

EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS FEMININAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: DESAFIOS, LACUNAS E A URGÊNCIA DA LEI Nº 14.986/24

WOMEN'S EXPERIENCES AND PERSPECTIVES IN THE HISTORY TEXTBOOK:
CHALLENGES, GAPS, AND THE URGENCY OF LAW NO. 14,986/24

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo¹
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4236-2643>

Resumo:

Este artigo apresenta evidências de uma pesquisa interessada em analisar um livro didático de História destinado ao Ensino Fundamental, a fim de identificar as abordagens ancoradas nas experiências e nas perspectivas femininas. Como referência teórica, apoia-se na História das mulheres e nos estudos de gênero, no campo do ensino de História, além de trabalhos analíticos sobre livros didáticos. Metodologicamente, foi realizada a análise de conteúdo da coleção didática “História, Sociedade & Cidadania”, compreendendo-a tanto como instrumento da prática pedagógica quanto como fonte para o estudo da cultura escolar. Os resultados indicam que as abordagens femininas na coleção enfrentam o desafio de integrar as narrativas sobre elas ao texto principal dos livros, para além de boxes, textos complementares e propostas de atividades. Além disso, a análise evidenciou lacunas quanto à representação de mulheres não brancas ao longo do conteúdo do material didático. Esses achados endossam a urgência da implementação da Lei nº 14.986/24.

Palavras-chave: Representações femininas. Estudos de gênero. Ensino de História. Livros didáticos. Lei nº 14.986/24.

Abstract:

This article introduces evidence from a research focused in analyzing a history textbook intended for elementary school, in order to identify approaches based on women's experiences and perspectives. It is theoretically referenced on women's history and gender studies in the field of history teaching, as well as analytical works on textbooks. Methodologically, a content analysis of the textbook collection "History, Society & Citizenship" was carried out, considering it both as an instrument of pedagogical practice and as a source for the study of school culture. The results point

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduada em História (UFMG). Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Ibirité/ Minas Gerais, Brasil. Professora Orientadora Bolsista PAPq-UEMG.

out that the female approaches in the collection face the challenge of integrating narratives about them into the main text of the books, in addition to side boxes, supplementary texts, and suggested activities. Additionally, the analysis revealed gaps regarding the inclusion of non-white women throughout the content of the teaching material. These findings support the urgency of implementing Law No. 14.986/24.

Keywords: Feminine representations. Gender studies. History teaching. Textbooks. Law No. 14.986/24.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo que analisou um livro didático de História do Ensino Fundamental, buscando identificar as abordagens baseadas nas experiências e perspectivas femininas presentes na obra. O interesse por essa temática se justifica a partir de dois pilares: o acesso das escolas públicas aos livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a promulgação da recente Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, que dispõe sobre a temática.

Nas últimas décadas, muitas pesquisas se dedicaram ao estudo do livro didático, apontando suas falhas, lacunas e inconsistências (Abud, 1984; Bittencourt, 2018; Caimi, 2017). Sabemos que esse é um material limitado, de modo que as práticas pedagógicas não devem se ater ao seu conteúdo se quiserem consolidar um efetivo processo de ensino e aprendizagem. O livro didático deve ser entendido como um apoio, um material introdutório sobre o qual cabe ao professor a tarefa de complementar, contrapor, problematizar e elucidar.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que esse material é distribuído às escolas públicas por meio do PNLD, sendo, em algumas classes, o único recurso de consulta acerca do conhecimento histórico escolar. Além disso, apesar de o aumento das pesquisas sobre o ensino de História evidenciar uma variedade de estratégias e metodologias para a prática pedagógica da disciplina nas últimas décadas, concordamos com Cavalcanti (2019, p. 56) ao destacar que “o livro didático ainda exerce grande influência sobre o trabalho de professores e professoras da educação básica no Brasil”. O livro didático é um objeto da cultura escolar (Juliá, 2001), um artefato pedagógico institucional, portador de narrativas históricas. Sob esse prisma, justificamos a escolha de analisar esse material, reconhecendo a importância de compreender como os livros didáticos narram nossos passados-presentes quando se busca um ensino de História significativo².

Junto a isso, recentemente foi aprovada a Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, com o seguinte caput:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País (Brasil, 2024).

² Em diálogo com Rüsen (2001), compreendemos o ensino de História significativo como aquele que mobiliza ferramentas didáticas, teóricas e metodológicas capazes de fundamentar uma aprendizagem histórica na qual estudantes desenvolvam a aptidão para a compreensão e a interpretação crítica do passado, relacionando-o ao presente.

