sujeitos integrantes da História? É necessário levantar esse questionamento dada a importância de as pessoas estudarem uma História em que se percebam parte do todo e não meras figurantes no processo histórico (Fonseca, 2003). Logo, a incorporação da História das mulheres nos livros didáticos é fundamental para formação de uma nova mentalidade em relação à mulher, bem como da formação da sua própria consciência histórica. Uma abordagem que estabelece o papel da mulher como secundário, escolhe o caminho de não contribuir para desconstrução de condutas e representações tradicional e culturalmente impostas às mulheres (Ferreira, 2005).

É essencial, neste caminho, perceber com Rüsen (2009, p. 3) que “a respeito da identidade de uma pessoa ou de um grupo, o passado não é parte de um mundo exterior (...) mas um tema relacionado à vida interna de um sujeito humano”. Por isso as representações individuais e coletivas do passado são determinantes nas decisões da vida pública, da própria vivência política dos cidadãos no mundo contemporâneo. Os juízos de valor ético-moral são inseparáveis da atribuição de sentido à corrente temporal feita pela consciência histórica (Moreno, 2016, p. 6).

Para Rüsen, a aprendizagem histórica é o intermédio na autocompreensão, através do inter-relacionamento entre a subjetividade dos

estudantes e a diversidade das experiências históricas, de modo que a aprendizagem passa de uma prática identitária de imitação, para uma conduta crítica na tentativa de dissolver as orientações históricas preestabelecidas (Moreno, 2016, p. 6).

Essencialmente conflitiva, envolvendo interação social, afetos, autoestima e jogos de poder, a *identidade* é uma categoria social discursivamente construída, expressa e percebida por diferentes linguagens: escritas, corporais, gestuais, imagéticas, midiáticas (Moreno, 2016, p. 13).

Foi somente pelas reivindicações do movimento feminista que se passou a incluir as mulheres no campo da historiografia, provocando o alargamento do próprio discurso historiográfico, ao passo em que esse estava estruturado para pensar o sujeito universal e as práticas individuais e coletivas marcadamente masculinas, como se a História nos contasse apenas dos homens e seus feitos, colocando as narrativas femininas à margem (Rago, 1995, p. 81). Pedro (2005) afirma que na escrita da História positivista o destaque é dado aos personagens masculinos participantes dos governos e/ou de guerras, ou seja, nesta História não há lugar para as mulheres. Mais do que isso, não havia lugar para quem não ocupava cargos no Estado ou não dirigia guerras, não importando se fossem homens ou mulheres. Nesta história, o reforço dos estereótipos proporcionava dois caminhos para as poucas mulheres que apareciam, ou eram de suprema santidade, ou de grande malvadez³⁰.

Com o surgimento da Escola dos *Annales*, no início do século XX, começa a ser pensadas novas abordagens da História para substituir a narrativa tradicional de acontecimentos através de uma História-problema e ir além da História política. Na terceira geração dos *Annales*, as mulheres são efetivamente incluídas nos estudos históricos, logo, as historiadoras feministas tecem críticas aos historiadores marxistas ao não considerar devidamente as mulheres dentro da formação da classe operária. Para o marxismo as contradições entre os sexos seriam resolvidas com o fim da contradição principal, a luta de classes, logo, não ignorava a questão, mas a colocava como secundária. Mesmo com a dificuldade

³⁰ Engrossam este panteão as rainhas, as princesas e as donzelas guerreiras, das quais Joana D'Arc é uma espécie de arquétipo do "bem", enquanto Lucrecia Borgia, por exemplo, é considerada um exemplo do "mal" (Pedro, 2005, p. 84).

de aproximação e incorporação entre história das mulheres e marxismo, as feministas ainda utilizam conceitos centrais destes teóricos, mesmo trabalhando para romper com suas dicotomias (Ferreira, 2005, p. 25-28).

Rago (1995) afirma que a produção historiográfica sobre as mulheres tem como ponto de partida uma referência teórico-metodológica fundamentada na epistemologia da História Social, marcada pelo marxismo. Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, sociólogas, historiadoras e antropólogas buscam identificar a opressão masculina e capitalista sobre si, surgindo temas como: péssimas condições de trabalho, salários inferiores aos dos homens e assédio sexual.

Uma observação interessante de ser feita – a qual tomo emprestada das autoras - ao iniciar esse levantamento dos movimentos feministas é que, dificilmente, a presente pesquisa dará conta de todas as realidades, pois antes mesmo da chamada Primeira Onda Feminista já existiam outros movimentos em que mulheres resistiram às normas que vinham sendo impostas³¹. Entretanto, fazer uso da perspectiva das Ondas Feministas permite dar atenção para os possíveis sinais da ampliação e existência de um contrapoder nos períodos de cada uma delas. Ainda assim, dentro destes contextos, não é possível que alcancemos cada pauta, movimento, mulheres, coletivos, entre outros (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 61)³².

A disciplina de História, entre as ciências humanas, foi a que mais tardiamente incluiu ‘mulher’/‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica - assim como a categoria ‘gênero’. Esse atraso, em grande parte, se deu justamente pelo caráter universal atribuído ao sujeito da História que é representado pela categoria ‘homem’. Pensava-se que ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo contempladas na mesma medida. Entretanto, nem

³¹ As autoras destacam alguns exemplos, como: “A exemplo, Silvia Federici aponta o movimento de caça às bruxas entre os séculos XVI e XVII, revelando o extermínio de milhares de mulheres que resistiam às normas impostas e não cooperavam para criação do sistema capitalista (Federici, 2019), ou, ainda, como denuncia Angela Davis, a realidade da ausência de referenciais acerca da luta de muitas mulheres abolicionistas (Davis, 2016).”

³² O uso da ideia de ondas serve para organizar a realidade, apontando tendências do movimento feminista, mas não deve ser limitadora da sua análise, desconsiderando a trajetória, contradições e diversidade do campo social (Perez; Ricoldi, 2019, p. 4).

mesmo todos os homens estavam sendo representados nessa categoria, aqui, se tratava somente do homem branco ocidental (Soihet; Pedro, 2007, p. 284).

As agitações que resultam na Primeira Onda são entendidas, no Ocidente, como “respostas” à algumas conquistas da Revolução Francesa como a emancipação dos homens. Sendo assim, Mary Wollstonecraft é considerada a responsável por trazer os ideais inaugurais a respeito da emancipação das mulheres em *Uma vindicação dos direitos da mulher* (1792), ao debater sobre educação, casamento, e direito ao voto, por exemplo. O que se pode concluir disso é que os marcos iniciais das ondas feministas carregam interesses de mulheres europeias, brancas e burguesas. (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 62).

Embora essas mulheres fossem prejudicadas por uma estrutura patriarcal que as impediam dos estudos, da participação nas decisões das esferas públicas e privadas e de viver uma vida para além dos contornos domésticos, foram as suas condições de privilégios de classe que possibilitaram e visibilizaram, ainda que de forma difícil e escassa, suas lutas por esses direitos básicos (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 62).

Mesmo ganhando força somente na segunda metade do século XX, a inclusão das mulheres na historiografia foi profundamente influenciada pela Primeira Onda Feminista³³, em seu movimento sufragista, a qual reivindicava a participação política feminina em vários países - votar e poder ser votada (Monteiro, 2016, p. 21).

Ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas. [...] Mas a chamada primeira onda do feminismo aconteceu a partir das últimas décadas do século XIX, quando as mulheres, primeiro na Inglaterra, organizaram-se para lutar por seus direitos, sendo que o primeiro deles que se popularizou foi o direito ao voto. As *sufrajetes*, como ficaram conhecidas, promoveram grandes manifestações em Londres, foram presas várias vezes, fizeram

³³ O termo ondas (ou vagas) é encontrado na literatura para referenciar a multiplicidade de tempos e lugares no agenciamento dos movimentos feministas. Tais ondas caminham de acordo com o processo sócio-histórico e trazem consigo posicionamentos, paradigmas e concepções ontológicas distintas (Nogueira, 2001; Silveira & Nardi, 2015; Gadelha, 2014). Elas representam uma espécie de linha do tempo, apresentando os avanços e as principais pautas de cada época (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 59).

greves de fome. Em 1913, na famosa corrida de cavalo em Derby, a feminista Emily Davison atirou-se à frente do cavalo do Rei, morrendo. O direito ao voto foi conquistado no Reino Unido em 1918. (Pinto, 2010, p. 15).

No Brasil, Nísia Floresta, escritora e educadora, nascida em 1810, é identificada como a primeira mulher feminista com destaque difundido. Nísia, de família nordestina e também burguesa, é responsável por publicar livros que circulam os ideais críticos e revolucionários sobre as condições da mulher e as regras sociais (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 62). Em relação ao movimento sufragista, Pinto (2010) discorre que as *sufrajetes* foram lideradas por Bertha Lutz³⁴, bióloga e cientista que havia estudado no exterior e, em 1910, inicia aqui a luta pelo voto. A bióloga é reconhecida mundialmente pela sua atuação na Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), fundada em 1922.

As pesquisadoras apontam que para a criação da FBPF, por exemplo, houve o significativo envolvimento de duas mulheres negras, Almerinda Farias Gama e Maria Rita Soares de Andrade. Contudo, Bertha Lutz, mulher branca e da alta classe de São Paulo, é identificada como a protagonista deste movimento. Sem o intuito de diminuir o trabalho realizado por Bertha, consideramos importante questionar por que o nome de militantes negras, como Maria Rita Soares de Andrade, primeira juíza federal do Brasil, uma militante da luta das mulheres extremamente influente na política da época, atuante também nos campos da educação e no jornalismo, não é também amplamente difundido? (Silvia e Ferreira, 2017). Isso nos mostra que além dos marcadores das ondas, as suas lideranças também são por vezes postas à margem, mesmo quando falam de causas comuns (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 63).

O século XX foi assinalado por muitas agitações e conquistas para as mulheres, sendo marcado por grandes obras influenciadoras no movimento. Em 1949, é publicada a obra *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, com a célebre asserção: “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Para Del Priore (1998), ao destacar como o território do historiador manteve-se exclusivo de somente um

³⁴ Foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que fez campanha pública pelo voto, tendo inclusive levado, em 1927, um abaixo-assinado ao Senado, pedindo a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Larmartine, que dava o direito de voto às mulheres. Este direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro (Pinto, 2010, p. 16).

sexo, a filósofa francesa trata exatamente da forma como, ao serem limitadas ao espaço particular, as mulheres tornaram-se herdeiras de um presente sem passado, e um passado decomposto. Entretanto, cabe elucidar que a mulher de Beauvoir é uma mulher branca, sendo assim, pesquisadoras como Lélia Gonzalez (1988) recusa esta generalização e resgata a mulher amefricana (Cardoso, 2014, p. 973).

Nessa linha, conclui: se “não se nasce mulher, mas se torna”, também é verdade que o processo de construção social e cultural não será o mesmo para todas as mulheres, pois, outros fatores, como o racismo, redefinem as trajetórias dos sujeitos em questão (Cardoso, 2014, p. 973).

É inquestionável a colaboração da obra de Beauvoir, todavia, ao mesmo tempo em que esta é apontada como precursora do pensamento, tem-se o discurso “*Ain’t I a woman?*” (1851) de Sojourner Truth³⁵, abolicionista afro-americana e ativista dos direitos das mulheres, que já elucidava as questões sobre esse *ser* mulher. Portanto, concebemos que os feminismos não operavam, e não operam, de forma universal (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 64-65).

Logo, as manifestações que permeiam a Primeira Onda, como organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões eram parte dos interesses da mulher branca de classe média. É a partir dos desdobramentos que se seguem no movimento que os grupos passam

³⁵ *Sojourner Truth* (1797 – 26 de novembro de 1883) foi o nome adotado, a partir de 1843, por Isabella Baumfree, uma abolicionista afro-americana e ativista dos direitos da mulher. Truth nasceu no cativeiro em Swartekill, Nova York. [...] No final de 1826 Truth fugiu para a liberdade, levando consigo a filha caçula, Sophia. Teve de deixar seus outros filhos para trás, pois eles não seriam legalmente libertos segundo os dispositivos da emancipação enquanto não prestassem serviços como criados até completarem vinte anos.³ Mais tarde Truth disse: *Não fugi, pois pensava que fugir não era correto, mas me retirei, acreditando que isso estivesse nos conformes.* [...] Em 1851, ela partiu de Northampton, ao encontro de George Thompson, um abolicionista e orador. Em maio participou da Convenção dos Direitos da mulher em Akron, Ohio, onde pronunciou seu famoso discurso, *Não Sou Uma Mulher?*, relativo a uma das mais famosas imagens abolicionistas, o de uma escravizada ajoelhada, com a legenda “*Não Sou Uma Mulher e Uma Irmã?*”. [...] Em 1981, bell hooks, teórica e autora feminista, intitula seu primeiro grande livro “*Não sou uma mulher?*”, homenageando o discurso de Truth. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/>. Acesso em: 09 de ago. de 2023.

a expressar a inconformidade e desencanto com teorias universais, discriminação, segregação e silenciamento (Louro, 1997, p. 15-16).

Pedro (2005) afirma que a Segunda Onda do movimento se estabelece a partir do pensamento que “o privado é político”, logo deu prioridade às lutas pelo direito do corpo, ao prazer e contra o patriarcado. Desse modo, observa-se a Segunda Onda Feminista na década de 1960, período importante para o mundo ocidental considerando que

[...] os Estados Unidos entravam com todo o seu poderio na Guerra do Vietnã, envolvendo um grande número de jovens. No mesmo país surgiu o movimento *hippie*, na Califórnia, que propôs uma forma nova de vida, que contrariava os valores morais e de consumo norte-americanos, propagando seu famoso lema: “paz e amor”. Na Europa, aconteceu o “Maio de 68”, em Paris, quando estudantes ocuparam a Sorbonne, pondo em xeque a ordem acadêmica estabelecida há séculos; somou-se a isso, a própria desilusão com os partidos burocratizados da esquerda comunista. O movimento alastrou-se pela França, onde os estudantes tentaram uma aliança com operários, o que teve reflexos em todo o mundo. Foi também nos primeiros anos da década que foi lançada a pílula anticoncepcional, primeiro nos Estados Unidos, e logo depois na Alemanha (Pinto, 2010, p. 16).

À vista disso, as transformações na historiografia, somadas ao crescimento do feminismo, tiveram papel decisivo no processo em que as mulheres são incluídas enquanto objeto e sujeito da História, marcando a emergência da História das Mulheres. Inaugurado esse campo de estudo, os historiadores sociais, a princípio, estabeleceram as ‘mulheres’ enquanto categoria homogênea, firmando o antagonismo ‘homem *versus* mulher’. Tem-se, como resultado, tensões no interior da disciplina e no movimento político que afirmavam a impossibilidade da categoria ‘mulher’ como identidade comum, levando à fragmentação de uma ideia universal de ‘mulheres’ por classe, raça, etnia, geração e sexualidade - diferenças políticas importantes no movimento feminista (Soihet; Pedro, 2007, p. 285, p. 287).

A visão inicial da Segunda Onda, a qual reunia todas as mulheres em uma identidade comum, levanta debates por compreender que aquilo que constituía a pauta de reivindicações de umas, não necessariamente formaria a pauta de outras, uma vez que as sociedades possuem as mais diversas formas de

opressão e ser mulher não a torna igual a todas as demais (Pedro, 2005, p. 81, p. 83). Não havendo a possibilidade de uma categoria ‘mulher’ enquanto sujeito único,

[...] passou-se a outra [postura], em que se firmou a certeza na existência de múltiplas identidades. Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma ‘diferença’ – dentro da diferença. Ou seja, a categoria ‘mulher’, que constituía uma identidade diferenciada da de ‘homem’, não era suficiente para explicá-las (Soihet; Pedro, 2007, p. 287).

Ao mesmo tempo em que o livro *A mística feminina* (1963) de Betty Friedan foi considerado um norteador para algumas mulheres durante a Segunda Onda, uma obra que debatia a questão do trabalho enquanto forma de “libertação” não representava as reivindicações daquelas que o trabalho fora do lar sempre esteve presente. O trabalho ‘mal remunerado’, que para as mulheres brancas de camadas médias entendiam como êxito pessoal, muitas vezes seria o emprego que faltava para os filhos, maridos e pais das mulheres não brancas (Soihet; Pedro, 2007, p. 287).

Dentro dessa lógica, Sueli Carneiro (2019)³⁶ disserta

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados (Carneiro, 2019, p. 314).

Ideologias complementares à hegemonia masculina, como racismo, também operam enquanto fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios estabelecidos para as mulheres brancas. Assim, o olhar feminista e antirracista

³⁶ Texto originalmente publicado em *Racismos Contemporâneos*, Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003, p. 49-58.

afirma uma nova identidade política da condição específica do ser mulher negra, uma vez que reúne reivindicações de luta do movimento negro e do movimento de mulheres (Carneiro, 2019, p. 315).

Partindo dessas diferenças, a partir da década de 1980, as pesquisas apoiam-se na categoria 'mulheres', buscando destacar a presença das mulheres atuando na vida social, reinventando seu cotidiano, criando estratégias informais de sobrevivência e elaborando diversas formas de resistência à dominação masculina e classista. É enfatizada a presença de mulheres pobres e marginalizadas, trabalhadoras ou não, como agentes responsáveis por questionar, na prática, discursos misóginos que buscam justificar sua inferioridade mental, física e intelectual em relação aos homens e a sua exclusão dos espaços públicos, como a política. Observa-se uma ênfase na atuação das mulheres como sujeito histórico, ou seja, a sua capacidade de luta e de participação na mudança das condições sociais de vida, contribuindo para desconstrução da imagem de sujeito passivo e incapaz de tomar decisões (Rago, 1995, p. 83-84).

Na década de 1980, amplia-se largamente o leque temático não apenas em relação à incorporação de novos agentes sociais, como mulheres, prostitutas, loucas, crianças, negros etc, mas principalmente em relação a dimensões da vida social privilegiadas pelos estudos da mentalidade e da sensibilidade. Temas como a história do corpo e da sexualidade; [...] as representações da mulher nos discursos médicos e jurídicos; os códigos da moralidade feminina são incorporados como objetos históricos. O estudo da história das mulheres adquire estatuto próprio, afirmando-se como área de interesse na academia, e passa a participar mais intensamente da construção da noção de uma "cultura de mulheres" (Rago, 1995, p. 85).

Levando em conta o avanço da História das Mulheres, é necessário destacar algumas obras desse período. Dentro das pesquisas brasileiras, começando pelo campo da História Social, Monteiro (2016) aponta obras como *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX* (1984), de Maria Odila da Silva Dias; *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar* (1985), de Margareth Rago; *Condição feminina e formas de violência* (1989), de Rachel Soihet; *Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul* (1986), tese de doutorado de Guacira Louro Lopes. Neste mesmo campo de estudo,

agora mais próximo da História das Mentalidades, temos a tese de doutorado de Mary del Priore, *No Sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil* (1990); *O diabo e a Terra de Santa Cruz* (1986), de Laura de Mello e Souza; *As mulheres, o poder e a família* (1988), de Eni de Mesquita Samara; e a tese de doutorado *Honradas e devotas: Mulheres da colônia. Estudos sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do sudeste* (1992), de Leila Mezan (Rago, 1995, p. 83). No que diz respeito ao pioneirismo na interseccionalidade do movimento feminista brasileiro, há obras como *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1980), de Lélia Gonzalez³⁷; *A mulher negra e o mercado de trabalho* (1976), de Beatriz Nascimento. Também é necessário destacar a criação do Geledés - Instituto da Mulher Negra³⁸, em 1988, fundado por Sônia Nascimento³⁹, atual vice-presidenta do Instituto⁴⁰.

No contexto internacional, destacam-se *A história das mulheres do Ocidente* (1994), de Michelle Perrot e Georges Duby; *Histórias das mulheres* (1998), capítulo do livro *A escrita da História*, organizado por Peter Burke, e *Gênero como categoria útil para análise histórica* (1995), de Joan Scott; *Os excluídos da história* (1989), de Michelle Perrot; *Mulher, Raça e Classe* (1981), de Angela Davis; *La conciencia de la mestiza / rumo a uma nova consciência* (1987), de Gloria Anzaldúa; *E eu não sou mulher? Mulheres Negras e Feminismo* (1981), de bell hooks; *Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento* (1990), Patricia Hill Collins.

³⁷ Lélia Gonzalez, uma das mais importantes referências para o movimento feminista negro brasileiro, mesmo sem ainda utilizar o termo interseccionalidade, já produzia críticas ao feminismo hegemônico e a colonização do conhecimento, refletindo sobre o lugar das mulheres negras e indígenas na sociedade brasileira e sobre a construção e manutenção do mito da democracia racial no Brasil (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 67).