Historicamente, as alterações que incidem sobre a LDBEN trazem a perspectiva de inclusão de temáticas alijadas dos currículos escolares ou que não são efetivamente abordadas. Esse é o movimento que podemos ver com a aprovação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08³. Assim como nesses casos, a Lei nº 14.986/24 estabelece obrigatoriedade de inserção curricular de maneira transversal, não exclusiva para o ensino de História, como pode ser visto na proposição de inclusão de artigo na LDBEN, conforme redação a seguir:

Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares.

Parágrafo único. As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política (Brasil, 2024).

Compreendendo a transversalidade da proposta pedagógica aprovada pela Lei nº 14.986/24, este artigo volta-se às contribuições específicas do ensino de História, a partir do material didático disponibilizado pelo PNLD. O trabalho busca averiguar, inclusive, ausências em tal abordagem que endossem a aprovação da temática na forma de lei.

Sendo assim, partindo da compreensão de que o livro didático é tanto um instrumento da prática pedagógica quanto uma fonte para estudo da cultura escolar (Juliá, 2001; Munakata, 2016), fizemos a análise de conteúdo da coleção “História, Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, editada em 2022 pela FTD. Foram examinados os volumes destinados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, os quais fazem parte do catálogo de obras disponibilizadas pelo PNLD 2024-2027.

O livro didático “História, Sociedade & Cidadania” foi escolhido devido à ampla distribuição da coleção entre as escolas municipais e estaduais de Belo Horizonte e Região Metropolitana⁴. A questão que se coloca é: em que medida essa obra contribui para a efetivação da referida lei?

Como já dissemos, a análise do livro teve como foco as abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas que compõem a coleção didática. Esse objetivo vai ao encontro do interesse em identificar possíveis lacunas acerca da temática, bem como aproximações com o campo da historiografia que, nas últimas décadas, vem denunciando o apagamento e a invisibilização das mulheres na história, assim como produzindo estudos que evidenciam suas

³ A Lei nº 10.639/03 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Posteriormente, a Lei nº 11.645/08 amplia essa determinação ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁴ A coleção “História, Sociedade & Cidadania” é utilizada na totalidade das escolas municipais de Betim e adotada por algumas escolas municipais e/ou estaduais de Belo Horizonte, Contagem, Ibirité, Sarzedo e Mário Campos, conforme registros do Estágio Curricular Obrigatório dos estudantes do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ibirité. Ressalta-se que os dados estatísticos oficiais sobre a distribuição das obras do PNLD 2024-2027 ainda não estão disponíveis.

trajetórias. Junto a isso, não podemos deixar de considerar a ação do movimento de mulheres no Brasil, temática a ser explorada na seção seguinte.

A HISTORIOGRAFIA E OS MOVIMENTOS FEMINISTA E DE MULHERES

A princípio, é preciso considerar que os caminhos percorridos pela historiografia nas últimas décadas apresentam o forte impacto do encontro entre a História, a Antropologia e a Sociologia. Nessa trilha, observamos a emergência da História Cultural, que trouxe, em sua essência, um alargamento das fronteiras do conhecimento histórico, a partir de uma multiplicação de objetos e problemas de pesquisa que envolviam os estudos do cotidiano, a história das chamadas minorias, entre outras temáticas. A partir de uma História interessada na pessoa comum, excluída das narrativas e dos documentos canônicos, encontramos diversos trabalhos que evidenciam o apagamento das mulheres na História, assim como pesquisas que revelam e requisitam a devida atenção às ações femininas ao longo do tempo.

A partir desse cenário, Maria Izilda de Matos (1998) retoma a década de 1980 para demarcá-la como o momento em que a primeira geração de pesquisadoras se dedicou aos estudos sobre as mulheres. Essas autoras estavam imbuídas da necessidade de tornar as mulheres visíveis e de denunciar a opressão histórica sobre elas. Nos primeiros trabalhos, em meio a variadas correntes de interpretações, era evidente o interesse em recuperar a atuação das mulheres nos processos históricos, entendendo-as como sujeitos ativos, “de modo que as imagens de pacificidade, ociosidade e confinamento ao espaço do lar foram questionadas, descortinando-se esferas de influência e recuperando os testemunhos femininos” (Matos, 1998, p. 68).