³⁸ De acordo com o Portal Geledés: “fundada em 30 de abril de 1988, Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigente na sociedade brasileira”. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/> >. Acesso em 02 de ago. de 2023.

³⁹ Sônia Nascimento é advogada, fundadora, de Geledés - Instituto da Mulher Negra sendo sua presidenta, por duas gestões, no período de 30 de abril de 1994 a 30 de abril de 2000. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/sonia-nascimento-vice-presidenta/> >. Acesso em 02 de ago. de 2023.

⁴⁰ Antonia Aparecida Quintão é a presidenta do Instituto desde 23 de abril de 2021 até o momento. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/antonia-aparecida-quintao-presidenta/> >. Acesso em 02 de ago. de 2023.

Retomando a questão da História Social, pode-se dizer que a História das Mulheres no Brasil, nasce no interior de uma historiografia do trabalho na década 1970. Entretanto, durante esse período, há o processo de abandono do interesse exclusivo pela história dos partidos políticos e sindicatos, e a incorporação de outros temas que abrangem o cotidiano das fábricas, tais como valores, crenças e hábitos da classe trabalhadora até a vida no interior da família. Diante disso, um dos impactos da incorporação feminina na historiografia aparece no questionamento de uma História feita a partir do conceito de homem enquanto sujeito universal, demonstrando as fragmentações pelo sexo. Há, também, o processo de desconstrução da noção abstrata de “mulher” relacionada à uma figura única, a-histórica, de raiz biológica e metafísica, com a finalidade de pensar as mulheres em sua diversidade e historicidade (Rago, 1995, p. 84-85). Apesar desse avanço

[...] é preciso estar atento para as implicações de uma abordagem teórico-metodológica extremamente preocupada em provar a capacidade de resistência e luta dos subalternos, entre os quais, as mulheres, atribuindo-lhe uma força consciente invejável e, até mesmo, uma certa dose de onipotência. [...] se essa tendência historiográfica se forja na crítica aos estudos que silenciavam a presença dos “vencidos”, produzindo seus “silêncios” ou vitimizando os demais, [...] seu tom romântico evoca em alguns momentos a construção de antigos mitos e heroizações da história positivista (Rago, 1995, p. 85-86).

Tanto a heroicização como a vitimização não são abordagens que caracterizam um avanço nas representações das mulheres, uma vez que, ao tentar superar as desigualdades de gênero, reforçam estereótipos que esvaziam a possibilidade de compreender esse sujeito histórico a partir dos seus diversos fatores constituintes sem simplificações (Santana, 2016, p. 9).

Contudo, deve ser reconhecido a contribuição da História Social, uma vez que o revisionismo marxista incide sua preocupação às identidades coletivas de grupos sociais antes excluídos do interesse da História, como operários, camponeses, escravizados, e as mulheres. No entanto, considerando essa construção de caráter rígido dos sujeitos, a História Social passa a receber críticas vindas de historiadoras da História Cultural por seu destaque ao incluir a História das Mulheres. Além disso, o campo da História Cultural é responsável

por delinear novos contornos com seus métodos e abordagens a partir da interdisciplinaridade com a literatura, antropologia e psicanálise, possibilitando a compreensão de outros aspectos do feminino e do masculino (Monteiro, 2016, p. 28).

Estudos sobre as vidas femininas — formas de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico — aos poucos vão exigir mais do que descrições minuciosas e passarão a ensaiar explicações. Se para algumas as teorizações marxistas representarão uma referência fundamental, para outras as perspectivas construídas a partir da Psicanálise poderão parecer mais produtivas (Louro, 1997, p. 24).

Rago (1995) afirma que a crítica à historiografia social é produzida a partir de teóricos pós-estruturalistas, principalmente ligados a Michel Foucault, visto que esse campo negligenciou as construções simbólicas e culturais dos agentes em suas experiências de vida. Os pós-estruturalistas são responsáveis por radicalizar a posição contrária de E. P. Thompson, pois este adverte sobre o uso da noção de classe como identidade acabada, portanto, a noção de identidade passa a englobar o próprio indivíduo e as determinações culturais. A História Cultural permite um afastamento do determinismo biológico que, supostamente, regia as relações desiguais entre homens e mulheres, para, assim, mostrar que “o “masculino” e o “feminino” são formulados em suas relações e interações num determinado tempo e espaço, ou seja, são construções socioculturais e, portanto, históricas” (Gonçalves, 2006, p. 74).

Chegando aos anos 1990, tem-se os debates acerca da Terceira Onda Feminista, e sua própria classificação como um novo movimento. Uma das principais questões que norteia esse momento deriva da interseccionalidade, tendo em vista o fato de o movimento passar a ser alvo de críticas, por parte de mulheres (e homens também), as quais questionavam a definição de um feminismo com ponto de partida branco, heterossexual, intelectual e ocidental, não alcançar as reivindicações que outras classes enfrentavam na sociedade. Em decorrência dessas críticas, há a ruptura do tradicionalismo estabelecido no século XX com vistas à uma reivindicação jovem, alternativa e popular para o movimento (Almeida, 2018, p. 5). Moore (2007), afirma que as críticas emanam

do feminismo negro, mulheres do Terceiro Mundo e da crescente influência do pós-estruturalismo na academia, e são responsáveis por produzir uma certa sensação de fragmentação no projeto do feminismo.

De repente, ser feminista passou a não ser tanto a problemática central dentro do movimento feminista e da sociedade no geral, mas sim de que tipo de feminismo está se falando. A “caixinha” que definia e engessava o conceito e seus apoiadores passou a não atender mais as questões do pós-moderno (Almeida, 2018, p. 5).

Para Almeida (2018), ao contrário das gerações antecessoras, a Terceira Onda tem o interesse específico em delimitar o movimento centenário das mulheres em cada uma de suas fases, porque assim seriam capazes de se distinguir e demonstrar como o feminismo de outros momentos já não as representa, pois agora trilham “o próprio caminho dentro do movimento”. Apesar dos paradigmas geracionais⁴¹ que resultam em tensão, é fundamental compreender o contexto das feministas dentro do movimento, conseguir entender de onde partem as reivindicações e como seus discursos são elaborados a partir disso, justamente para que não sejam reforçados estereótipos que apaguem ensinamentos e conquistas. É necessário reconhecer os pontos vulneráveis das outras Ondas e reelaborá-los pensando em maior abrangência.

Dentre os desafios que tem por diante, as reivindicações da primeira e segunda ondas persistem neste movimento atual. Embora estejam delineadas com discussões que atendem anseios imediatos, as necessidades impostas hoje são fundamentalmente históricas. Tem-se a convicção de que isso esteja relacionado com a estrutura patriarcal e capitalista, que organiza e naturaliza as relações entre opressor e oprimido (Mota, 2017, p. 123).

Os novos meios de comunicação impulsionam o movimento das mulheres no contexto da Terceira Onda, devido à grande facilitação de acesso à informação que proporcionam, porém podem facilmente contribuir para a

⁴¹ Segundo Mota (2017): “a presença de militantes cada vez mais jovens é uma das características predominantes do atual momento. Amélia Teles (2017), participante assídua dos debates da segunda onda, relembra que muitas mulheres líderes dos coletivos da década de 1970 tinham idades mais avançadas, e eram praticamente da mesma geração. Muitas, inclusive, já experimentavam a maternidade”.

tentativa de torná-lo mais um produto do capitalismo. Nessa perspectiva, Mota (2017) reafirma esta questão, pois ao mesmo tempo que o movimento de mulheres se mostra revolucionário e ameaçador para o sistema capitalista, o qual é amparado no patriarcado, os debates da militância são, em alguns momentos, por ele apropriados.

Almeida (2018), por exemplo, utiliza de autores como Robert Goldman (1997) que, ao derivar da noção de “fetichismo de mercadoria” de Marx, classifica esse fenômeno como “feminismo de mercadoria”⁴². A ideia refere-se a maneira como os ícones do movimento até os ideais feministas “são apropriados para fins comerciais, esvaziados de sua importância política e oferecidos de volta ao público em uma forma de mercadoria - geralmente na publicidade”. Ao transformar a luta feminista em *commodities*, o capitalismo dribla as possíveis mudanças na estrutura social, sendo assim, a publicidade frequentemente aproveita de termos como “empoderamento” com a finalidade de vender produtos (Almeida, 2018, p. 15). No entanto, tal discussão já se mostrava efervescente para às feministas marxistas.

Algumas feministas da segunda geração, de fundamentação marxista e ligado à esquerda, alertam para os perigos desse novo tipo de feminismo, muito associado aos ideais capitalistas de sucesso, no qual a mulher atinge o máximo da glória como “feminista” através de um empoderamento superficial, representado através de roupas, carros, dinheiro e por aí vai. É o padrão, mais uma vez, vendendo outro padrão: O do sucesso feminista. Apenas através da aquisição do produto/marca a mulher pode atingir a liberação máxima (Almeida, 2018, p. 15).

Indo ao encontro deste debate, Nancy Fraser (2015) traz contribuições de grande importância ao afirmar que essa apropriação do movimento pelo capitalismo resulta num incentivo às mulheres de classe média “romperem barreiras” ao conquistar cargos de liderança no mundo corporativo. No entanto, esse estímulo é benéfico somente para mulheres deste grupo, pois para que possam continuar no caminho de conquistas, suas tarefas domésticas são repassadas para outras mulheres - em geral não brancas e/ou imigrantes. Dessa forma, ao deixar de proporcionar mudanças na estrutura capitalista, esse não é,

⁴² Do original: *Commodity Feminism* (notas da autora).

e não tem os meios para ser, um feminismo para todas as mulheres (Almeida, 2018, p. 16).

Fraser (2013) afirma ainda que os ideais do movimento feministas estão perigosamente associados a um projeto neoliberal de sociedade, o que explica essa necessidade de individualização que as feministas da terceira onda possuem. Se na geração anterior a crítica se centrava contra uma sociedade pró-carreirismo, agora as mulheres são aconselhadas a se envolverem mais nas carreiras (Almeida, 2018, p. 16).

Ao considerar as duas primeiras gerações, se deve conceber que “dentro de uma mesma onda conviveram movimentos feministas com demandas bem diversificadas” (Siqueira, 2015, p. 332), logo isto não seria diferente com a Terceira Onda, uma vez que ela também se desenhou de maneira heterogênea. Constituindo um movimento tão múltiplo, principalmente com o alcance da Segunda Onda, as conquistas do século XXI são reflexo disso – toma-se como exemplo algumas conquistas do cenário legislativo brasileiro:

Direito ao sufrágio; direito à licença-maternidade; criminalização do assédio sexual nas relações de trabalho; alteração no Código Civil, com a equiparação de direitos jurídicos e de direito à posse de terra, no meio urbano e rural; Lei Maria da Penha; Lei do Femicídio; e legalização do aborto para casos de anencefalia. No entanto, persistem opressões diárias arraigadas culturalmente, como a desigualdade salarial, a baixa representação nas esferas de poder político, a criminalização do aborto e a violência simbólica, doméstica e pública (Mota, 2017, p. 113).

Em acordo com Mota (2017), é possível pensar que dentre os principais desafios atuais do feminismo, que não são poucos, há que se coordenar um movimento que proporcione maior aproximação física entre suas ativistas para estreitamento de laços - acrescentando a possibilidade de um espaço próximo de escuta dos seus enfrentamentos; que extrapole barreiras geográficas, sociais e de raça para além de unir, mas entender como a opressão se organiza a partir destes eixos; que saiba ouvir as diversas vivências etárias do ativismo; pensar o feminismo como uma questão coletiva - pensar os feminismos; e compreender os avanços e as limitações dessas transformações quando ganham dimensão nos meios de comunicação de massa.

Levando em consideração esse contexto digital, algumas feministas afirmam que já estaríamos vivendo a Quarta Onda⁴³, que tem como característica o uso em massa das redes sociais e da tecnologia, configurando um ativismo amplamente digital, e, ao mesmo tempo em que aprofunda e/ou abre espaço para novas questões, também retoma problemáticas ainda não resolvidas em outros momentos (Perez; Ricoldi, 2019, p. 5).

As novas formas de tecnologias de comunicação e informação não são apenas um canal de comunicação e visibilidade dos movimentos; as redes sociais digitais constituem um componente relevante para compreender a constituição dessas organizações. [...] Por isso a quarta onda do feminismo no Brasil é chamada por Felgueiras (2017, p. 119) de ciberfeminismo, já que é formada por “jovens militantes que foram criadas já na era digital e que compreendem o alcance desta ferramenta de comunicação e sabem muito bem como utilizá-la” (Perez; Ricoldi, 2019, p. 8-9).

Assim sendo, as redes sociais têm influência direta na forma como o ativismo se organiza ao diminuir as fronteiras entre os movimentos sociais e permitir o contato com mobilizações que estão acontecendo em vários países. Somado a isso, há as organizações em “coletivos”, demonstrando ser algo mais fluido, possibilitando agregar múltiplas demandas a partir da permanente análise da conjuntura política (Perez; Ricoldi, 2019, p. 10; 13).

De forma geral, os coletivos feministas ressaltam o caráter horizontal e autônomo, o que discursivamente denota o afastamento das instituições parlamentares e seus partidos políticos, embora muitos de seus membros sejam ligados a partidos políticos (Perez; Ricoldi, 2019, p. 14).

⁴³ Recentemente, autoras como Alvarez (2014) e Matos (2010, 2014) vem chamando a atenção para uma reconfiguração e um impulso do feminismo que tem alguns traços particulares, como o uso de redes sociais, horizontalidade, altermundismo, etc, além de um marco e um *turning point* decisivo a partir das chamadas Jornadas de Junho de 2013 (PEREZ; RICOLDI, 2019, p. 2). [...] As chamadas Manifestações de Junho de 2013 expressavam insatisfações com temas sociais (saúde, educação, transporte) e com a política institucional. As manifestações tiveram como estopim a reivindicação por parte do Movimento Passe Livre para que a tarifa na cidade de São Paulo não sofresse aumento o e, em última instância, fosse gratuita— atendendo ao direito humano de ir e vir. Assim, em junho de 2013, milhões de jovens se organizaram ocupando ruas e edifícios públicos durante vários dias, expressando as limitações dos avanços políticos e sociais do Brasil nos últimos anos (Vommaro, 2015 apud Perez; Ricoldi, 2019, p. 17).

As redes sociais, portanto, favorecem um alargamento no padrão de comunicação e potencializa ações no coletivo ao trazer para o campo político aquilo que é de ordem pessoal. Um exemplo disso seria a conexão de mulheres entre narrativas que são compartilhadas a respeito de experiências de opressão semelhantes, ou até mesmo distintas. Outro ponto é que, se os grandes meios de comunicação são dominados pelos homens, as mulheres acabam sendo marginalizadas ou retratadas com base em estereótipos, o que pode ser um pouco diferente na internet. Ao abrir a possibilidade de as próprias mulheres escreverem sobre si, criar uma rede de apoio e de comunicação, viabiliza a manifestação das minorias (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 69-70).

Contudo, a internet também tem suas limitações, ou pelo menos é mais um meio que reitera a marginalização de certos grupos. Por esse motivo, deve ser pensado quem divulga e quem tem acesso ao feminismo na internet, colocando em questão a suposta horizontalidade participativa.

[...] na verdade muitas mulheres estão excluídas também desse feminismo de quarta onda, inclusive por não terem acesso às redes sociais virtuais. Outro ponto importante é que as resistências às demandas feministas, com uma forte mobilização do conservadorismo, também se tornam virais, uma vez que os mesmos efeitos dos caracteres textuais de agregação e compartilhamento gerados para movimentos pró-igualdade entre os gêneros e justiça social também funcionam para aqueles que são favoráveis à manutenção da dominação masculina e das relações de poder binárias e patriarcais (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021, p. 71).

Capítulo 3 - As mulheres nos livros didáticos

3.1. Análise de Conteúdo

O que é passível de interpretação? [...] Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar (Bardin, 1977, p. 14).

Para interpretar os dados da presente pesquisa, foi escolhida a metodologia de investigação da análise de conteúdo a partir da teoria de Bardin (1977, p. 95), a qual organiza as diferentes fases em três polos cronológicos: a

pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Estes processos técnicos de validação são necessários, pois, para Bardin (1977, p. 14), a significação profunda de uma mensagem só pode surgir depois de uma observação cuidada ou de uma intuição carismática. Assim,

A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura <à letra>, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros <significados> de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc (Bardin, 1977, p. 41).

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, mesmo que seja composta por atividades não estruturadas, tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, possuindo três missões: a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e dos objetivos; e a elaboração de indicadores que sustentem a interpretação final. Entretanto, apesar desses fatores não acontecerem, necessariamente, em uma ordem cronológica, eles se mantêm interligados. A primeira atividade desta etapa consiste na “leitura flutuante”, na qual é estabelecido o contato com o documento e adentra-se o mesmo através das impressões e orientações. Em decorrência das hipóteses e da projeção da teoria, a leitura passa a ser realizada de forma categórica. Quanto à atividade de escolha dos documentos, o universo de análise pode ser determinado *a priori*, ou, possuindo os objetivos determinados, é adequado que seja escolhido o conjunto de documentos capaz de fornecer informações sobre o problema levantado (Bardin, 1977, p. 95-96).

No processo de escolha dos documentos, parte-se do objetivo definido previamente de identificar como, e se, as mulheres são incorporadas nestas obras, sendo necessário a constituição de um *corpus*, ou seja, um “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96). A importância de buscar pela abordagem das mulheres nos livros didáticos está relacionada ao aspecto comunicativo da memória, pois

[...] é através da narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão

temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam) e, ao mesmo tempo, adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso (Rüsen, 2010, p. 113).

Desse modo, o quadro a seguir tem como finalidade apresentar alguns elementos das obras selecionadas.

Quadro 4- Dados dos livros selecionados

Livros	Autores	Editora	Ano
História: passado e presente - Dos primeiros humanos ao Renascimento, v. I	Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi	Ática	2016
História: passado e presente - Do mundo moderno ao século XIX, v. II	Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi	Ática	2016
História: passado e presente - Do século XX aos dias de hoje, v. III	Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi	Ática	2016
Prisma Ciências Humanas - Brasil da diversidade: sociedade e direitos	Angela Rama, Gislane Azevedo, Isabela Gorgatti, Leandro Calbente, Reinaldo Seriacopi	FTD	2020

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Seguindo com a apresentação dos livros, a coleção *Prisma Ciências Humanas*, do Novo Ensino Médio, escolhida para a presente pesquisa, foi elaborada pela editora FTD ⁴⁴, referente ao edital do PNLD do ano de 2021, portanto sua análise interessa por se tratar de um livro elaborado sob as exigências da BNCC. No que diz respeito ao grupo editorial, Cassiano (2007)

⁴⁴ De acordo com o site da editora, “a história da FTD Educação começa em 1902, com os Irmãos Maristas que já dirigiam colégios no Brasil. Para manter uma Educação de qualidade, foram desenvolvidos conteúdos didáticos que deram origem a primeira Coleção de Livros Didáticos FTD. O nome FTD Educação é uma homenagem a Frère Théophile Durand, que foi Superior Geral da Congregação Marista, entre 1883 e 1907. Com mais de 120 anos de trabalho, a FTD Educação entende que sua atuação ultrapassa a produção de livros e enxerga o ato de educar como algo que inspira descoberta, escolha, liberdade e cidadania.” Disponível em: <https://ftd.com.br/sobre-nos/>

reitera que a FTD é a editora mais antiga, publicando pela primeira vez no Brasil em 1902, devido a atuação dos Irmãos Maristas na educação do país. A pesquisadora também expõe que, apesar de usar os livros da editora no Brasil, estes eram impressos na França até 1930, passando, aos poucos, a ser impresso em São Paulo pela Gráfica Siqueira. Em 1963, a *Coleção FTD* foi transformada em *Editora FTD* com autonomia de edição e distribuição, sendo que, posteriormente, em 1997, a FTD adquiriu a Editora Quinteto.

Figura 1- Capa do livro didático da coleção Prisma



Fonte: Prisma, Editora FTD (2020)

A coleção *Prisma* é composta por seis volumes autocontidos, ou seja, não precisam ser trabalhados em uma ordem específica, sendo estes: Mundo do Trabalho: Indivíduo e Sociedade; Política e Ética em Ação: Cidadania e Democracia; Brasil da Diversidade: Sociedade e Direitos; Espaços em Transformação: Desigualdade e Conflitos; Sustentabilidade em Ação: Sociedade e Natureza; Mundo em Movimento: Globalização, Conflitos e Pandemia. O volume escolhido para análise foi *Brasil da Diversidade: Sociedade e Direitos* por conter, especificamente, um capítulo intitulado “*As mulheres e suas lutas*”,

dividido em “Mulheres no Brasil”, “O feminismo e suas ondas e Violência de gênero”.

A coleção Prisma Ciências Humanas combina os principais tópicos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, apoiando-se em um conjunto de temas importantes para a compreensão dos tempos atuais e atendendo a todas as competências e habilidades da BNCC para o Ensino Médio na área de Ciências Humanas. Por meio de textos, mapas, gráficos, tabelas, fotografias e outros documentos, o professor tem condições de trabalhar com seus estudantes a interpretação e a análise crítica da sua realidade. Com isso, espera-se que a obra auxilie o desenvolvimento de práticas que contribuam para o exercício da cidadania e da colaboração no aprendizado, em busca do bem-estar coletivo. Não há uma ordem definida para a utilização dos volumes. Eles são independentes e podem ser trabalhados da maneira mais adequada para a sua escola (FTD, PNLD, 2020).

Figura 2- Sumário do livro Prisma

CAPÍTULO 4 As mulheres e suas lutas	60
Mulheres no Brasil	61
Papéis sociais femininos e masculinos.....	62
Avanços nas leis.....	64
Linguagens e leituras	65
O feminismo e suas ondas	66
Novas pautas do feminismo.....	67
O empoderamento feminino.....	68
Violência de gênero	70
Lei Maria da Penha.....	71
Linguagens e leituras	72
Investigação	74
Nossa comunidade	76
Saiba mais	77

Fonte: Prisma, Editora FTD (2020).

Considerando a *regra da homogeneidade*⁴⁵ da teoria de Bardin (1977), o motivo que orientou a escolha por trabalhar o comparativo das coleções decorreu

⁴⁵ “[...] os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha. Por exemplo, as entrevistas de inquérito efectuadas sobre um dado tema, devem: referir-se todas a esse tema, ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas e serem realizadas por indivíduos semelhantes. Esta regra é, sobretudo, utilizada quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais” (Bardin, 1977, p. 98).

do fato de que os autores da obra que, previamente, havia despertado interesse para a pesquisa, migraram da Editora Ática para a Editora FTD. Os autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi são responsáveis pela coleção *História - passado e presente*, referente ao PNLD de 2018.

A coleção [História - passado e presente], composta por três volumes relativos ao primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, está estruturada em unidades conceituais organizadas em capítulos que integram a História Geral, de matriz europeia, a História do Brasil, da América, da África e da Ásia, em ordem cronológica. As unidades são constituídas com base em conceitos que contribuem para a compreensão do mundo contemporâneo: v.1: conhecimento e criatividade, urbanização, direito e democracia, diversidade religiosa; v.2: diversidade cultural, trabalho, luta pela cidadania, política e participação; v.3: ciência e tecnologia, meios de comunicação de massa, violência, ética (FNDE, PNLD, 2018).

Figura 3 - Capas dos livros didáticos da coleção História - passado e presente, respectivamente, volume 1, 2 e 3, da Editora Ática (2016)



Fonte: Editora Ática (2016).

Para dar prosseguimento na análise, agora considerando a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores para que seja feita a exploração do material, foi utilizado o *software* Atlas.ti⁴⁶, desenvolvido, especificamente, para

⁴⁶ De acordo com Walter e Bach (2015), “o Atlas.ti consiste em um software de análise de dados qualitativos (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS). Seu protótipo inicial foi desenvolvido na Universidade Técnica de Berlim, Alemanha, como parte de um projeto multidisciplinar (1989-1992). A sigla “Atlas” significa, em alemão, Archivfuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache e pode ser traduzida como “arquivo para tecnologia, o mundo e a linguagem

análise de conteúdo e, com frequência, empregado por análises que trabalham com a metodologia de Bardin (Freire ⁴⁷, 2022, p. 72). Logo,

Considera-se que o texto é uma manifestação que contém índices elencados a partir das hipóteses pré-estabelecidas. O índice pode ser a menção explícita de um tema em uma mensagem, o indicador será a frequência deste tema. No ATLAS TI os indicadores são nominados *codes* (códigos) (Ferreira *et al*, 2012, p. 3387).

Estabeleceu-se como índices as palavras *mulher* e *mulheres*, para que seja possível verificar a sua ocorrência nos livros didáticos, pois as mesmas constituem a unidade de registro da presente pesquisa. Segundo Bardin (1977),

A unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. [...] Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o «tema», por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a «palavra» ou a «frase» (Bardin, 1977, p. 104).

Ainda no processo de codificação, é preciso estabelecer as unidades de contexto, pois estas possibilitam a compreensão das unidades de registro, além de corresponder ao segmento da mensagem. Conforme afirma Freire (2022, p. 74), fragmentar o documento durante a análise de conteúdo permite que “o tema de pesquisa seja isolado dos demais conteúdos que não serão analisados”. Diante disso, as tabelas abaixo elucidam a correspondência das unidades de registro nos respectivos livros didáticos.

cotidiana”. Já a sigla “ti” advém de text interpretation, ou seja, interpretação de texto (Bandeira-De-Mello, 2006)”.

⁴⁷ Maria Luiza Queiroz Freire é Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2022), e integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH).

Tabela 1 - Unidades de Registro no livro Prisma (2020)⁴⁸

	Capítulo 4	Outros capítulos	Orientações para o Professor	Totais
Mulher	33 (38,4%)	15 (17,4%)	38 (44,2%)	86
Mulheres	87 (36,2%)	52 (21,7%)	101 (44,2%)	240
Totais	120	67	139	326

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Embora o livro *Prisma* conte com um capítulo destinado às mulheres, o qual tem o maior número de correspondências dentre todos da presente pesquisa, é possível constatar que o livro quase não aborda a temática das mulheres fora do capítulo que lhes é atribuído, bem como verificar que a ocorrência das unidades de registro nas *Orientações para o Professor* chega a ser maior do que no próprio “Capítulo 4”.

Enquanto isso, na coleção *História - passado e presente*, o primeiro volume apresenta o menor número de correspondências para as unidades de registro, ao passo que no terceiro tem-se a maior frequência, ou seja, verifica-se que há maior incidência da temática referente à(s) mulher(es) conforme o conteúdo dos livros didáticos se aproxima da contemporaneidade. Destarte, conforme assevera Scott (1992, p.83), por mais que a história das mulheres esteja associada à emergência do feminismo, na realidade ela foi responsável por confirmar a existência da categoria ‘mulheres’ antes mesmo do movimento contemporâneo.

Tabela 2 - Unidades de Registro nos livros da coleção História: passado e presente (2016)

	HP&P 1	HP&P 2	HP&P 3	Totais
Mulher	44 (31,9%)	40 (29%)	54 (39,1%)	138
Mulheres	74 (23,3%)	121 (38,1%)	123 (38,6%)	318
Totais	118	161	177	456

Fonte: Elaboração própria, 2024.

⁴⁸ No livro Prisma, o Manual do Professor passa ser intitulado *Orientações para o Professor*.

Tabela 3 - Unidades de Registro no Manual do Professor da coleção História: passado e presente (2016)

	HP&P 1	HP&P 2	HP&P 3	Totais
Mulher	19	10	19	48
Mulheres	31	46	50	127
Totais	50	56	69	175

Fonte: Elaboração própria, 2024.

O segundo volume da coleção, diferentemente do primeiro, não dispõe de sugestões de livros, documentários ou filmes no Manual do Professor, mas conta com duas correspondências em textos complementares, ou seja, não aparecem no Livro do Aluno. No texto de Silvia Hunold Lara (1995), foram encontradas duas correspondências e a temática diz respeito às mudanças na historiografia sobre a escravidão, referenciando as mulheres ao dissertar sobre as relações entre senhores e escravizados. A segunda correspondência está no texto de Maria Lígia Coelho Prado - *A participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina (2004)* - entretanto, no decorrer do capítulo ao qual o Manual faz referência, não foi encontrada nenhuma correspondência.

No Manual do terceiro volume, entre as correspondências, apresenta-se como sugestão de filme *As sufragistas (Reino Unido, Estados Unidos, 2015)*, de Sarah Gavron, o qual não aparece no Livro do Aluno, e também são sugeridos três sites: *Universidade Livre Feminista*⁴⁹, *Maria Mulher: Organização de Mulheres Negras*⁵⁰, *Dossiê Violência contra as Mulheres*⁵¹. Dentre os sites, o último é utilizado como base para elaborar um box de texto com atividade dissertativa sobre *O combate à violência doméstica*, o qual será analisado mais à frente.

A Bibliografia para o Manual dos Professores da coleção apresenta, somente no último volume, uma referência que não aparece nos demais, sendo o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para*

⁴⁹ Disponível em: < <https://feminismo.org.br/> >. Acesso em: 23 de set. de 2024.

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.mariamulher.org.br/>>. Acesso em: 23 de set. de 2024.

⁵¹ Disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/>>. Acesso em: 23 de set. de 2024.

Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009). Além disso, não conta com nenhuma fonte a respeito da História das Mulheres.

Estabelecidas as unidades de registro e feito o levantamento das suas inferências, é necessário codificá-las, através da *unidade de contexto*, para que seja possível compreender a sua significação exata (Bardin, 1977, p. 107).

Considerando que a pesquisa tem como um dos objetivos identificar de que forma as mulheres são abordadas nos livros, as unidades de contexto foram escolhidas levando em conta a organização das obras em relação ao texto central, seções de textos e atividades, assim, tem-se: Atividade Dissertativa, Box de Texto, Definições, Exercício Objetivo⁵², Informações da obra em relação à BNCC⁵³, Legenda, Referências Bibliográficas, Sugestões, e Texto Principal. As unidades de contexto codificadas são relativas ao Livro do Aluno.

Tabela 4 - Unidade de registro ‘mulheres’ nas unidades de contexto

	HP&P 1	HP&P 2	HP&P 3	PRISMA
Atividade Dissertativa	12	30	11	23
Box de Texto	8	13	21	0
Definições	1	2	0	1
Exercício Objetivo	2	4	2	-
Inform. em relação à BNCC	-	-	-	5
Legenda	7	9	14	8
Refer. Bibliográf.	2	4	4	15
Sugestões	2	2	2	1
Texto Principal	9	11	19	85
TOTAIS	43	75	73	141

Fonte: Elaboração própria, 2024.

⁵² Esta unidade de contexto é válida somente para os três volumes da coleção de 2016, pois o livro Prisma conta apenas com atividades dissertativas.

⁵³ Esta unidade de contexto refere-se somente ao livro Prisma, visto que é do edital posterior à BNCC.

Como pode ser visualizado, para os dois primeiros livros a unidade de contexto com maior ocorrência é a de ‘Atividade Dissertativa’, já para o terceiro, a unidade ‘Box de Texto’ tem o maior número. No livro Prisma, a unidade ‘Texto Principal’ se destaca em relação aos outros três volumes, entretanto, isso acontece por conta do “*Capítulo 4*”, com 36,2% das correspondências para ‘mulheres’⁵⁴. Logo em seguida, para o Prisma, o maior número de ocorrências também se encontra em ‘Atividade Dissertativa’.

Tabela 5- Unidade de registro ‘mulher’ nas unidades de contexto

	HP&P 1	HP&P 2	HP&P 3	PRISMA
Atividade Dissertativa	15	14	6	14
Box de Texto	2	5	10	2
Definições	0	0	0	1
Exercício Objetivo	2	6	2	0
Legenda	2	4	3	2
Referências Bibliográficas	0	1	0	4
Sugestões	2	0	9	1
Texto Principal	2	0	5	23
TOTAIS	25	30	35	49

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Para ‘mulher’, tem-se, igualmente, a unidade ‘Atividade Dissertativa’ com maior correspondência nos dois primeiros livros e, no terceiro volume, a unidade ‘Box de Texto’. Da mesma forma, o livro Prisma sobressai na ocorrência em ‘Texto Principal’, pois 38,4%⁵⁵ estão concentradas no “*Capítulo 4*”.

Prosseguindo com o método de Bardin (1977), a autora afirma que a categorização não é uma etapa obrigatória na análise de conteúdo, no entanto, a maioria dos procedimentos organiza-se valendo-se deste processo, como faremos a seguir.

⁵⁴ Dados citados anteriormente na Tabela 1.

⁵⁵ Idem.

A categorização trata-se de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto”, e as categorias “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 1977, p. 117). Considerando o critério de categorização, optou-se por seguir pela semântica, ou categorias temáticas.

Como categorias definidas para a pesquisa, apresentam-se ‘Informações sobre as mulheres’, e ‘Fora de contexto’, a partir das quais é possível “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1977, p. 119), pois uma boa categoria, em termos de produtividade, deve fornecer resultados férteis: “férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (Bardin, 1977, p. 121).

Para a categoria “Informações sobre as mulheres”, foram considerados os escritos de Scott (1992) para codificar as correspondências que tratam da História das Mulheres, ou seja, aquelas em que as mulheres em organizações políticas, locais de trabalho e instituições, como as famílias e o ambiente doméstico, são dignas de estudo (Scott, 1992, p. 81-82). Enquanto isso, para a categoria “Fora de Contexto”, foram codificadas as correspondências em que o conteúdo “é suplementado com informações sobre as mulheres”, o que sugere que a história estaria incompleta e o domínio dos historiadores em relação ao passado seria, necessariamente, parcial (Scott, 1992, p. 79).

A partir da codificação das categorias, foram obtidos os seguintes resultados.

Tabela 6- Para unidade de registro ‘mulher’

	HP&P 1	HP&P 2	HP&P 3	PRISMA	Totais
Fora de Contexto	16	13	14	10	53
Informações sobre a mulher	28	27	40	76	171
Totais	44	40	54	86	224

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Totalizando 224 correspondências, no primeiro volume apenas 28 se encaixam na categoria ‘Informações Sobre a mulher’, para o segundo temos o menor número, contabilizando 27 incidências. O último volume da mesma coleção apresenta a maior frequência com 40 correspondências, enquanto o livro Prisma têm 76.

Além disso, para identificar de que forma o conteúdo com informações sobre a mulher tem sido abordado, foi feita a análise de co-ocorrência das categorias com as unidades de contexto⁵⁶, considerando os números dos quatro livros.

Tabela 7- Relação das categorias com as unidades de contexto para ‘Mulher’

	Fora de Contexto	Informações sobre a mulher
Atividade Dissertativa	11	38
Box de Texto	6	13
Definições	1	0
Exercício Objetivo	3	7
Legenda	6	5
Referências Bibliográficas	0	5
Sugestões	6	6
Texto Principal	4	26

Fonte: Elaboração própria, 2024.

O maior número de ocorrências (38) foi encontrado em ‘Atividade Dissertativa’, sendo seguida pela categoria ‘Texto Principal’ (26). Levando em conta que o livro Prisma apresenta um capítulo específico para a temática das mulheres, foi necessário identificar se a maioria dessas ocorrências estava nele concentrada. Assim, para a unidade ‘Atividade Dissertativa’, 12 codificações estão no livro Prisma, sendo 8 do “*Capítulo 4*”. Em seguida, 15 correspondências estão no primeiro volume da coleção *Passado e Presente*, 8 no segundo e somente 3 no terceiro.

⁵⁶ Importante lembrar que as unidades de contexto são referentes ao Livro do Aluno.

Para a unidade ‘Texto Principal’, 21 das correspondências estão no livro Prisma, sendo que 19 delas integram o “*Capítulo 4*”. As outras 5 inferências são do terceiro volume da coleção *Passado e Presente*, portanto, demonstrando não haver nenhuma correspondência no primeiro, tampouco no segundo livro.

O mesmo foi feito para a unidade de registro ‘mulheres’, resultando nos seguintes dados:

Tabela 8- Para unidade de registro ‘mulheres’

	HP&P 1	HP&P 2	HP&P 3	Prisma	Totais
Fora de Contexto	19	21	22	13	75
Informações sobre as mulheres	55	100	101	227	483
Totais	74	121	123	240	558

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Com o total de 558 correspondências, o primeiro volume da coleção *Passado e Presente* apresenta o menor número de ocorrências com 55, enquanto foram verificadas 100 e 101 incidências no segundo e terceiro volumes, respectivamente. O livro Prisma, novamente, conta com o maior número - 227 correspondências. Da mesma forma, foi analisada a co-ocorrência das categorias e unidades de contexto, sendo obtido os seguintes resultados.

Tabela 9 - Relação das categorias com as unidades de contexto para ‘Mulheres’

	Fora de Contexto	Informações sobre as mulheres
Atividade Dissertativa	15	61
Box de Texto	7	35
Definições	1	3
Exercício Objetivo	2	6
Informações da obra e BNCC	0	5
Legenda	11	27
Referências Bibliográficas	0	25
Sugestões	1	6
Texto Principal	9	115

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Aqui, a unidade ‘Texto Principal’ é a que apresenta maior número de correspondências com 115, entre elas 85 estão no livro Prisma, sendo que 68 integram o “*Capítulo 4*”. As demais estão distribuídas na coleção *Passado e Presente*, da seguinte forma: 7 no primeiro volume, 6 no segundo e 17 no terceiro.

A segunda unidade com maior inferência é ‘Atividade Dissertativa’, contabilizando 61 correspondências. Na coleção *Passado e Presente* foram encontradas 9 para o primeiro volume, 25 para o segundo e 8 para o terceiro, respectivamente. O livro Prisma, por sua vez, traz 19 ocorrências, sendo 13 delas no “*Capítulo 4*”.

No que diz respeito a unidade ‘Informações da obra e BNCC’ para o Prisma, as 5 ocorrências correspondem às instruções da Unidade 2, da qual o “*Capítulo 4*” faz parte.

3.2. Da formação da consciência histórica

Identificadas as correspondências, é possível refletir acerca do desenvolvimento de consciência histórica, por parte dos estudantes, a partir das atividades oferecidas, ao considerar que

[...] ter consciência histórica não é simplesmente conhecer fatos dentro de um contexto ou processo histórico estudado, mas compreender que esse conhecimento decorre da utilização de operações mentais, com algum nível de sistematização, que têm como função a recuperação de um passado individual ou coletivo com o objetivo de resolver problemas de orientação no presente e construir identidade (Alves, 2021, p. 31).

Logo, a consciência histórica, ao elaborar uma conexão entre o pensamento e a vida, apresenta-se em um aspecto do pensamento histórico que “habilita os seres humanos a enfrentarem o cotidiano por meio da conformação de suas intenções de ação às experiências do tempo vivenciado.” (Alves, 2021, p. 42).

Alves (2021), partindo da tipologia da consciência histórica, elaborada por Jörn Rüsen (2001; 2010), relacionando-a às categorias elaboradas por Reinhart Koselleck (2006) para analisar a temporalidade histórica – espaço de experiência e horizonte de expectativa – compreende serem os tipos denominados por Rüsen como tradicional e exemplar alinhados à uma consciência histórica pré-moderna⁵⁷. A primeira, é responsável por constituir identidade “à medida que seu discurso adentra a mentalidade, estabelece costumes e práticas que carregam uma percepção do mundo já interpretada”, ao indivíduo compete identificar-se e reproduzi-la acriticamente (Alves, 2021, p. 52). A consciência histórica exemplar, ao mesmo tempo em que emerge da consciência tradicional, encontra sua diferença ao superar as tradições através de regras gerais do agir que fornecem exemplos para orientação temporal do sujeito (Alves, 2021, p. 53).

Da mesma forma, ao discorrer a respeito dos tipos de consciência histórica na perspectiva ruseniana, Alves (2021) compreende serem os tipos, denominados pelo autor alemão, como crítico e genético, constituintes do que categorizou como consciência histórica moderna⁵⁸. Na consciência histórica crítica, de acordo com Alves (2021, p. 59), as pessoas não reconhecem a

⁵⁷ Nos tempos pré-modernos, a História tem caráter eventual, o passado era usado “como instrumento que apontava para um futuro transcendente, portanto, fora do mundo histórico, com o objetivo de promover a manutenção do *status quo* do presente” (Alves, 2021, p. 52).

⁵⁸ A partir do Iluminismo surge uma nova perspectiva da História, esta já “não servia mais para fornecer exemplos ao presente [...] deveria ser refutada por meio de uma nova consciência histórica e política”. Aqui, a História é concebida como sistema de conhecimento (Alves, 2021, p. 54-55).

legitimidade na narrativa predominante, a identidade é gerada pela negação, buscando narrativas alternativas que desmontam as narrativas canônicas. Na consciência histórica genética, a História é vista em si:

[...] as ações e produções culturais dos seres humanos são compreendidas a partir de sua historicidade, pois somente assim é que se torna possível cotejar, junto ao presente, as mudanças e permanências existentes a fim de perceber evolução ou involução desse processo (ALVES, 2021, p. 60).

Da mesma forma, a História das Mulheres coloca a “questão da permanência e da mudança, da modernidade e da ação, das rupturas e das continuidades [...] contribuindo para a consciência de si mesmas” (Perrot, 1998, p. 25-26). Portanto, através das análises do presente trabalho, buscou-se verificar se os materiais didáticos possibilitam uma constituição genética de sentido, pois esta permite que a mudança seja afirmada, vivenciada e reconhecida como uma qualidade positiva da subjetividade (Rüsen, 2007, p. 60).

3.3. Estrutura do Manual do Professor

Analisar o Manual do Professor⁵⁹ e o livro do aluno está em consonância com a teoria de Rüsen (2010, p. 116), uma vez que o teórico atesta sobre a necessidade de a estrutura do livro didático levar em consideração as condições de aprendizagem dos alunos e alunas, além do conteúdo apresentado guardar relação com suas experiências e expectativas:

[...] sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como as experiências cotidianas, como é a situação da infância e juventude, do colégio e também do conflito de gerações. Contudo, as experiências históricas, interpretações e orientações do horizonte de expectativas do aluno naturalmente têm que ser relativizadas (Rüsen, 2010, p. 116).

3.3.1. Coleção Ática

A estrutura do Manual do Professor da coleção da Editora Ática é a mesma para os três volumes, contando com as seguintes seções: “Pressupostos

⁵⁹ Cabe pontuar que todas as orientações para o professor, tanto na coleção da Editora Ática quanto da Editora FTD, não contam com boxes explicativos no decorrer do Livro do Aluno, todos os encaminhamentos estão localizados após seu último capítulo.

teóricos”; “Metodologia”; “Organização da obra”; “Nossa coleção e o Enem”; “Procedimentos pedagógicos”; “Sugestões de respostas das atividades”; uma “Introdução” seguida dos andamentos de cada capítulo do livro e, por fim, a “Bibliografia”. Cabe destacar aqui o tópico “O livro didático”, integrante dos “Pressupostos teóricos”, no qual os autores afirmam:

Acreditamos que ele [o livro didático] deve fornecer instrumentos e estratégias pedagógicas que possibilitem ao professor despertar em seus alunos interesses e motivações para agir no mundo em que vivem. Esse exercício permitirá que os estudantes conheçam as semelhanças e as diferenças, as permanências e as rupturas de questões e valores na História, compreendam as singularidades do passado e, ao mesmo tempo, descubram as especificidades de nossa sociedade (comparada com outras do passado e do presente), em termos políticos, econômicos, sociais, religiosos, tecnológicos e culturais (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 275-276 – grifo nosso).

A partir de colocações como “permanências e rupturas”, “semelhanças e diferenças”, bem como ao propor retirar a História da “mera especulação do passado”, é possível inferir que há um esforço da coleção para que seja construída a consciência histórica genética dos alunos e alunas, pois considera os modelos anteriores para realizar suas propostas, observando o conceito de mudança (Alves, 2021, p. 60).

Nessa perspectiva, esta coleção propõe auxiliar o(a) professor(a) de História a formar cidadãos críticos e atuantes no mundo em que vivem. Para que isso se efetive, acreditamos ser essencial retirar a História do campo da erudição neutra ou da mera especulação do passado e colocá-la no campo da política, no melhor sentido da palavra. Sentindo-se instigado pelas questões do seu cotidiano, os alunos poderão entender o passado como parte de um processo que lhes permite compreender e tomar consciência de sua realidade social para, a partir disso, atuar sobre ela (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 276 – grifo nosso).

Através da formação de “cidadãos críticos e atuantes”, os autores apontam para uma construção na perspectiva crítico-genética, pois combinam o processo de esvaziamento dos modelos de interpretação histórica culturalmente influentes mobilizando uma contraposição, enquanto o tempo presente é colocado como espaço de transição entre a experiência e a expectativa (Rüsen, 2007, p. 57-58).

Tendo em vista o abordado anteriormente, demonstra-se como interessante apresentar o tópico “Relação passado-presente”, que compõe a seção “Metodologia”.

Acreditamos que, ao trabalhar com a relação passado-presente, reforçamos a historicidade dos atos humanos, valorizamos a visão dialética da História e incentivamos os alunos a perceber que a História é um processo aberto e que os seres humanos não estão condenados a viver em nenhuma sociedade em particular. É a ação dos indivíduos – consciente ou não – que decide seu futuro. Fazer esse trabalho – direcionado para a relação entre passado e presente – não significa abandonar os fatos e os processos do passado, mas sim dar-lhes sentido. [...] Outra preocupação da obra é destacar o papel de diferentes grupos sociais ao longo da história, abordando a participação das mulheres, das crianças, dos jovens e dos idosos nos processos históricos de constituição das diversas sociedades humanas. Isso é feito tanto por meio de textos e seções quanto por atividades diversas (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 276 – grifo nosso).

Levando isto em consideração, pode-se dizer que, a princípio, a coleção estaria a par de uma constituição genética de sentido, pois percebendo o tempo como mudança abre perspectivas de futuro e transpõe o movimento para o discurso histórico. Por isso, nessa constituição de sentido, é através do saber histórico que “uma comunicação na qual o espectro de seus sujeitos se expande [...] para além da submissão comum a sistemas de regras e princípios” (Rüsen, 2007, p. 60).

[...] as ações e produções culturais dos seres humanos são compreendidas a partir de sua historicidade, pois somente assim é que se torna possível cotejar, junto ao presente, as mudanças e permanências existente a fim de perceber evolução ou involução desse processo (Alves, 2021, p. 60).

Em “Organização da obra” (Figura 4), o Manual oferece um quadro de visão geral da estrutura do livro didático.

Figura 4- Organização da obra

ESTRUTURA DA OBRA		COMPONENTES	
Unidade	Abertura de Unidade	Texto de abertura Atividade <i>Começo de conversa</i>	
	Capítulos	Texto central e seções de texto	Abertura de capítulo
			Texto central
			Boxes gerais
			<i>Passado presente</i>
			<i>Eu também posso participar*</i>
			<i>Olho vivo</i>
			<i>Enquanto isso...</i>
			<i>Esquema-resumo</i>
	Atividades no interior de boxes e seções	<i>Minha biblioteca</i>	
Glossário			
Diálogos			
<i>Sua comunidade</i>			
Atividades no meio e ao final do capítulo	<i>Sua opinião</i>		
	<i>De olho no mundo</i>		
	<i>Interpretando documentos</i>		
	<i>Teste seu conhecimento</i>		
Fechamento de Unidade	<i>Organizando as ideias</i>		
	<i>Hora de refletir</i>		
		Atividade <i>Fechando a Unidade</i>	

* Nos capítulos de História geral.

Fonte: História: passado e presente, vol. 1, p. 28.

Com relação aos “Procedimentos Pedagógicos”, os autores destacam que a intenção do Manual não é a de fornecer “receitas para ministrar uma aula”, mas sim de indicar caminhos e metodologias possíveis, contando com textos complementares, indicações bibliográficas, sites, filmes e atividades alternativas.

A estrutura das orientações de cada capítulo, por sua vez, é organizada da seguinte forma: “Procedimentos pedagógicos”; “Organizando as ideias”; “Esquema-resumo”; “Teste seu conhecimento”; “Hora de refletir”; “Texto complementar”; “Sugestões de livros”; “Sugestão de filme”; “Sugestão de site”; “Eu também posso participar”; “Interpretando documentos” (aqui, a depender da atividade, trabalha com textos, imagens e mapas, podendo trazer mais de um tipo de documento histórico para a mesma análise); “Enquanto isso...”; “Sua comunidade”; “Sua opinião”; “De olho no mundo”; “Diálogos”; nos capítulos que iniciam uma unidade tem-se “Começo de conversa”, e naqueles que são os últimos, “Fechando a unidade”.

Em razão da escolha de seguir com a análise das atividades, convém apontar que nas orientações do Manual são apresentadas as “Atividades no interior dos boxes”, as quais são divididas em quatro categorias: “Sua comunidade”, “Sua opinião”, “Diálogos” e “De olho no mundo”. Quanto às “Atividades ao longo e ao final dos capítulos” são “Interpretando documentos”, “Organizando as ideias”, “Hora de refletir”, “Teste seus conhecimentos” - sendo que estes são exercícios objetivos. O quadro abaixo traz os encaminhamentos e designações dos autores para cada seção de atividade, além dos respectivos anexos para exemplificá-las.

Quadro 5 - Categorias das “Atividades no interior dos boxes” na Coleção Ática

Sua comunidade	“Por meio desta atividade, pretendemos valorizar a história e a realidade da comunidade em que o aluno vive. Além disso, como explicamos anteriormente, essa proposta tem também por objetivo demonstrar ao aluno que muitos aspectos da sua comunidade ou região estão diretamente relacionados a questões	Ver exemplo de atividade no Anexo I
-----------------------	---	-------------------------------------

	<p>mais globais. Esta seção possibilita ao professor incentivar os alunos a desenvolver outras relações entre a história local e a nacional e/ou global (dimensão micro e dimensão macro) ao longo do curso.” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 286).</p>	
Sua opinião	<p>“Nesta atividade, não se espera que os alunos forneçam uma “resposta correta”. O objetivo é valorizar o conhecimento ou a opinião que ele tem sobre determinado assunto e dar-lhe voz, um espaço de manifestação. Ao mesmo tempo, procuramos instiga-lo a formular hipóteses e a refletir criticamente sobre temas importantes, como ética e cidadania. Pode ser uma excelente oportunidade para incentivar os alunos a participar da aula. Mas é importante solicitar a eles que elaborem conceitualmente suas ideias e apresentem argumentos coerentes para que o debate não se limite ao “achismo”.” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 286).</p>	-
Diálogos	<p>“Esta atividade, que em boa parte das vezes envolve pesquisas e consolidação de informações, tem o propósito de sugerir que o conhecimento não deve ser encarado de forma compartimentalizada. Espera-se que os alunos percebam que o conhecimento está vinculado às várias áreas do saber. Por isso, as atividades aqui propostas envolvem pesquisas com outras disciplinas, como Literatura, Química, Biologia etc.”</p>	Ver exemplo de atividade no Anexo II

	(Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 286).	
De olho no mundo	“É mais uma estratégia para os alunos aprofundarem o conhecimento sobre questões relacionadas ao presente. Pretende-se, nesta seção, que eles aprimorem sua capacidade de elaborar pesquisas e expor o resultado a que chegaram de forma objetiva e organizada, por meio de relatório, apresentação oral, dramatização, exposição etc.” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 286).	Ver exemplo de atividade no Anexo III
Interpretando documentos	“Por meio desta atividade, procuramos trabalhar uma das questões centrais dos estudos históricos: a leitura e a interpretação de documentos. Apresentando documentos extremamente variados, procuramos desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer a natureza das fontes históricas e o papel das diferentes linguagens” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 286).	Ver exemplo de atividade no Anexo IV
Organizando as ideias	“Esta seção é apresentada em todos os capítulos. São atividades de verificação de leitura, compostas geralmente de perguntas distribuídas ao longo do capítulo. De modo geral, essas atividades permitem ao aluno desenvolver competências de interpretação de texto, localização e sistematização de informações, elaboração de textos mais sintéticos e objetivos, memorização etc.” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 286).	Ver exemplo de atividade no Anexo V

Hora de refletir	“Inserida no final de alguns capítulos, esta seção trabalha os vínculos existentes entre o conceito da unidade, o texto do capítulo e questões do presente, como formação cidadã e direitos humanos” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 286).	Ver exemplo de atividade no Anexo VI
Teste seus conhecimentos	“Inserida ao longo dos capítulos, esta seção traz atividades de vestibulares do Brasil, especialmente de universidades públicas estaduais e federais, e do Enem, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e à interpretação de texto, bem como contribuindo para que eles apliquem os conhecimentos apreendidos nas aulas de História em outras situações” (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 286-287).	Ver exemplo de atividade no Anexo VII

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Considerando a codificação feita pelo *Atlas.ti*, não foi encontrada, em nenhum dos volumes, uma atividade na categoria “Sua opinião” com as unidades de registro apontadas na presente pesquisa.

3.3.2. Coleção FTD

O livro de Orientações para o Professor é dividido em seis partes: I- Um mundo em transformação; II- O Novo Ensino Médio e a BNCC; III- Abordagem teórico-metodológica; IV- Recursos e estratégias didáticas; V- O processo de avaliação; VI- O trabalho com este volume. No que diz respeito à “Abordagem teórico-metodológica” do livro, os autores afirmam:

A presente coleção é formada por seis livros independentes, que, ao todo, compõem um conjunto integrado, destinado à formação de jovens do século XXI. Nosso principal objetivo é habilitar o estudante à leitura e à análise crítica da realidade a partir de conceitos, teorias, procedimentos e métodos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a fim de perceber as dinâmicas sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais do Brasil e do mundo (Rama *et al*, 2020, p. 169).

Ademais, destacam como principais fundamentos metodológicos a contextualização dos conceitos da área, desenvolvimento do protagonismo juvenil, o diálogo com os projetos de vida, trabalho com projetos e práticas de pesquisa, e o uso de metodologias ativas (Rama *et tal*, 2020, p. 169).

- A contextualização dos conceitos da área, trazendo questões problematizadoras do tempo presente, e, sempre que possível, ligada à realidade vivida pelos jovens do século XXI.
- O desenvolvimento do protagonismo juvenil por meio da atuação autoral no que diz respeito à elaboração do conhecimento, das práticas de pesquisas desenvolvidas e das propostas de intervenção na comunidade.
- O diálogo com os projetos de vida dos estudantes, a partir de abordagens variadas, por meio da problematização dos anseios, desejos e metas dos jovens nos dias atuais e em diferentes contextos, abordando a relação entre educação formal, qualificação profissional, continuidade dos estudos e empreendedorismo.
- O trabalho com diferentes projetos e práticas de pesquisa.
- O uso de metodologias ativas para favorecer a participação efetiva dos estudantes na investigação de temas, na realização de projetos (como aqueles presentes na seção Nossa comunidade) e na resolução de atividades variadas. (Rama *et tal*, 2020, p. 169).

Levando em conta o excerto, e estando em acordo com Molina e Bordignon (2022), termos como “projeto de vida” e “protagonismo” traduzem a orientação teórica do documento em relação à pedagogia das competências que, decorrente do escolanovismo

[...] prega a necessidade de escolha do educando por partir da ideia de que o aprendizado é um processo autônomo, dispensando a figura do professor; que os indivíduos desenvolvam métodos próprios para aprender por si e para si; que os conhecimentos a serem aprendidos devem atender às necessidades da vida cotidiana do jovem (Molina; Bordignon, 2022, p. 93-94).

Mais à frente, o documento deixa explícito o seu encaminhamento a partir da Escola Nova quando situa a origem das chamadas metodologias ativas:

As metodologias ativas têm sua origem no movimento chamado Escola Nova, que defendia uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da

autonomia do estudante. [...] As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes, com ênfase na observação de evidências, na formulação de hipóteses, na experimentação prática, entre outras atividades que promovam uma aprendizagem ativa, diferenciando-se da aprendizagem passiva (Rama *et al*, 2020, p. 177).

Assis e Brito (2023), ao discorrer sobre as práticas no Ensino de História e metodologias ativas, afirmam que essa proposta metodológica está associada às mesmas entidades privadas envolvidas no processo de elaboração da BNCC, pois visam uma formação de sujeitos que esteja em acordo com “um novo perfil de trabalhadores/consumidores [...], indivíduos cujo principal lastro ideológico tem sido a educação por competências (p. 151), evidenciando o “ensino mecanizado e neotecnicista” do documento. Enquanto nas Orientações é estabelecida a ideia de “aprendizagem ativa *versus* aprendizagem passiva”, Assis e Brito (2023) afirmam que os pesquisadores da Didática da História propõem o caminho de questionamento aos sentidos e finalidades do processo de ensinar História ao invés de culpar os métodos de ensino de maneira isolada (p. 140).

Através da abordagem da Didática da História, tem se permitido suscitar o debate curricular em torno dos limites e problemas dos modelos do ensino de História, bem como das metodologias ativas sem base epistemológica. Nessa direção, Martins, Schmidt, Barca (2010) propuseram a concepção de competência fundamentada na História como ciência, pensando nos processos de ensino e aprendizagem histórica, objetivando desenvolver formas de compreensões históricas entre os estudantes baseadas nos conhecimentos históricos (Assis; Brito, 2023, p. 153-154).

Quanto aos “Recursos e estratégias didáticas”, as Orientações tratam de explicitar a organização das seções de textos e atividades da coleção, no caso, temos: “Abertura de unidade”; “Abertura de capítulo”; “Texto principal”; “De mãos dadas”; “Leitura de imagem”; “Meus argumentos”; Linguagens e leituras”; Investigação”; “Eu também posso”; “Saiba mais”; “Nossa comunidade”; e “Atividades ao final do capítulo”. Para o livro *Prisma*, também foi elaborado um quadro tratando das seções correspondentes às atividades e seus respectivos anexos.

Quadro 6- “Recursos e estratégias didáticas”, seções das atividades

De mãos dadas	“Conjunto de atividades que tem como objetivo relacionar os temas do capítulo à realidade mais próxima do estudante, como município, escola, bairro. Incentiva a ação protagonista do estudante por meio de suas relações do dia a dia com questões mais gerais. Em geral as atividades são desenvolvidas em grupo a fim de favorecer o diálogo, a troca de ideias e de opiniões e o trabalho colaborativo.” (Rama <i>et tal</i> , 2020, p. 181).	Ver exemplo de atividade no Anexo VIII
Leitura de imagem	“Atividade de leitura e análise de mapas, gráficos, charges e outras linguagens imagéticas com possibilidade de relacionar conteúdos e/ou refletir sobre eles” (Rama <i>et tal</i> , 2020, p. 182).	Ver exemplo de atividade no Anexo IX
Meus argumentos	“Conjunto de atividades que buscam desenvolver a capacidade de análise, reflexão e argumentação do estudante. Trabalha também atitudes, valores éticos e a cultura da paz e tolerância à diversidade étnico-racial, religiosa, de opiniões etc. Desenvolve habilidades socioemocionais, como colaboração, comunicação de ideias, autoestima, resiliência etc. Aborda ainda temas relacionados à saúde física e emocional dos estudantes” (Rama <i>et tal</i> , 2020, p. 182).	Ver exemplo de atividade no Anexo X
Linguagens e leituras	“Busca promover a leitura e interpretação de diferentes tipos de documentos e de diferentes linguagens. Tem como objetivo a análise, discussão e reflexão desses textos, relacionados à	Ver exemplo de atividade no Anexo XI

	temática desenvolvida no capítulo. Tem como objetivo ampliar o repertório cultural dos estudantes. Procura desenvolver a leitura de objetos materiais e imateriais” (Rama <i>et al</i> , 2020, p. 182).	
Investigação	“Tem entre os objetivos promover métodos e técnicas de pesquisa social. Parte de um problema que exige dos estudantes acionar os conhecimentos que possuem e despertarem a curiosidade para a investigação. Estimula a participação ativa dos estudantes por meio de diferentes modalidades de investigação científica e aplicação dos conhecimentos construídos em situações do cotidiano. Explora também os Temas Contemporâneos Transversais. Estimula o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes para resolver problemas e desafios. Cada livro conta com duas seções desse tipo” (Rama <i>et al</i> , 2020, p. 182).	Ver exemplo de atividade no Anexo XII
Eu também posso	“Apresenta exemplos de protagonismo de jovens no Brasil e no mundo, principalmente de jovens oriundos de escolas públicas. Explora atividades que desenvolvem habilidades socioemocionais” (Rama <i>et al</i> , 2020, p. 182).	-
Nossa comunidade	“A seção contém um projeto coletivo que propõe a investigação de temas ligados ao universo social e cultural dos jovens em diferentes escalas espaciais. O projeto relaciona-se com aspectos relevantes da vida do estudante, da sua comunidade, do país ou do mundo. Privilegiam-se o	-

	<p>protagonismo do estudante, a afetividade, as relações sociais, o seu bem-estar físico e mental, o mundo do trabalho, a participação política, as práticas culturais e a compreensão do mundo e dos lugares de vivência. Desenvolve diferentes modalidades de práticas de pesquisa para a compreensão de um problema ou situação-problema. Tem como objetivo central criar intervenções dos estudantes para a transformação da realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. Por isso, relaciona-se com a pesquisa-ação. São etapas do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Contextualização.b) Planejamento.c) Diagnósticos da realidade.d) Coleta de dados e informação.e) Elaboração de um produto final e divulgação. <p>Os produtos finais podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Orais ou escritos.b) Relatórios de pesquisa.c) Manifestações artísticas ou culturais.d) Produtos midiáticos.e) Cultura <i>maker</i> (engenhocas, jogos, aplicativos etc.)”	
--	--	--

	(Rama <i>et tal</i> , 2020, p. 182).	
Atividades ao final do capítulo	“Têm como objetivo retomar e/ou aprofundar temas, conceitos, valores e procedimentos trabalhados ao longo do capítulo” (Rama <i>et tal</i> , 2020, p. 182).	-

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Para “Nossa comunidade”, “Eu também posso” e “Atividades ao final do capítulo”, considerando as unidades de registro, não foram encontradas correspondências.

A “Parte VI - O Trabalho com este Volume” são as orientações direcionadas para cada unidade e capítulo. Dessa forma, pensando no recorte da pesquisa de análise do “*Capítulo 4*”, direcionado às mulheres, o mesmo será feito nas Orientações para o Professor.

Na apresentação do que vai ser trabalhado no capítulo, os autores afirmam:

Este capítulo aborda aspectos da história das mulheres no Brasil, suas lutas pelo fim das desigualdades de gênero e conquistas ao longo dos anos, bem como suas principais reivindicações na atualidade. Muitos dos temas aqui trabalhados – como feminismo e desigualdade de gênero – são conceitos que, por desconhecimento, desinformação ou até mesmo em razão de preconceitos de caráter moral, social ou religioso, podem suscitar polêmicas. Nesse sentido, é sempre importante estabelecer com a turma um ambiente seguro e tranquilo, no qual os estudantes possam exercitar o diálogo e o debate de forma crítica, respeitando diferentes posições, conforme preconizam as competências gerais 7 e 9 e a competência específica 6 (Rama *et tal*, 2020, p. 219).

As competências gerais mencionadas, são, respectivamente, relacionadas à *Argumentação* e à *Empatia e cooperação*, conforme o esquema presente no livro.

Figura 5- Competências gerais da BNCC



ENTENDA as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum. **Porvir**, 25 maio 2017. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 21 set. 2020.

Fonte: Prisma, p. 166

Conforme o desenvolvimento de competências e habilidades toma a frente dos conteúdos e questões sociais, visando uma formação no sentido da lógica do mercado, a escola agora torna-se responsável por aprimorar as competências que viabilizem o sucesso profissional (Branco *et tal*, 2019, p. 164).

É justamente esse o maior problema de se defender o ensino por competências e habilidades: a adaptação dos indivíduos ao meio em que estão inseridos, ao invés de serem dotados da capacidade de superação e transformação de suas realidades para melhor (Branco *et tal*, 2019, p. 165).

Para Saviani (2011, p. 437-438), tal empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas parte da tentativa de ajustar o perfil dos indivíduos, “como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”.

Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos⁶⁰ tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade (Saviani, 2011, p. 438).

No “Capítulo 4”, os autores afirmam que

[...] aborda aspectos da história das mulheres no Brasil, suas lutas pelo fim das desigualdades de gênero e conquistas ao longo dos anos, bem como suas principais reivindicações na atualidade. Muitos dos temas aqui trabalhados – como feminismo e desigualdade de gênero – são conceitos que, por desconhecimento, desinformação ou até mesmo em razão de preconceitos de caráter moral, social ou religioso, podem suscitar polêmicas. Nesse sentido, é sempre importante estabelecer com a turma um ambiente seguro e tranquilo, no qual os estudantes possam exercitar o diálogo e o debate de forma crítica, respeitando diferentes posições, conforme preconizam as competências gerais 7 e 9 e a competência específica 6 (Rama *et tal*, 2020, p. 219).

⁶⁰ De acordo com Saviani (2011, p. 438), “E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia. Com efeito, “o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago” (Marx, 1978, p. 75)”.

Patriarcado, papéis sociais e feminicídio são alguns dos conceitos tratados no capítulo, visando cumprir habilidades propostas pela BNCC. Entretanto, quando o material didático estabelece que a temática seria geradora de polêmicas, deixa de lado a oportunidade de determinar critérios normativos da aprendizagem da História que, ao avaliar a consciência histórica dos alunos e alunas questionar o que deseja conseguir através da aula de História, se distanciaria de uma abordagem do conteúdo difícil (Rüsen, 2010, p. 112).

A partir desse indicativo nas orientações, cabe também emprestar a reflexão de Alves (2021) no que diz respeito ao fato de que a escola, instituição tradicional de transmissão e reflexão de conhecimento, agora esbarra em um contexto de instantaneidade da informação.

Se, por um lado, a multiplicação da informação e a facilitação de sua transmissão dotam a humanidade de maior acúmulo de dados à disposição para a reflexão, de outro, ironicamente, nunca se teve tanta dificuldade de se desenvolver um pensamento sistematizado exatamente devido a esse montante (Alves, 2021, p. 30).

As orientações para o capítulo dividem-se em: “Material de apoio ao professor”; “Propostas de avaliação” que incluem “Autoavaliação”, “Avaliação somativa”; “Respostas das atividades”, neste capítulo, as atividades são “De mãos dadas”, “Linguagens e leituras”, “Meus argumentos”. O livro dedica apenas duas páginas e meia para orientações a respeito do “*Capítulo 4*”, e quatro páginas para as atividades, sendo que duas delas são trabalhadas em conjunto com o “*Capítulo 3*”, integrante da mesma unidade.

3.4. Análise das Atividades

Com isso estabelecido, foram selecionadas atividades que trabalham com a relação passado presente, pois, para Rüsen (2010, p. 126), “as perspectivas orientadoras e os juízos históricos não são possíveis sem referências ao presente na exposição e interpretação do passado”.

Um livro didático que respeite a ideia de que a aprendizagem histórica deve ter como resultado a competência de orientação trabalhará sempre com referências ao presente. [...] um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também


depende da consciência histórica que lhes foi dada (Rüsen, 2010, p. 126-127).

Além disso, para a análise foi levado em conta a *regra da homogeneidade*, de Bardin (1977), em duas atividades sobre a Lei Maria da Penha (2006), uma na coleção da Editora Ática (2016) e outra na coleção da Editora FTD (2020), esta última elaborada obedecendo aos parâmetros da BNCC.

A atividade a respeito de Joana d’Arc faz parte do primeiro volume da coleção de 2016, e está localizada no box “Interpretando documentos: texto e imagem” ao final do capítulo “*Feudalismo e formação dos Estados Nacionais*”, da Unidade 4 - Diversidade Religiosa.

Figura 6- Atividade dissertativa a respeito de Joana d’Arc

4 Observe a imagem a seguir. Trata-se de uma representação da prisão de Joana d’Arc durante a Guerra dos Cem Anos. A imagem foi produzida no século XV e evidencia a importância de Joana d’Arc, que liderou as forças francesas no conflito contra a Inglaterra, para a **construção da identidade nacional dos franceses**. Leia o fragmento do texto do historiador Georges Duby, no qual ele descreve a visão e o pensamento que os homens tinham sobre a mulher durante a Idade Média. Depois, responda ao que se pede.



Miniatura representando o aprisionamento de Joana d’Arc, que então foi vendida aos ingleses em 1430. A figura é de um manuscrito de Martial d’Auvergne, elaborado entre 1477-1483 sobre a Guerra dos Cem Anos.

Os padres deduzem daí que a mulher deve permanecer constantemente sob tutela masculina. Não é conveniente que ela própria exerça o poder público. Se, por acidente, ela for obrigada a tomar nas mãos as rédeas do poder, seja porque seu homem está longe em campanha, seja porque deixou este mundo [...], a dama deve dominar sua natureza, transformar-se, dolorosamente, tornar-se um homem. Uma conversão: mudar de sexo. É assim que os prelados a exortam: “Na mulher, debes mostrar o homem, realizar a tarefa em um espírito de conselho e de força”, conselho e força dos quais, estão convencidos, o sexo feminino é normalmente desprovido.

DUBY, Georges. *Damas do século XII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, edição digital sem paginação.

a) De que forma Joana d’Arc é representada na imagem?

b) É possível dizer, com base na representação da prisão de Joana d’Arc, que ela seguia o modelo de comportamento que os padres esperavam de uma mulher na sociedade medieval, conforme descrito no excerto de Duby?

c) Fica evidente, de acordo com o texto do historiador, que muitos homens viam as mulheres de forma preconceituosa e negativa na Idade Média. Esse tipo de visão é considerada **misógina** e machista. Atualmente ainda existem muitas pessoas que enxergam as mulheres de forma misógina e machista? Justifique sua resposta, no caderno, utilizando exemplos do cotidiano.

Misoginia: conceito relacionado a desprezo, ódio ou repulsa às mulheres.

238 UNIDADE 4 • Diversidade religiosa

Fonte: História: passado e presente, vol. 1, p. 238.

Considerando o excerto do texto trazido pela atividade, Alves e Pitanguy (1985, p.16) afirmam que estudos demográficos mostram que no período da Idade Média havia uma diferença considerável na distribuição da população por

sexo, com predominância do contingente feminino adulto, justamente pelo afastamento dos homens por guerras, viagens, entre outros fatores. Como apontado no texto, na ausência da figura masculina, cabia às mulheres assumirem seu lugar e, para isso, deveriam “dominar sua natureza” e “tornar-se homem”.

Historicamente, a maior participação da mulher na esfera extradoméstica esteve sempre ligada ao afastamento do homem por motivo de guerras. [...] Na Idade Média, a mulher participou também das corporações de ofícios, atuando como aprendiz e, excepcionalmente, por morte do marido, como mestre. Há registros de mulheres exercendo tarefas ditas masculinas, como a serralheria e a carpintaria [...]. Por outro lado, a indústria doméstica- ligada principalmente à produção de alimentos e à tecelagem, dominada pelas mulheres, era muitas vezes sua principal fonte de renda [...]. Entretanto, o trabalho feminino sempre recebeu remuneração inferior ao do homem (Alves; Pitanguy, 1985, p. 16-18).

A atividade, que é composta por três questões, solicita na pergunta “A” que seja feita uma análise de como Joana d’Arc é representada na imagem, mas não fornece maiores instruções para que isso seja realizado, deixando de “constituir a fonte de uma experiência histórica genuína” (Rüsen, 2010, p. 120). Para Rüsen (2010), as imagens não devem ter mera função ilustrativa,

[...] devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidades da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa (Rüsen, 2010, p. 120).

O Manual do Professor também não apresenta nenhuma orientação para o docente em relação à análise da imagem, tampouco para o desenvolvimento da atividade como um todo. As orientações se limitam somente ao solicitado na questão da letra “C” que, por ser resposta pessoal, traz o que se espera do alunado.

Com base no que é oferecido pela atividade, a questão “B” pergunta se é possível dizer que Joana d’Arc seguia o modelo de comportamento esperado de uma mulher na sociedade medieval. Entretanto, se for retomado o conteúdo discutido no capítulo, considerando as correspondências das unidades de

registro para ‘mulheres’, serão encontradas apenas duas - no contexto de casamentos arranjados e nas atribuições das mulheres camponesas, e para ‘mulher’ somente uma - sobre a taxa cobrada quando a mulher de um servo engravidava ou cometia adultério. No capítulo em questão, a própria figura de Joana d’Arc somente aparece na legenda de uma imagem dentro do box intitulado “A Guerra dos Cem Anos”. Logo, o capítulo não se dedica a tratar a história das mulheres na Idade Média, pois utiliza apenas um texto para desenvolvimento da atividade dissertativa, sem aulas sobre a temática, reservando ao exercício de fechamento de unidade o que deixou de ser abordado anteriormente.

No que concerne à questão “C”, a atividade afirma que a visão dos homens em relação às mulheres na Idade Média era misógina e machista, no entanto, na tentativa de elaborar um exercício que estabeleça a relação passado-presente, os autores acabam sendo anacrônicos, pois transportam o conceito para contextos históricos anteriores à sua criação (Barros, 2017, p. 166), causando distorções na compreensão das complexas relações de gênero presentes na sociedade medieval. O mesmo ocorre na orientação presente no Manual do Professor:

A resposta é pessoal, mas espera-se que os alunos atentem para as diferentes representações que afirmam lugares ou funções determinadas para as mulheres, como aquelas que pensam que as mulheres devem desempenhar atividades relacionadas ao espaço doméstico e ao cuidado dos filhos, enquanto os homens deveriam se ocupar de funções públicas ou políticas. Existem outras situações cotidianas em que o machismo se evidencia, como as diferenças salariais entre homens e mulheres ou a maior participação masculina em cargos de chefia. Com base nessas situações, os alunos podem refletir sobre a permanência de ideias e concepções que enxergam a mulher de forma negativa ou menos capaz de desempenhar as mesmas funções que os homens (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 373).

Nesse sentido, convém destacar que, para Scott (1988), é essencial considerar as diferenças contextuais na análise das relações de gênero ao longo do tempo. Ademais, para a atividade apresentar uma orientação crítico-genética, um caminho possível é o de historicizar essas relações, pois “o outro passa a ser visto dentro de seu próprio contexto de gênese e, por isso, compreendido em

seus próprios valores morais construídos cultural e historicamente” (Alves, 2021, p. 61).

Dessa forma, ao partir da figura de Joana d’Arc para estabelecer o conceito de misoginia e chegar aos “exemplos do cotidiano”, é possível afirmar que há uma orientação pela consciência histórica exemplar, pois “nesta concepção a história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático” (Rüsen, 2010, p. 65)

Figura 7- Atividade dissertativa “O combate à violência doméstica”

O combate à violência doméstica

Como se não bastassem o preconceito de que são vítimas e o medo pela exposição ao assédio em espaços públicos, muitas mulheres convivem com a violência em suas próprias casas. Dados levantados pela Fundação Perseu Abramo em 2010 apontavam que 43% das mulheres brasileiras já sofreram algum tipo de violência por parte de homens com quem têm ou já tiveram relações afetivas. Sete em cada dez entrevistados pela pesquisa *Percepção da Sociedade sobre Violência e Assassinatos de Mulheres*, encomendada pelo Instituto Patrícia Galvão em 2013, acreditam que as mulheres sofrem mais violência dentro de casa do que em espaços públicos; 54% dos entrevistados conhecem ao menos uma mulher que já foi agredida pelo parceiro.

As agressões mais comuns são tapas, empurrões, violência moral e psicológica. Há também inúmeros registros de ameaças mais violentas, como abusos sexuais e tentativas de homicídio.

Muitas mulheres, envergonhadas ou com medo de sofrer novas agressões, não levam esses fatos ao conhecimento da polícia. Entretanto, o número de denúncias vem aumentando após a aprovação da Lei Maria da Penha (2006). Esta tipifica a violência doméstica como crime e prevê até três anos de reclusão como pena.

A legislação prevê outras medidas de proteção, entre elas a que obriga o agressor a sair de casa e garante a proteção dos filhos. É possível fazer denúncias de casos de violência contra a mulher ou pedir orientação a respeito pelo telefone 180, que funciona 24 horas por dia, inclusive nos fins de semana e feriados.

Em março de 2016, o Senado aprovou um projeto que altera a Lei Maria da Penha (pendente na avaliação da Câmara dos Deputados em abril do mesmo ano). A intenção do projeto é estabelecer medidas protetivas aos centros de educação e reabilitação para os agressores.

DIALOGANDO COM... SOCIOLOGIA

“Lembramos, por fim, que a Convenção de Belém do Pará recomenda aos estados que adotem todas as medidas ao seu alcance para modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres, inclusive a formulação de programas formais e não formais adequados a todos os níveis do processo educacional, a fim de combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher”, diz o projeto.

Texto elaborado com base em: Dossiê Violência contra as Mulheres. Disponível em: <www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/pesquisas>. Acesso em: 6 abr. 2016.

DE OLHO NO MUNDO

Para muitos estudiosos, como o machismo está profundamente enraizado na formação social brasileira, seria muito difícil eliminá-lo totalmente. Outros acreditam que ações políticas e campanhas educativas podem reverter as concepções e práticas machistas entre as novas gerações. Reúna-se em grupo com os colegas e, juntos, façam uma pesquisa sobre esse tema. Tragam para a sala de aula artigos, reportagens e textos em geral que contribuam para compreender o problema de maneira ampla. No final, com a classe inteira, procurem responder à seguinte pergunta: quais seriam as estratégias mais eficazes para combater o machismo e ampliar a igualdade entre homens e mulheres no Brasil?



Foto: Ruyter Pereira/Agência Patrícia Galvão

Vítima de diversas agressões por parte do ex-marido, Maria da Penha Maia Fernandes ficou paraplégica ao ser baleada por ele em uma tentativa de assassinato. Sua luta pela condenação do ex-marido levou o governo a aprovar, em 2006, a Lei Maria da Penha, que visa coibir a violência doméstica. Na foto, Maria da Penha em 2013.

Fonte: História: passado e presente, vol. 3, p. 270.

A atividade acima, “De Olho no Mundo”, é parte do capítulo “*Desafios para um Brasil democrático*”, da Unidade 4 - Ética, do terceiro volume da coleção. Apesar do espaço que a temática do capítulo reserva, a maior parte das correspondências para as unidades de registro se dão dentro da mesma atividade escolhida para análise. Assim, inicialmente é importante estabelecer que

Debater sobre a Lei Maria da Penha nas salas de aula será de grande relevância na formação dos adolescentes que estão em fase de desenvolvimento. Fazer com que esses jovens reflitam e tenham um pensamento crítico, que possam desconstruir a violência através do conhecimento, será a porta de entrada na construção de igualdade de gênero (Moscal, 2016, p. 33) ⁶¹.

No texto são trazidos alguns dados em relação às mulheres vítimas de violência e, em seguida, afirma-se que estas sofrem mais violência dentro de casa do que em espaço público. Com isso, pensando que o título do box é “O combate à violência doméstica”, seria interessante que a atividade propusesse investigar o porquê da maior incidência de violência no âmbito doméstico, até mesmo por retomar mais à frente o fato de muitas mulheres não efetuarem a denúncia por vergonha ou medo de sofrer novas agressões. Dessa forma, ficaria mais claro para os alunos e alunas compreenderem o que o enunciado pretende quando afirma que o machismo está enraizado na formação social brasileira.

A Lei enfrenta a violência enraizada em uma cultura sexista secular que mantêm a desigualdade de poder presente nas relações entre os gêneros, cuja origem não está na vida familiar, mas faz parte das estruturas sociais mais amplas (Meneghel *et al*, 2011, p. 692).

Além disso, considera-se muito importante que a atividade tenha evidenciado quais são as formas de agressão contra mulher, o que também se constitui como mais um caminho possível para pesquisa do alunado, ao aprofundar o que é previsto em lei.

⁶¹ Moscal (2015), em seu trabalho intitulado *A importância do estudo da Lei Maria da Penha das Escolas Estaduais do Paraná*, discute a Lei 18.447/2015, decretada e sancionada pela Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, que institui a Semana Estadual Maria da Penha nas Escolas. “Ou seja, que anualmente, todo o mês de março, por uma semana, a Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha) possa ser trabalhada nas escolas” (Moscal, 2015, p. 34).

A Lei Maria da Penha nos traz que a violência doméstica e familiar contra a mulher é “qualquer ação ou omissão baseada no gênero, que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”. [...] De fato, as pesquisas nos revelam que o lar não é um local seguro para mulheres. [...] entendemos que os crimes são cometidos por conhecidos da vítima: familiares, amigos da família, vizinhos, companheiro ou ex-companheiro (Bianchini; Ferreira, 2021, p. 16-17).

Quanto à imagem, é possível dizer, assim como Rüsen (2010, p. 120) orienta, que a mesma guarda uma relação reconhecível com o texto, pois, acompanhada da legenda, os autores aproveitam para introduzir e contextualizar, brevemente, quem é Maria da Penha Maia Fernandes e o motivo da lei carregar o seu nome.

No que diz respeito à proposta de pesquisa e a relação do machismo com a estrutura social brasileira, caberia especificar que se trata da sociedade patriarcal ⁶², de maneira a conceder à história um caráter de processo e, ao alunado, a percepção de “que as interpretações históricas têm caráter perspectivo” (Rüsen, 2010, p. 124). Ademais, o conceito de misoginia que fora introduzido no primeiro volume, faria maior sentido em uma atividade como esta, pois ao ser contextualizado conjuntamente ao machismo possibilitaria uma argumentação mais completa.

No Manual do Professor, foram encontradas correspondências para a atividade dentro dos *Procedimentos pedagógicos* a respeito do capítulo 13. De acordo com os autores,

O boxe *O combate à violência contra a mulher*, na página 270, traz dados sobre os efeitos das violências praticadas contra as mulheres, bem como sobre algumas leis que visam coibir a violência doméstica (como a citada Lei Maria da Penha, de 2006). A seção é um bom recurso para iniciar a abordagem do tema, que pode ser enriquecido com o auxílio do professor de Sociologia. [...] O feminicídio, nome que se dá ao crime de assassinato de mulheres por homens, motivado pelo machismo, ainda é pouco discutido fora de círculos especializados, embora

⁶² De acordo com Cunha (2014, p. 152), “Heleieth Saffioti, teórica brasileira de expressiva contribuição à produção acadêmica feminista de nosso país, aponta a necessidade de utilizarmos a categoria de gênero associada ao conceito de patriarcado, pois é ele quem revelará as relações de dominação-submissão e o modo como elas se estabeleceram.”

em 2016 tenha sido reconhecido como um tipo qualificado de homicídio e considerado um crime hediondo. Pesquisas e relatos indicam que a violência doméstica conjugal está ligada aos altos índices de feminicídio no Brasil, o que reforça a urgência de debater esse tema em casa, nas escolas, entre grupos de amigos e em outros espaços. A atividade proposta na seção *De olho no mundo*, na página 270, incentiva a mobilização em torno do tema a partir de pesquisas, reflexões sobre nossos hábitos culturais e sugestões de combate às desigualdades entre homens e mulheres no Brasil (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 378-379).

Somado a isso, o Manual atribui ao professor a tarefa de estabelecer o histórico de mudanças que, segundo os próprios autores, “resultam de processos culturais de longa duração”, no espaço de uma atividade e sem trazer materiais que possam auxiliá-lo.

Professor, você pode contribuir para o debate, apresentando para a classe as transformações históricas nos padrões culturais brasileiros: a diminuição do poder do patriarca quando comparado com as famílias do século XIX, por exemplo, a introdução de padrões modernos de casamento (com base no sentimento amoroso e não nas decisões dos pais), a liberação feminina e a prática do sexo antes do casamento (embora ainda haja fortes restrições religiosas em certas regiões e grupos sociais), a popularização de métodos contraceptivos (como a pílula e a camisinha), etc. Todas essas transformações são recentes, mas resultam de processos culturais de longa duração que se transformam lentamente e nem sempre são compreendidos pelos alunos (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 380).

Nas orientações específicas da atividade, os autores argumentam que os brasileiros apresentam “práticas culturais e características imutáveis” como o machismo, entretanto, não é realizado nenhum encaminhamento no sentido de discutir a estrutura patriarcal, abrindo mão, portanto, de utilizar tal referência ao presente como instrumento para ilustração da singularidade do passado (Rüsen, 2010, p. 126).

Trata-se de uma atividade reflexiva, mas que incentiva os alunos a levantarem dados e subsídios sobre o tema. A discussão de fundo refere-se à própria dinâmica da transformação social e à existência (ou não) de práticas culturais imutáveis. Essa é uma ideia muito reproduzida pelo senso comum – a de que os “brasileiros” têm certas características imutáveis (machismo, indolência, bom humor, cordialidade, etc.) – e que diminui,

muitas vezes, o impacto de ações políticas, como a Lei Maria da Penha (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 380).

Logo, é possível constatar que a interpretação histórica da atividade mobiliza experiências do passado que evidenciem “desvios que tornam problemáticos os sistemas de valores presentes”, tais críticas são uma negativa diante daquilo que não queremos ser, abrindo caminho para construção da identidade através da negação (Rüsen, 2010, p. 67)

Figura 8- Atividade “Lei Maria da Penha”

Lei Maria da Penha

Para que houvesse o entendimento de que esses tipos de crime são fruto de uma cultura machista e necessitavam de medidas específicas, foi preciso a mobilização de diversas organizações não governamentais feministas, órgãos de direitos humanos, pesquisadores e juristas, que resultou nos primeiros avanços durante a década de 1980.

No Brasil, em 2003, foi criada a **Secretaria de Políticas para as Mulheres**, um órgão federal dedicado à defesa dos direitos das mulheres. Entre os seus serviços, está a Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência, que recebe denúncias por meio do telefone 180.

Em 2006, a **Lei Maria da Penha**, considerada pela ONU um marco no enfrentamento à violência contra a mulher, deixou claro que a violência física não é a única forma de violência: qualquer ação baseada no gênero que cause morte, sofrimento físico, sexual, psicológico, moral e patrimonial configura violência doméstica e familiar contra a mulher e deve ser punida.

Em 2015, foi implementada a chamada **Lei do Feminicídio**, que prevê penalidades mais graves para homicídios que se encaixem nessa definição. Em 2016, contudo, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos foi extinto e todos os demais ministérios foram ocupados por homens. A partir de então, o país vem caindo no *ranking* internacional de igualdade de gênero, com o pior resultado em empoderamento político e baixa participação de mulheres em lideranças de empresas.



■ Maria da Penha, biofarmacêutica cearense que virou símbolo contra a violência doméstica e ficou conhecida após a lei nº 11340 ser batizada como Lei Maria da Penha, em homenagem a sua luta. Fortaleza (CE), 2008.

> DE MÃOS DADAS



- Em grupos, façam um levantamento dos órgãos governamentais e não governamentais, coletivos, serviços e aplicativos que oferecem apoio a mulheres em casos de violência. Criem cartazes com informações básicas sobre esses canais e divulguem pela escola.

Fonte: Prisma, p. 71.

A atividade “De mãos dadas”, do livro Prisma, que sucede o tópico do texto sobre a Lei Maria Penha, está situada no capítulo 4, “*As mulheres e suas lutas*”, da Unidade 2 - Jovens e mulheres no Brasil.

Como estabelecido na atividade anterior, a presente pesquisa compreende ser de grande importância estudar a Lei Maria da Penha nas escolas, por isso a proposta desta atividade referente à elaboração e distribuição de cartazes é de grande relevância. Para Moscal (2016, p. 33), apresentar essa temática através de material pedagógico é fundamental para debate e reflexão acerca da reprodução das desigualdades. Neste caminho, Louro (1997, p. 121) afirma que “as desigualdades só poderão ser percebidas e desestabilizadas e subvertidas na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução”.

Embora a lei Maria da Penha pretenda diminuir o agravante da violência, ela não solucionará definitivamente o problema, porque somente um esforço educativo pode propagar valores de igualdade e respeito. É indiscutível a importância da escola em preparar o aluno, no entanto se faz importante agregar conhecimentos acerca de formar sujeitos providos de qualidades e que construam uma visão de futuro em que prevaleçam o diálogo, a tolerância e a responsabilidade (Moscal, 2016, p. 37).

Entretanto, para que a produção deste material tenha sentido, seria necessário que houvesse maior aproximação com o conteúdo científico a fim de mobilizar os conceitos meta-históricos ou de segunda ordem, conceitos que dão consistência ao aprendizado da disciplina, sem os quais não é possível desenvolver o pensamento histórico (Alves, 2011, p. 55).

Os conceitos de “segunda ordem” ou “meta-históricos” se relacionam à natureza do conhecimento histórico: evidência, empatia, explicação, mudança, causa, objetividade, compreensão, significância, entre outros (Lee, 2001). Ao aprender História em seus temas e conceitos substantivos, os estudantes mobilizam as operações mentais do conhecimento histórico com o fim de explicar, compreender, perceber mudanças e permanências, causas e consequências. Enfim, o pensamento histórico se apresenta de forma prática através da utilização desses conceitos (Alves, 2011, p. 56).

Por exemplo, ao solicitar o levantamento dos órgãos e serviços que atendem as mulheres em caso de violência, seria fundamental realizar uma

pesquisa sobre como as leis brasileiras tratavam da violência contra a mulher até o momento em que a Lei Maria da Penha foi aprovada, inclusive, investigando os motivos e falhas no judiciário que levaram à sua criação.

[...] não havia proteção específica para as mulheres vítimas de violência doméstica e familiar na legislação brasileira e as conquistas legislativas da década de noventa e início dos anos 2000 eram tímidas e praticamente restritas à alteração da legislação penal. [...] Mesmo com estes avanços legislativos, as incorporações efetivadas não tinham força necessária para amenizar a vida de mulheres ameaçadas ou violadas. [...] Nos poucos casos em que ocorria a punição do agressor, este era geralmente condenado a entregar uma cesta básica a alguma instituição filantrópica (Calazans; Cortes, 2011, p. 39-40, 42).

Quanto à imagem, assim como na atividade anterior, ela exerce uma relação reconhecível com o texto conforme a teoria de Rüsen (2010). Contudo, convém destacar uma diferença no conteúdo da legenda, levando em consideração que as legendas devem ser breves. No terceiro volume da coleção *História - passado e presente (2016)*, os autores escreveram a legenda da seguinte forma:

Vítima de diversas agressões por parte do ex-marido, Maria da Penha Maia Fernandes ficou paraplégica ao ser baleada por ele em uma tentativa de assassinato. Sua luta pela condenação do ex-marido levou o governo a aprovar, em 2006, a Lei Maria da Penha, que visa coibir a violência doméstica. Na foto, Maria da Penha em 2013 (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 270).

A legenda da imagem no livro *Prisma (2020)*, por sua vez, trouxe as seguintes informações:

Maria da Penha, biofarmacêutica cearense que virou símbolo contra a violência doméstica e ficou conhecida após a lei nº 11.340 ser batizada como Lei Maria da Penha, em homenagem a sua luta. Fortaleza (CE), 2008 (Rama *et tal*, 2020, p. 71).

Observa-se nas legendas uma diferença importante, pois enquanto a segunda apresenta Maria da Penha profissionalmente, a primeira a coloca somente como objeto da violência. Levando isso em consideração, Núñez (2022, p. 7) afirma que nomear as violências pelas quais se passa é fundamental para combatê-las, porém “a cristalização da dor na identidade pode ser bastante redutora das potencialidades de cada sujeito”. A autora também destaca que:

Não se trata, inspirada em Scott (1999) mais uma vez, de alocar o sofrimento na externalidade ou internalidade da construção discursiva, pois não há como pensar num sujeito à parte do sofrimento que o atravessa no mundo. Ao mesmo tempo, reduzir todo um processo de subjetivação a essa dimensão não seria também uma decisão política? Que sofrimentos são acolhidos e quais não? (Núñez, 2022, p. 7)

Baseado na argumentação de Núñez (2022) sobre não se tratar de banalizar ou duvidar da existência do sofrimento, deve haver o cuidado em não simplificar a luta de Maria da Penha. Durante os anos de batalha judicial, passou por inúmeras negligências do Estado brasileiro, as quais integram os motivos que levam a compreender o recente processo de violência contra ela empreendido, pois no ano em que a Lei batizada com seu nome completa dezoito anos, Maria da Penha recebeu uma série de ameaças através das redes sociais, sendo incluída no Programa de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos (PPDDH)⁶³.

Dimensão maior da história das relações entre os sexos, a dominação dos homens sobre as mulheres, relação de forças desiguais, expressa-se frequentemente pela violência. O processo de civilização a faz recuar sem aboli-la, tornando-a mais sutil e mais simbólica. Subsistem, entretanto, grandes explosões de uma violência direta e sem dissimulação, sempre pronta a ressurgir, com a tranquila segurança do direito de poder dispor livremente do corpo do Outro, este corpo que lhe pertence (Perrot, 2005, p. 454).

Em entrevista ao *podcast* O Assunto⁶⁴, Maria da Penha afirma que o Estado e a Sociedade devem investir na Educação, para que nas escolas haja a

⁶³ XEREZ, Gioras. Maria da Penha terá proteção após receber ameaças pelas redes sociais. G1, Ceará, 07 de jun. de 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/06/07/maria-da-penha-tera-protecao-apos-receber-ameacas-da-extrema-direita-pelas-redes-sociais.ghtml>>. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

⁶⁴ No site do G1, sobre o *podcast*: “O assunto do momento discutido com profundidade por Natuza Nery com jornalistas e analistas da TV Globo, do G1, da GloboNews e do Grupo Globo para contextualizar, explicar e trazer um ângulo diferente dos assuntos mais relevantes do Brasil e do mundo, além de contar histórias e entrevistar especialistas e personagens diretamente envolvidos na notícia”. O episódio da entrevista é intitulado *Maria da Penha - 18 anos da lei e novas violências*, e foi ao ar em 02 de agosto de 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/busca/?q=o+assunto>>. Acesso em: 06 de ago. de 2024.

desconstrução do machismo e da cultura do ódio, pois a própria lei determina este investimento.

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes: [...] **IX** - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2006).

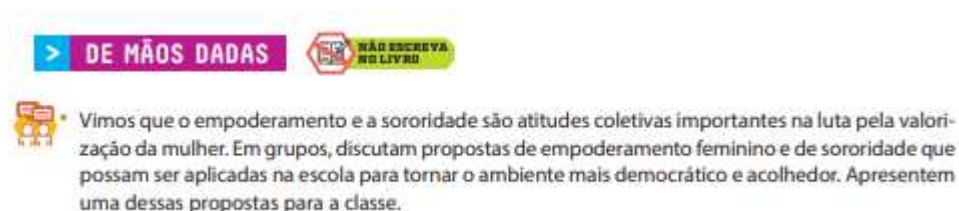
Além das legendas, há um dado importante no corpo do texto. Os autores destacam que, em 2015, houve a implementação da Lei do Feminicídio, mas no ano seguinte o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos foi extinto. Com essas alterações, o país obteve uma piora no ranking internacional de igualdade de gênero, no empoderamento político e na participação das mulheres em cargos de liderança. O que pode ser percebido entre esses dois momentos, e ajuda a explicar o cenário, é uma mudança de orientação temporal e identitária de governo, enquanto no primeiro momento havia uma política progressista com Dilma Rousseff (2011-2016), a partir de 2016 tem início governos conservadores-reacionários-fundamentalistas com Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Entende-se que apresentar esses dados sem a historicidade da mudança é concernente a um mecanismo didático visando o edital de avaliação do livro.

No material de Orientações para o Professor, são apresentadas como sugestões de encaminhamentos da atividade, esclarecer os efeitos das violências praticadas contra as mulheres, explicar as outras formas de violência que vão além da agressão física, e destacar a gravidade do feminicídio. Ademais, o livro também alerta para urgência em debater o tema em casa, nas escolas, entre grupos de amigos e outros espaços (Rama *et al*, 2020, p. 221). Em resposta à atividade, são dados alguns exemplos “de órgãos públicos, ONGs, coletivos, aplicativos que mantêm serviços de apoio e proteção às mulheres vítimas de violência” (Rama *et al*, 2020, p. 225), entre eles, o *Geledés – Instituto da Mulher Negra*, previamente citado na presente pesquisa.

Entretanto, não há no material nenhum direcionamento em relação as mudanças de orientação governamental.

Dessa forma, é possível inferir que enquanto os governos progressistas apontam para a formação de uma consciência histórica crítico-genética, os governos conservadores-reacionários-fundamentalistas não reconhecem a necessidade de um órgão público responsável por satisfazer as carências de orientação temporal. Como resultado, há a formação (e reforço) de uma consciência histórica tradicional-exemplar, pois ao instituir um entendimento originário que pode alcançar o inquestionável e transmitir regras gerais do agir a partir dos conhecimentos do passado (Rüsen, 2007, p. 49 e p. 51), omite-se para que se prolongue a perenidade da tradição de violência contra as mulheres presente na cultura histórica da elite brasileira.

Figura 9- Atividade “De mãos dadas”



Fonte: Prisma, p. 69.

A atividade “De mãos dadas”, do livro Prisma, que sucede os tópicos do texto “A sororidade” e “O empoderamento feminino”, está situada no capítulo 4, “*As mulheres e suas lutas*”, da Unidade 2 - Jovens e mulheres no Brasil.

A respeito do empoderamento feminino, conceito polissêmico⁶⁵, os autores afirmam que os movimentos feministas têm encorajado meninas e mulheres a ocuparem os lugares que desejam, além de discutir a necessidade de ampliação da representatividade. É possível inferir que o livro trabalha o termo a partir da interpretação de “empoderar-se como a ação de tomar poder sobre

⁶⁵ Em estudo a respeito do empoderamento feminino, Silva e Bógus (2021, p. 339) afirmam: “Ao trabalhar o empoderamento como processo de fortalecimento dos sujeitos no contexto da democratização política, Kleba e Wendausen (2009) alertaram para o fato de que se trata de um conceito polissêmico, “um termo multifacetado que se apresenta como um processo dinâmico, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e condutuais” (p. 733).”

si” (Silva; Bógus, 2021, p. 336), pois entre as práticas do empoderamento, os autores destacam as “ações que buscam capacitar as mulheres para tomarem decisões em diferentes esferas” (Rama *et al*, 2020, p. 68). Considerando o estudo de Silva e Bógus (2021, p. 337), é importante salientar que a palavra “empoderamento” aparece com muita frequência em “programas e políticas de diversos tipos de organizações e atores sociais”, ademais, vem sofrendo uma trivialização, pois muitos que o utilizam “talvez não conheçam a dimensão da tarefa que ele se propõe, devido à dificuldade de operacionalizar sua complexidade”. Assim, seria interessante que a atividade propusesse uma pesquisa da historicidade do conceito, pois contribuiria para combater seu esvaziamento.

Batliwala (2007) foi uma das primeiras autoras a realizar um esforço acadêmico no sentido de conceituar o empoderamento [...], no processo de banalização da palavra, pouco a pouco o empoderamento foi ganhando popularidade no jargão das agências de cooperação e das políticas públicas, tomando progressivamente o lugar de outras terminologias, tais como “participação popular” e “desenvolvimento das mulheres”. [...] . No caso da leitura feminista, o foco se fixa especificamente nas transformações das relações de poder entre homens e mulheres. Na visão da autora, se não há proposta de mudança nessas relações de poder, o processo não pode ser classificado como empoderamento (Silva; Bógus, 2021, p. 341-342).

Operando nesse sentido, a atividade caminharia para uma constituição genética de sentido, pois dinamizando o passado e articulando com a prática concreta do presente, o futuro se apresenta como chance de superação quando “o espectro da diversidade de seus sujeitos se expande qualitativamente para além da submissão comum a sistemas de regras e princípios” (Rüsen, 2007, p. 59-60). Propor para o alunado a investigação do conceito de “empoderamento” promove a sua compreensão enquanto processo dinâmico.

Além disso, a atividade retoma a ideia da “sororidade”, pontuando que

[...] parte do princípio de que é importante conhecer e valorizar as trajetórias e dificuldades de outras mulheres, criando-se, assim, oportunidades de identificação, confiança e suporte mútuos. [...] Ao contrário do que algumas pessoas pensam, a sororidade não é a ideia de que as mulheres devem obrigatoriamente gostar de todas as mulheres, mas, sim, ter empatia, respeitando cada contexto e compreendendo que

todas têm em comum a opressão baseada no gênero (Rama *et al*, 2020, p. 69).

É importante que o livro destaque a propagação equivocada do conceito, pois sororidade “é uma palavra que usamos para falar sobre a união entre mulheres na medida em que nos solidarizamos pelas dores as quais todas nós passamos” (Brum, 2020, p. 19), logo, tem muito mais a ver com uma “solidariedade entre as mulheres no tocante aos machismos diários” (p. 50). Aqui também poderia ser feita uma investigação a respeito da historicidade do conceito acompanhada de um recorte interseccional, pois uma sororidade elitizada, racista e seletiva, que serve apenas para as suas semelhantes, não é sororidade. (Brum, 2020, p. 51).

Dessa forma, a proposta da atividade a respeito de práticas de empoderamento e sororidade deve ser pensada a partir das lutas feministas e como estas se relacionam com as estruturas do ambiente escolar. Se tais intervenções são necessárias significa que o ambiente escolar também reproduz as relações desiguais de gênero. Destarte, como, e por quê, isso acontece?

A mobilização destes conceitos é um caminho para resgatar as lutas das mulheres quando relacionados a uma perspectiva plural e de mudanças, assim, transpondo o movimento para o discurso histórico é possível que os sujeitos percebam em si e nos outros “as qualidades de alteridade, os modos de ser outro e utilizar essa percepção como chance de consolidação da identidade pelo reconhecimento” (Rüsen, 2007, p. 60). Afinal, para ir ao encontro da constituição crítico-genética de sentido “a coerência temporal do próprio eu está condicionada pela mudança”, pois “o ser por si consiste justamente nesse constante tornar-se” (Rüsen, 2007, p. 61)⁶⁶.

⁶⁶ No sentido da constituição crítica de sentido, Rüsen afirma: “Exemplos marcantes desse distanciamento dos modelos históricos consagrados, no plano da historiografia acadêmica, é a história das mulheres. Boa parte de sua força de convencimento decorre de seu rigoroso distanciamento dos estereótipos de gênero culturalmente preexistentes, contra cuja pressão por conformidade se busca lograr, por meio da memória histórica, novas chances e espaços para o feminino. Surgem assim novas abordagens da experiência histórica, que são abrangentes (e não isentas de partidarismos), pois a sexualidade é um fator fundamental e altamente influente nos processos de formação da identidade humana (Rüsen, 2007, p. 58).

Considerações Finais

No início era o Verbo, mas o Verbo era Deus, e Homem (Perrot, 1998, p. 9).

Inicialmente, a pesquisa buscou estabelecer a importância da inclusão da História das Mulheres nos livros didáticos, pois a partir das suas representações nestes materiais é possível caminhar no sentido de construção da consciência histórica, sendo essa a “[...] a aplicação do pensamento histórico na vida, ou seja, a práxis mediada conscientemente pela razão histórica” (Alves, 2011, p. 47).

Pensar os livros didáticos é pensar nas políticas que os atravessam, por isso, ao longo do trabalho foi apresentado como o PNLD provavelmente se constitui como o programa que mais sofre alterações devido as mudanças nas políticas educacionais. Uma das grandes intervenções curriculares é a BNCC, a qual abriu caminhos para o desmonte do PNLD e a autonomia disposta pelo programa no processo de escolha dos livros.

[...] modificam-se os scripts daquilo que se colocava como central para o PNLD acerca de seu comprometimento com as questões atinentes à cidadania e aos direitos humanos, elementos a partir dos quais se estabeleciam regras bastante rigorosas para a exclusão das obras didáticas. Em seu lugar, entram paulatinamente as competências estabelecidas pela BNCC, vinculadas à medição e parametrização das avaliações em larga escala. Os livros passam então a assumir o papel de modulador da aprendizagem, como ferramenta fechada que visa interditar a autonomia do professor (Miranda; Almeida, 2020, p. 33).

Levando isso consideração, foram selecionadas coleções elaboradas em diferentes contextos políticos e educacionais. Fundamentado pela metodologia de Bardin (1977) e a regra da homogeneidade, a escolha das coleções também se deu pela presença dos autores dos livros de 2016 na coleção de 2020, porém em outra editora e posteriormente à homologação do documento da BNCC.

Apesar de as orientações da coleção da Editora Ática se aproximarem mais da constituição crítico-genética de sentido, entre os seus três livros o que ainda apresenta maior ocorrência de informações sobre as mulheres é o último volume, o qual se dedica aos conteúdos contemporâneos da História. Assim, é possível inferir que permanecem muitas “zonas mudas” e um “oceano de

silêncio” em relação às mulheres, como se estas estivessem “fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento” (Perrot, 1998, p. 9).

Para coleção da Editora FTD, há o agravante da BNCC e a dificuldade do documento acerca da cientificação da História. A partir das unidades de registro, foi possível constatar que a maioria das ocorrências esteve concentrada no capítulo específico para as temáticas das mulheres, ou seja, em outras unidades e capítulos do livro as mulheres quase não aparecem. Ainda que seja localizado um maior número de correspondências, a História das Mulheres é mantida à margem das discussões, pois o currículo é a expressão dos atravessamentos das relações de poder e critérios políticos, fomentando a exclusão de determinados grupos.

Exemplo disso, em ambas coleções, é que a unidade de contexto com maior ocorrência é a “Atividade Dissertativa”, ainda que o capítulo não se dedique ao estudo das mulheres. Entretanto, silenciar a História das Mulheres nos currículos não impede que a temática esteja presente no currículo vivido, “pois sempre haverá resistências que enfrentam os silêncios impostos” (Giovannetti; Sales, 2020, p. 272). Considerando isso, Perrot (1998, p. 9-10) afirma: “o silêncio é o comum das mulheres, ele convém à sua posição secundária e subordinada. [...] Evidentemente as mulheres não respeitaram estas injeções. [...] Os dominados podem sempre esquivar-se, desviar as proibições, preencher os vazios do poder, as lacunas da História”.

De acordo com a teoria rüseniana, se o livro didático deve contar com critérios que são importantes para a formação da consciência histórica, a ausência das mulheres na História é forma de manutenção do pensamento patriarcal (Giovannetti; Sales, 2020, p. 256). Nos silêncios da História, “a impossibilidade de falar de si mesma acaba por abolir o seu próprio ser, ou ao menos o que se pode saber dele” (Perrot, 1998, p. 10). Sendo assim, incorporar a História das Mulheres permite reconhecer as carências de orientação temporal visando uma aprendizagem histórica que permita a formação da identidade - “dizer “eu” não é fácil, para as mulheres a quem toda uma educação inculcou a conveniência do esquecimento de si mesma” (Perrot, 1998, p. 42).

A versão homologada da BNCC representa a legitimação de determinados conhecimentos pautados em uma formação para o mercado de trabalho, instrumental e tecnicista, retomando o objetivo tradicional de “saber informações sobre a história” (Moreno, 2016). Tal perspectiva vai de encontro com a potencialidade da escola enquanto espaço para construção da consciência histórica, pois nela são disponibilizadas tradições e/ou modelos culturais que podem ser reproduzidos, rejeitados ou transformados (Alves, 2011, p. 285).

Os currículos que se pretendem únicos inviabilizam a aprendizagem através da pluriperspectividade, impedindo que o alunado compreenda o caráter processual da História e a construção histórica da realidade. Ensinar o ofício do historiador para os alunos e alunas se trata de potencializar as suas ideias históricas, mostrando que a “História deve ser compreendida como uma área do conhecimento fundamental para a geração de reflexão e autorreflexão acerca das experiências humanas” (Alves, 2011, p. 291).

Em acordo com Perrot (1998, p. 11), o resultado das investigações nos permite concluir que “as mulheres são mais imaginadas do que descritas ou contadas, e fazer a sua história é, antes de tudo, inevitavelmente, chocar-se contra este bloco de representações que as cobre”. Portanto, se é o olhar que faz a História, é necessário que exista nos currículos um letramento de gênero, permitindo a identificação enquanto sujeito histórico que ocupa espaços e também os modifica.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Rodrigo Queiroz de; PELÁ, Márcia Cristina Hizim. Misoginia e violência de gênero: origem, fatores e cotidiano. **Revista Sapiência**: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais, v. 9, n. 3, p. 68-84, 2020.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. 77 p.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Curitiba: Editora CRV, v.1, 2021. 306 p.
- ASSIS, Cristina Ferreira de; BRITO, Gilmário Moreira. Práticas no ensino de história e metodologias ativas: desafios e perspectivas no contexto de educação por competências. **Revista Hydra**, v. 6, n. 12, maio 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 230 p.
- BARROS, José d'Assunção. Os conceitos na história: considerações sobre o anacronismo. **Revista Ler História**, n. 71, p. 155-180, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2930>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322290185_Os_conceitos_na_historia_consideracoes_sobre_o_anacronismo. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BIANCHINI, Alice; FERREIRA, Bárbara. **Violência contra as mulheres**: tudo o que você precisa saber. [E-book]. ABMCJ Nacional, 2021.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008. Acesso em: 28 ago. 2023.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- BRUM, Daniela Moraes. **Feminismo pra quem?** [livro eletrônico]. Bauru, SP: Astral Cultural, 2020. 176 p.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, [S.L.], v. 15, n. 28, p. 129-150, 13 mar. 2008. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/1983-201x.7963>.
- _____. **O livro didático no contexto do PNLD**: desafios comuns entre as disciplinas escolares. In X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/646-0.pdf>.
- _____. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, [S.L.], v. 7, n. 14, p. 21-40, 12 jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.465>.

- CALAZANS, Myllena; CORTES, Iáris. O processo de criação, aprovação e implementação da Lei Maria da Penha. In: CAMPOS, C. H. (org.). **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.
- CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 965-986, dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2014000300015>.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Heloisa Buarque de Hollanda (org.). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 440 p.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. DOI: [10.1590/S1517-97022004000300012](https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 29 ago. 2024.
- _____. Las políticas de libros escolares em el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: PÉREZ SILLER, J. y RADKAU GARCÍA, V. (coords.): **Identidad en el imaginario nacional**. Reescritura y enseñanza de la historia. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de San Luis y Georg Eckert Institut. México, p. 169-180, 1998.
- CUNHA, Bárbara Madruga da. **Violência contra a mulher, direito e patriarcado**: perspectivas de combate à violência de gênero. In: XVI Jornada de Iniciação Científica de Direito da UFPR, p. 149-170, 2014.
- DEL PRIORE, Mary. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.
- FERREIRA, Izabel do Rocio Costa; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; MOYSÉS, Samuel Jorge; MOYSÉS, Simone Tetu. Diplomas normativos do Programa Saúde na Escola: análise de conteúdo associada à ferramenta ATLAS TI. **Ciência & Saúde Coletiva**, p. 3385-3398, 2012.
- FILIPE, F. A.; SILVA, D. DOS S.; COSTA, Á. DE C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Acesso em: 03 de out. de 2024.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. 448 p.
- GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 251-277, 2020. DOI: [10.30612/rehr.v14i27.12182](https://doi.org/10.30612/rehr.v14i27.12182). Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/12182>. Acesso em: 10 out. 2024.

- GONÇALVES, Andréa Lisly. Gênero e história das mulheres na historiografia. **História & gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 160 p.
- GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MACIEL, Giséle Neves. O Programa Nacional do Livro Didático e as mudanças nos processos de avaliação dos livros de Geografia. **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, out. 2014. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66571> >. Acesso em: 29 de ago. de 2024.
- MENEGHEL, Stela Nazareth; MUELLER, Betânia; COLLAZIOL, Marcell Emer; QUADROS, Maíra Meneghel de. Repercussões da Lei Maria da Penha no enfrentamento da violência de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 3, p. 691-700, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000300015>.
- MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Escritas do Tempo, [S. l.]**, v. 2, n. 5, p. 10–38, 2020. DOI: 10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.1038. Disponível em:
<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364>
. Acesso em: 14 nov. 2024.
- MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, jul. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/57019>. Acesso em: 29 ago. 2024.
- MOLINA, Rodrigo Sarruge; BORDIGNON, Talita Francieli. A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de história. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 7, n. 10, p. 89-109, 2022. DOI: 10.36311/2526-1843.2022.v7n10.p89-109. Disponível em:
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/13951>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- MOORE, Niamh. **Third Wave Feminism: A Critical Exploration**, Expanded Second Edition. Palgrave Macmillan; 2nd edition, 17 abr. 2007.
- MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o Ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Revista Transversos**. "Dossiê: Teoria, Escrita e Ensino da História: além ou aquém do eurocentrismo?" n. 16, ago. 2019, p. 125-147.
- _____. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà Vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>. Acesso em: 29 ago. 2024.

- _____. Por textos e contextos: identidade e aprendizagem histórica. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: CRV, 2016, v. 01, p. 449-470.
- MOTA, K. R. S. Feminismo contemporâneo: como ativistas de São Paulo compreendem uma terceira onda do movimento no país. **Revista Extraprensa**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 108-127, 2017. DOI: 10.11606/extraprensa2017.139729. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/139729>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- NUNES, M. Teresa A. **Gênero e Cidadania nas Imagens de História**. Lisboa: CIG, 2007.
- NÚÑEZ, Geni. Da centralidade do sofrimento na militância feminista: entre disputas e estratégias. **Cadernos Pagu**, n. 65, p. e226512, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449202200650012> . Acesso em: 08 de out. de 2024.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira; CAIMMI, Flavia. Entrevista – Júnia Sales Pereira: O PNLD em perspectiva. **Revista História Hoje**, dezembro 2018. Schmidt, Maria Auxiliadora. *Historiar – Fazendo, contando e narrando a História*. São Paulo. Scipione. 2005, 2008.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e58426, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n358426>.
- PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História (São Paulo)**, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>.
- _____. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 12, n. 22, p. 270–283, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-101X012022015>. Acesso em: 12 de set. de 2024.
- PEREZ, Olívia Cristina; RICOLDI, Arlene Martinez. **A Quarta Onda Feminista: interseccional, digital e coletiva**. Trabalho preparado para apresentação no X Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP), organizado conjuntamente pela Associação Latino-americana de Ciência Política, a Associação Mexicana de Ciência Política e o Tecnológico de Monterrey, 31 jul., 1, 2 e 3 ago. 2019.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: Edusc, 2005. 519 p.
- PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>.

- RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: **Cultura histórica em debate**, Zélia Lopes da Silva (org). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Seminários & Debates, 1995.
- RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>.
- RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara Isabel. As ondas feministas: continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro. **Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 03, p. 57-76, 2021. DOI: <https://doi.org/10.53282/sulsul.v1i03.780>
- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão; BARCA, Isabel (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- _____. **História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.
- SANTANA, Carla Karinne. **Análise das relações de gênero em livros didáticos de História distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (1999-2014) - uma proposta de pesquisa**. In: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2016, Aracaju.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- _____. **Escola e democracia. Polêmicas do nosso tempo**. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SCOTT, Joan Wallach. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1988.
- _____. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.) **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**, Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 440 p.
- _____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- SILVA, Marcelle Ivie da Costa; BÓGUS, Lucia. Empoderamento feminino: conceitos e debates em torno da popularização do tema. In: CHAIA, Vera; BÓGUS, Lucia; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (Orgs.). **Ciências sociais contemporâneas: objetos de pesquisa**. São Paulo: EDUC, 2021. p. 335-354.
- SILVA, M. R.; FERRETI, C. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>.

- SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.
- _____. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.586>.
- SIQUEIRA, Camilla Karla Barbosa. **As três ondas do movimento feminista e suas repercussões no direito brasileiro**. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI – UFMG/FUMEC/DOM HELDER CÂMARA, 24., 2015, Florianópolis. Resumo. Florianópolis: Conpedi, 2015. p. 6-7.
- SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, C. F; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296.
- 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.
- WALTER, Silvana Anita; BACH, Tatiana Marceda. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.ti. Administração: **Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 275-308, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n2.236>.

Teses, Dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso

- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: 10.11606/T.48.2011.tde-05072011-150223. Acesso em: 06 ago. 2024.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. doi:[10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122](https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122). Acesso em: 28 de ago. de 2023.
- FERNANDES, Dennis Rodrigo Damasceno. **A História do Ensino de História no Brasil (1987-2017): O Estado do conhecimento na pós-graduação stricto sensu**. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
- FERREIRA, Angela Ribeiro. **Representações da História das mulheres no Brasil em livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

- FREIRE, Maria Luiz Queiroz. **Livros didáticos regionais: o patrimônio imaterial como evidência histórica.** Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História do Ensino Médio (PNLD, 2015).** Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, Porto Alegre, 2016.
- MOSCAL, Maria Célia Felski. **A importância do estudo da Lei Maria da Penha nas escolas estaduais do Paraná.** Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Interdisciplinar em Educação do Campo). Laranjeiras do Sul, 2016.
- OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. **"O livro didático ideal" em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história (PNLD-2008).** 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

Documentos Oficiais (Legislações, Editais, Portarias, Guias do PNLD)

- BRASIL. Banco de Avaliadores do PNLD. **Serviços e Informações do Brasil.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-inscricao-no-banco-de-avaliadores-dos-programas-nacionais-do-livro>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- BRASIL. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018. **Portal do MEC**, Brasília, 2015.
- BRASIL. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021: Edital nº 03/2019 – CGPLI. **Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria da Educação Básica**, 2019.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - PNLD. **Ministério da Educação.** Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Aprova Lei Maria da Penha. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10868460/artigo-8-da-lei-n-11340-de-07-de-agosto-de-2006>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 30 mai. 2023.

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, seção 1, p. 146, de 21 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. PNE em Movimento. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/instancia-permanente-de-negociacao-e-cooperacao>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- BRASIL. PNLD. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- CONGRESSO NACIONAL. Medida Provisória nº 746, de 2016. (Reformulação Ensino Médio). **Medidas Provisórias**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- Educação: São Paulo Faz Escola. **São Paulo (Estado)**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- PNLD: História - passado e presente. **FNDE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018>. Acesso em: 23 ago. 2023.

- Portais e Notícias Jornalísticas
- PNLD: Prisma Ciência Humanas. **FTD Educação**. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/prisma-ciencias-humanas/>. Acesso em: 13 jun. 2023
- **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- Sobre Nós. **FTD Educação**. Disponível em: <https://ftd.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 15 maio 2023.
- Sojourner Truth. **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/>. Acesso em: 09 ago. 2023.
- XEREZ, Gioras. **Maria da Penha terá proteção após receber ameaças pelas redes sociais**. G1, Ceará, 07 jun. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/06/07/maria-da-penha-tera-protexao-apos-receber-ameacas-da-extrema-direita-pelas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 05 ago. 2024.

ANEXOS

Anexo I- Atividade “Sua Comunidade”

EU TAMBÉM POSSO PARTICIPAR

Exploração do trabalho infantil

Nas fábricas inglesas do século XVIII, crianças e adolescentes trabalhavam o mesmo número de horas que um homem adulto, mas ganhavam menos da metade. Com isso, aumentou drasticamente a morte de crianças, por acidentes de trabalho, por doenças decorrentes das longas jornadas e da insalubridade ou, ainda, por desnutrição.

Essa situação só começaria a mudar entre 1830 e 1840, quando os operários conseguiram a aprovação de leis que regulamentavam as atividades de crianças e mulheres nas fábricas.

Mas a **exploração do trabalho infantil persiste em grande parte do mundo**, principalmente nos países em desenvolvimento. Dados de 2015 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) revelam que 168 milhões de crianças no mundo trabalham, das quais 120 milhões têm idades entre 5 e 14 anos e cerca de 5 milhões vivem em condições análogas à escravidão. Só no Brasil, cerca de 700 mil crianças e adolescentes de 5 a 13 anos de idade trabalhavam em 2010. Muitos no tráfico de drogas e nas redes de prostituição.

A legislação brasileira proíbe o trabalho de crianças e jovens de até 13 anos. Adolescentes de 14 a 16 anos podem desempenhar funções

de aprendiz, com o objetivo de aprender uma profissão. Sua jornada é limitada a, no máximo, seis horas diárias. Entre 16 e 17 anos, o adolescente pode trabalhar, desde que não seja à noite, não prejudique os estudos nem coloque em perigo sua vida nem sua saúde. Porém, esses direitos muitas vezes são desrespeitados.

Veja algumas atitudes que podemos adotar para coibir o trabalho infantil.

- Não aceite serviços oferecidos por crianças; assim você desestimula o trabalho infantil.
- Denuncie o trabalho infantil a órgãos como o Conselho Tutelar do seu município, a Delegacia Regional do Trabalho ou a Secretaria de Assistência Social.
- Casos de exploração sexual também devem ser comunicados às autoridades. Denuncie aos órgãos competentes ligados aos direitos humanos e à infância e juventude.
- Evite adquirir produtos de empresas que fazem uso da mão de obra infantil. Peça aos adultos que convivem com você que façam o mesmo. Instituições como a Fundação Abrinq e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) podem fornecer informações a esse respeito.

DIALOGANDO COM... SOCIOLOGIA E GEOGRAFIA



Mão de obra barata, as crianças eram empregadas em várias fábricas. A ilustração, de 1871, publicada no *O Gráfico*, representa crianças carregando sacos de barro em olarias britânicas.



Nos dias de hoje, há legislação específica e também há manifestações de combate ao trabalho infantil, como a Marcha contra o Trabalho Infantil (foto), ocorrida no Recife, Pernambuco, em 2015.

SUA COMUNIDADE

- 1 Reúna-se com um grupo de colegas e, juntos, pesquisem sobre a existência ou não de trabalho infantil em sua região.
- 1 Investiguem informações sobre as consequências do trabalho infantil para crianças e adolescentes.
- 2 Com o material coletado, produzam um jornal sobre o tema e adicionem um artigo com sugestões de atitudes de sua comunidade para coibir a exploração infantojuvenil.

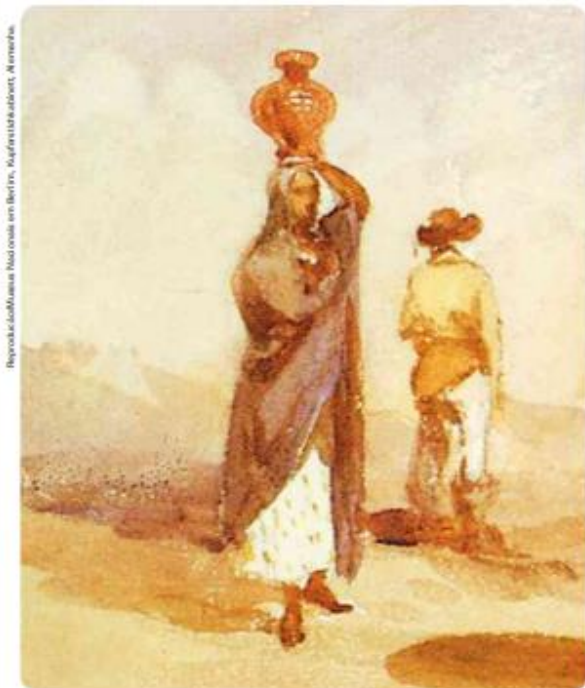
Anexo II- Atividade “Diálogos”

Liderança feminina na vila de São Paulo

DIALOGANDO
COM... SOCIOLOGIA

[...]

Gerenciar o lar extrapolava administrar simplesmente a casa, e passava por controlar todo um cotidiano produtivo nas propriedades, assim como toda a escravaria. Eram tarefas que as esposas realizavam ao lado dos maridos, ou mesmo sozinhas quando eles se ausentavam por longos períodos, nas bandeiras. Cuidavam de tudo, mesmo não sabendo ler e escrever; de qualquer forma, os maridos geralmente também eram analfabetos [...] ficavam investidas de poder para representar seus maridos em pendengas judiciais [...] Também podiam ampliar relações comerciais, diversificar a produção doméstica, quitar dívidas ou fazer empréstimos, adquirir mais escravos, enfim, agir como seus maridos agiriam se estivessem em casa.



Reprodução: Instituto Moreira de Educação em História, Universidade de São Paulo

[...] Quando enviuvavam, essas atribuições passavam total e irrestritamente para elas, se não resolvessem se casar novamente dali a um tempo. Podiam até obter terras. Nesse momento, o matriarcado ficava muito bem estabelecido em família, e muitas viúvas entravam no rendoso negócio das bandeiras, como associadas armadoras. Equipavam os filhos, assim como providenciavam seu treinamento para a viagem aos sertões. Quando eles retornavam, metade ou mais dos índios cativos ficavam para elas, que podiam tanto vendê-los como colocá-los para trabalhar em suas propriedades.

DIAS, Madalena Marques. As bravas mulheres do bandeirismo paulista. *História Viva*, São Paulo, n. 14, dez. 2004, p. 92.

No século XIX, muitas mulheres paulistas ainda se cobriam com mantos de baeta (tecido felpudo feito de lã ou algodão) escura. No detalhe ao lado, da aquarela de Eduard Hildebrandt, 1844, observa-se, em primeiro plano, mulher com manto carregando pote de água na cabeça.

DIÁLOGOS

- 1 As mulheres desempenharam diversos papéis na vila de São Paulo durante o período colonial. Houve exemplos de mulheres que assumiram o papel de matriarcas da família, gerenciando os bens e administrando suas riquezas e as dos filhos.
- 2 E, atualmente, quais papéis as mulheres desempenham em nossa sociedade? Em grupo, pesquisem a situação profissional das mulheres brasileiras no presente e a contribuição delas no sustento do lar.
- 3 Comparem as características de perfil profissional entre homens e mulheres no Brasil, indicando as diferenças salariais e chances de ocupação de cargos de direção, bem como as principais atividades que empregam mulheres e aquelas que são majoritariamente masculinas.
- 4 Pesquise informações sobre a composição e a organização dos lares chefiados por mulheres, incluindo a forma de sustento desses lares e as atividades profissionais que mulheres nessa posição ocupam.
- 5 Ao final da pesquisa, o grupo pode apresentar em sala de aula um seminário intitulado “O papel da mulher na sociedade brasileira no presente”, abrindo posteriormente espaço para discussão com os colegas.

Anexo III- Atividade “De Olho no Mundo”

Casamentos arranjados

Ao suceder o pai, o filho mais velho passava a controlar a propriedade comum deixada pelos antepassados [...]. A família permitia só a um filho, o mais velho, ou no máximo a dois, contrair casamento legítimo; tanto quanto possível, aos outros era assegurada posição de alto nível no clero superior ou em mosteiros; em outras

palavras, confiava-se nos recursos da Igreja para evitar as divisões do patrimônio familiar. Esse mesmo desejo levou à prática de entregar um dote em bens móveis às filhas casadoiras, privando-as de qualquer pretensão à herança em terras. [...] Assim, a nobreza ficou mais firmemente enraizada nas suas propriedades.

DUBY, Georges. *Guerreiros e camponeses*. Lisboa: Stampa, 1980. p. 187.

DE OLHO NO MUNDO

- 1 Em 2003, entrou em vigor no Brasil o novo Código Civil, que substituiu o anterior, de 1916. O Código Civil regulamenta uma série de aspectos da vida social, inclusive os relacionados com a vida conjugal e matrimonial. O novo Código trouxe conquistas sociais importantes, como a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres numa relação matrimonial. Porém, outras legislações relacionadas com a temática matrimonial e com o direito familiar criaram situações inversas, provocando perda de direitos sociais para muitos indivíduos, como no caso de casais homossexuais.
- 1 Faça uma pesquisa sobre as transformações na legislação brasileira que regulamenta a temática do matrimônio e das relações familiares.
- 2 Redija um texto descrevendo o cenário atual e respondendo à questão: a legislação brasileira garante direitos igualitários para todos os indivíduos que desejam se casar e constituir família?

Anexo IV- Atividade “Interpretando documentos: texto”

INTERPRETANDO DOCUMENTOS: TEXTO

ATIVIDADE

As mulheres eram impedidas de participar das *discussões* das assembleias e de decidir o rumo das ações das pólis. O texto a seguir é um fragmento da peça *Lisistrata*, escrita pelo dramaturgo grego Aristófanes (aproximadamente 455 a.C.-375 a.C.). A peça é uma comédia que imagina como seria o governo da pólis, caso as mulheres tomassem o poder. Leia atentamente o trecho selecionado e, em seguida, responda no caderno ao que se pede.

DIALOGANDO
COM... LITERATURA

VALENTINA

– Então vão sentando nesses bancos da praça. Agora que estamos todas juntas, quero ver se as resoluções de nossa última reunião foram executadas devidamente.

3ª MULHER

– De minha parte, sim.

Levantando lateralmente um braço.

– Estou com as axilas mais peludas que um espanador, conforme combinamos. Além disso, toda vez que meu marido saía para vir discutir política eu tomava um pouco de sol, para parecer mais máscula.

2ª MULHER

– Eu também! A primeira coisa que fiz foi deixar de me depilar com o aparelho de barba de meu marido, para ficar toda peluda, como um homem!

VALENTINA

– E todas estão com as barbas que combinamos trazer?

1ª MULHER

Mostrando a barba postiça que traz na mão.

– Veja que barba linda!

[...]

– Muito bem. Quanto ao resto, vejo que fizeram tudo como havíamos combinado. Estão com as roupas, com o calçado, com tudo dos maridos.

[...]

VALENTINA

– Então vamos traçar já os nossos planos, enquanto há estrelas no céu, pois a assembleia de que iremos tomar conta deverá estar reunida quando o sol nascer.

1ª MULHER

– É isso mesmo; e também temos de garantir um lugar na tribuna mais bem colocada.

2ª MULHER

Mostrando uma bolsa com lã e agulhas de tricô.

– Eu ando sempre com isto; fico fazendo tricô enquanto a assembleia enche.

VALENTINA

– Enche, sua errada?

2ª MULHER

– Sim. Mesmo fazendo tricô, estarei ouvindo. Minhas crianças estão nuas!

VALENTINA

– Vocês estão vendo? Fazer tricô!... Não esqueçam nossa combinação: não devemos deixar os homens verem nada de feminino em nós, principalmente qualquer parte de nosso corpo! Estaríamos fritas se, no meio de tanto homem, alguma de nós cruzasse graciosamente as pernas, mostrando a... diferença! Mas se ocuparmos logo os lugares, ninguém notará que estamos disfarçadas. E quando nos virem com as barbas que trouxemos, todos nos tomarão por homens de verdade. [...]

ARISTÓFANES; *Lisistrata*. A greve do sexo. A revolução das mulheres. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. Edição digital sem paginação.

- No trecho da peça, Valentina, uma das líderes do movimento de mulheres que pretende tomar conta do governo de Atenas, questiona as demais mulheres se todas estão bem disfarçadas de homem. Quais estratégias elas utilizaram para se disfarçar?
- O fragmento da peça de Aristófanes indica de forma muito clara que a cidadania ateniense era exclusividade dos homens. Indique de que modo isso fica claro no texto.
- Em Atenas, as mulheres estavam, por lei, excluídas da cidadania. Hoje em dia, as leis de nosso país estabelecem direitos iguais para homens e mulheres. Você acredita que, na prática cotidiana, as mulheres possuem direitos políticos e sociais iguais aos dos homens? Justifique sua resposta.


Anexo V- Atividade “Organizando as ideias”

ORGANIZANDO AS IDEIAS  **ATIVIDADES**

- 1 O açúcar de cana era um produto de luxo na Europa, quando começou a ser produzido nas colônias da América, no século XVI. Descreva o processo de formação do “mercado global” do açúcar.
- 2 Redija um texto descrevendo a organização da sociedade que vivia da produção dos engenhos de açúcar. Aponte as formas de trabalho nessa sociedade e quais eram os papéis do senhor de engenho e das mulheres da elite.

Fonte: História: passado e presente, vol. 2, p. 101.

Anexo VI- Atividade “Hora de refletir”

HORA DE REFLETIR 

- 1 Como Maria Quitéria, muitas mulheres brasileiras se destacaram pela coragem de ousar e romper barreiras e preconceitos sociais ou políticos. Reúna-se ao seu grupo e, juntos, escolham uma figura feminina que tenha se destacado no campo dos movimentos sociais ou da cultura. Faça uma pesquisa sobre ela, registrando seus dados biográficos mais relevantes e suas ideias ou obras (livros, quadros, músicas, etc.) em um cartaz. Preparem e apresentem uma pequena dramatização, com um(a) único(a) ator(atriz), interpretando alguma produção (poema, discurso, carta, música, etc.) da personalidade escolhida.

Fonte: História: passado e presente, vol. 2, p. 215.

Anexo VII- Atividade “Teste seus conhecimentos”

Um dos elementos centrais da sociedade feudal era a relação de exploração dos camponeses pelos senhores feudais. Leia as seguintes afirmativas sobre os camponeses e o trabalho na Idade Média e escolha a opção correta. Em seguida, justifique no caderno o erro das afirmativas falsas.

- I. Os camponeses se dividiam em dois grupos principais: os servos e os vilões. Os servos dependiam dos senhores feudais e não tinham liberdade plena, enquanto os vilões eram camponeses livres.
 - II. As mulheres camponesas eram responsáveis por tarefas domésticas, que incluíam o cuidado com o gado e a produção leiteira. Elas também fabricavam pão e cerveja.
 - III. Os camponeses precisavam cumprir uma série de obrigações para o senhor feudal das terras em que viviam. Exemplo disso era a corveia, que consistia no trabalho nas terras do senhor durante alguns dias da semana.
 - IV. Nem todas as obrigações de um camponês com seu senhor envolviam a realização de algum tipo de trabalho. O direito de pernada era uma das obrigações que não envolvia trabalho, já que era o direito de o senhor feudal passar a noite de núpcias com a noiva quando um servo se casava.
- a) As afirmativas I e III estão corretas.
 - b) As afirmativas II e IV estão corretas.
 - c) As afirmativas I, II e III estão corretas.
 - d) As afirmativas II, III e IV estão corretas.
 - e) Todas as afirmativas estão corretas.

Fonte: História: passado e presente, vol. 1, p. 240.

Anexo VIII- Atividade “De mãos dadas”

> DE MÃOS DADAS



- Vimos que o conceito de gênero criou convenções de comportamento para homens e mulheres. Você percebe esse tipo de convenção nos ambientes em que convive, como na escola, na sua família, no seu grupo de amigos? Conte para os colegas o que você observa a esse respeito e qual é sua opinião sobre essa questão.

Fonte: Prisma, p. 63.

Anexo IX- Atividade “Leitura de imagem”

Violência contra os povos indígenas

A sobrevivência das comunidades indígenas passa por intensos movimentos em busca do reconhecimento de seus direitos e também de suas culturas e tradições. Os povos nativos são, como já vimos em capítulos anteriores, uma das minorias sociais em constante luta para serem escutados.

Os hábitos, crenças e costumes desses povos estão sempre ameaçados, uma vez que, desde a dominação dos europeus no continente americano, movimentos assimilacionistas buscaram integrar os indígenas por meio do apagamento de suas culturas e da imposição do pensamento dos dominadores. Ainda hoje as marcas desse processo estão presentes, e a luta das lideranças indígenas é pelo reconhecimento de suas diferenças, pela integração política e social e pela conquista de direitos, respeitando as especificidades culturais das nações indígenas.

As tensões desses debates são evidentes quando se questiona se indígenas com acesso à internet e à tecnologia, usando celulares ou vestindo roupas não tradicionais, podem ser considerados realmente indígenas, como se a garantia de sua preservação e existência estivesse associada ao isolamento das comunidades e a um passado distante. Pensar a integração dos povos indígenas à sociedade atual, respeitando suas características, ainda é um desafio.



▪ Jovem da Tribo Indígena Kalapalo. Aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu (MT), 2018.

> LEITURA DE IMAGEM



- Atualmente, as lutas das sociedades indígenas envolvem tanto a busca de respeito e preservação de suas culturas originais quanto a conquista de direitos e participação na sociedade e na política. Pensando nisso, como você explicaria a imagem acima, que mostra uma mulher indígena utilizando recursos tecnológicos? Você acredita que essa pessoa está negando sua cultura e perdendo suas características? Justifique sua resposta.

Fonte: Prisma, p. 135.

Anexo X- Atividade “Meus argumentos”



2. Um dos temas que se relacionam com as dinâmicas populacionais no Brasil e no mundo é o da saúde da mulher e da gravidez precoce. Apesar dos avanços na conquista de direitos das mulheres, como você verá no capítulo 4, ainda há, no mundo todo, mulheres que não têm seus direitos sexuais e reprodutivos garantidos. Isso quer dizer, por exemplo, que não têm acesso a métodos contraceptivos, o que as deixa sem o poder de decidir se, quando ou de quem engravidar. O acesso a esses métodos impacta diretamente a saúde das mulheres e o planejamento familiar. Assim, faça um levantamento de informações sobre o atendimento à saúde da mulher no seu município. Depois, em grupo, reúnam as informações de atendimento de forma objetiva e divulguem na comunidade, em forma de folheto impresso ou material para ser enviado por aplicativo de mensagem.

Fonte: Prisma, p. 24.

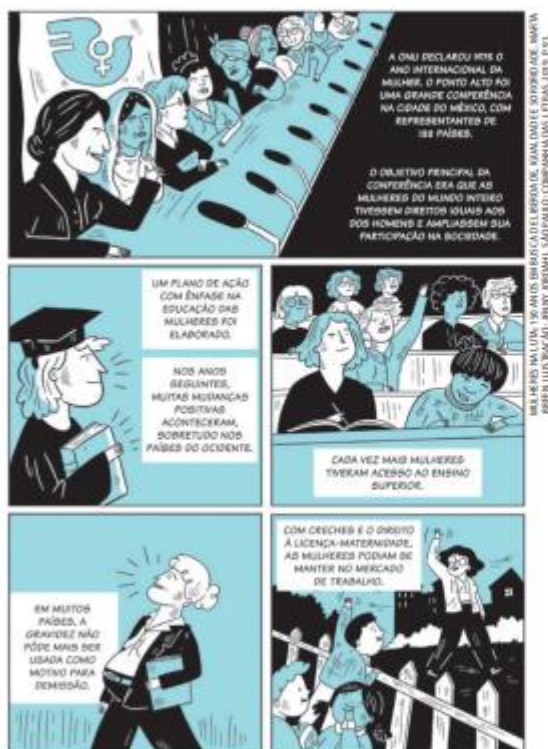
Anexo XI- Atividade “Linguagens e leituras”

> LINGUAGENS E LEITURAS



Os documentos abaixo abordam dois momentos da luta pela igualdade de gênero proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU). O primeiro deles está citado em uma página de uma história em quadrinhos das norueguesas Marta Breen e Jenny Jordahl. Aborda ações propostas pela ONU durante a **I Conferência Mundial da Mulher (1975)** visando ao alcance da igualdade de gênero. O segundo documento é um resumo das metas propostas pela ONU para se alcançar a igualdade de gênero até 2030. Leia-os e responda às questões a seguir.

Documento 1



BREEN, M. *Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade*. Ilustração: Jenny Jordahl. São Paulo: Seguinte, 2019. p. 91.

Documento 2

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas

5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte.

5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas [...].

5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas.

5.4 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado [...].

5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança.

5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos [...].

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. *Glossário de termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/ODS/Gloss%C3%A1rio%20ODS%205%20-%20atualizado.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

1. Que avanços foram apontados no documento 1 para a década de 1980? Essas questões estão resolvidas nos dias de hoje?
2. Com base em sua vivência e nas informações dos meios de comunicação, quais das metas propostas pela ONU você acredita que o Brasil já cumpriu ou começou a cumprir? E quais você acha que deveríamos cumprir com mais urgência?

Fonte: Prisma, p. 65.

Anexo XII- Atividade “Investigação”

> INVESTIGAÇÃO

A história do feminismo no Brasil

Durante muitos séculos, as mulheres estiveram silenciadas ou diminuídas na História, que enaltecia os grandes feitos masculinos. No Brasil, especialmente a partir da década de 1960, o movimento feminista foi responsável por motivar estudos e pesquisas liderados por mulheres, dando voz a importantes personagens femininas. Assim, conhecer a história do feminismo no país é também conhecer importantes personagens de nossa História mais recente.

A atividade a seguir propõe uma revisão bibliográfica (“estado da arte”) sobre a história do feminismo no Brasil. O “estado da arte” é uma estratégia de pesquisa que permite conhecer os estudos já realizados, as pesquisas em andamento e quais são as lacunas do conhecimento naquela área, o que vai ajudar na elaboração da pesquisa. Para realizar a revisão bibliográfica, siga estas orientações.

I. Defina a estrutura de sua pesquisa

A estrutura ou recorte pode seguir o critério de seu interesse, como apresentar os estudos por ordem cronológica, por autores, por assuntos, entre outras formas de organização. Essa é uma etapa muito importante, pois um mesmo tema pode ser abordado de diferentes formas.

Imagine, por exemplo, que você deseja abordar livros a respeito do feminismo, de forma geral. O volume de livros sobre esse tema é muito grande. Então, você precisa estabelecer alguns critérios para restringir a sua busca e fazer um trabalho mais focado.

Você pode procurar listar, em ordem cronológica de publicação, livros escritos a respeito do movimento feminista no Brasil no começo do século XX. Ou, então, você pode querer pesquisar livros publicados por autoras negras que abordam a questão do feminismo negro. Nesses dois exemplos, o tema é o mesmo, feminismo, porém os critérios de pesquisa variam.

II. Procure boas referências para sua revisão bibliográfica



▪ Página inicial do site de buscas de produção acadêmica **SciELO**, 2020.

As principais fontes a serem consultadas para a elaboração da revisão bibliográfica são artigos em periódicos científicos, livros, teses, dissertações e resumos em congresso. Para localizar as publicações, utilize ferramentas como o **SciELO** e o recurso das palavras-chave. Anote sempre a base de dados na qual realizou a pesquisa, os critérios de busca utilizados e a data em que sua pesquisa foi feita, pois a base de dados consultada pode sofrer alterações ao longo do tempo.

III. Analise as fontes para a revisão de literatura

Após selecionar as obras, organize o material encontrado por ordem de publicação para iniciar a leitura. Faça uma leitura atenta, buscando compreender as teorias e os conceitos. Você pode fazer fichamentos das suas leituras e anotações sobre cada obra analisada, identificando as ideias principais. O importante, nesse momento, é identificar o que está sendo estudado por outras pesquisadoras e quais são suas abordagens. Você pode observar quais são as autoras que têm maior volume de textos publicados a respeito do feminismo, verificar se existe algum grupo de universidade que pesquise esse assunto com mais frequência etc.

IV. Apresente os resultados de sua análise bibliográfica

Finalizada sua pesquisa, produza um artigo com uma revisão sistêmica dos dados coletados. Ou seja, apresente os livros, os artigos, os ensaios encontrados e escreva um breve resumo de cada um deles. Esse texto será sua pesquisa, que pode ser útil para outras pessoas que tenham interesse nesse tema.

▪ A pesquisa em bibliotecas faz parte da busca por referências para a revisão bibliográfica.

Fonte: Prisma, p. 74-75.