Joan Scott (2017) se insere nesse grupo de pesquisadoras e tem fundamentado muitos estudos sobre mulheres desde então. A autora aponta que os primeiros trabalhos voltados ao tema passaram a utilizar a palavra “gênero” de maneira a se referir à organização social da relação entre os sexos. No texto “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, a Scott (1995) propõe uma leitura da história na qual essa categoria ganha destaque. A autora constrói a sua definição de gênero na perspectiva de propor, em especial aos historiadores, uma ferramenta com potencial analítico. Endossa que, para a escrita de uma nova narrativa sobre as mulheres, faz-se necessária a consideração da categoria gênero, em consonância com as categorias raça e classe. O campo dos estudos de gênero também contribuiu para a rejeição de explicações puramente biológicas para as diversas formas de subordinação feminina, na medida em que compreende tal subordinação como construção social, ou seja, “a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (Scott, 2017, p. 75).

Rachel Soihet (1998) considera que os estudos sobre gênero, na perspectiva de Scott, também contribuem para a rejeição do caráter fixo e permanente da oposição “masculino *versus* feminino”. Para Soihet, essa oposição precisa ser historicizada, de modo a causar deslocamentos na construção hierárquica que se dá entre os sexos, questionando a sua naturalização. A autora elucida que os estudos de gênero trazem, em sua essência, uma crítica às distinções sociais baseadas no sexo, evidenciando o caráter social que constitui essa relação⁵.

⁵ Atualmente, encontramos na historiografia e em outras áreas uma diversa gama de estudos realizados sob a ótica das relações de gênero. Ainda que fuja dos limites deste artigo, é importante destacar as controvérsias ideológicas que

A compreensão sobre as relações entre os gêneros, em um sentido que vai além do binômio dominação/subordinação como único terreno de confronto, desenvolveu-se em consonância com a emergência dos estudos acerca do privado e do cotidiano. Essas pesquisas revelaram histórias sobre os sujeitos subalternizados, entre eles as mulheres. Nessa seara, historiadoras como Michelle Perrot, Natalie Davis, Arlette Farge, entre outras, aproximaram-se de domínios e objetos de estudo nos quais a participação feminina as situava como agentes na História. Em diálogo com Arlette Farge, Soihet (1998, p. 80) considera que “apesar da dominação masculina, a atuação feminina não deixa de se fazer sentir, através de complexos contrapoderes: poder maternal, poder social, poder sobre outras mulheres e ‘compensações’ no jogo da sedução e do reinado feminino.”

Todavia, os trabalhos dessas historiadoras, ainda que focados no campo do privado e do cotidiano, não se abstiveram de abordar uma história política, revelando a agência feminina em espaços que alcançam o domínio público. Nessa esfera, a história das mulheres produziu estudos que desvelaram manifestações femininas, ativismos políticos e práticas de resistência, sobretudo entre os segmentos populares.

Como já dissemos, os trabalhos das referidas autoras se desenvolveram a partir das décadas de 1970 e 1980, em um cenário de crescimento das pesquisas sobre a História do cotidiano. Nesse contexto, a historiografia passou a dispor de ferramentas teóricas que tornaram possível evidenciar a atuação e a experiência concreta das mulheres na sociedade, em seus papéis formais e informais. Sobretudo, o que esses estudos revelaram é que, no processo das relações sociais entre os sexos, as mulheres desempenham um papel ativo na criação de sua própria história.

Também é preciso considerar que os estudos de gênero e a história das mulheres ganham fôlego em consonância com o crescimento dos movimentos feministas e de mulheres no pós-década de 1960. Margareth Rago (2017) identifica, no Brasil da década de 1960, um processo de questionamento das estruturas patriarcais, em conjunto com um cenário de revolução sexual e contracultura – momento de contestações e contracondutas bastante materializadas na expansão dos feminismos e do movimento gay. Rago (2017) destaca ainda a emergência de novos movimentos sociais, no final da década de 1970, que somaram forças para o fim da ditadura cívico-militar e para a redemocratização. A partir desse contexto, grupos de feministas e gays reivindicavam a constituição do “sujeito de direito”, ou seja, pressionavam pela expansão de políticas públicas, pauta que funcionou como combustível para essas mobilizações nas décadas seguintes.

Ana Alice Costa (2005) considera a década de 1970 como um período singular na história do feminismo no Brasil, por se tratar de uma época marcada por intensos embates travados pelas mulheres. Muitas delas se diziam feministas e participavam – ou haviam participado ativamente – de organizações do movimento estudantil, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) católicas e de grupos de esquerda. As feministas apresentavam suas pautas, mas enfrentavam a discriminação de suas causas por parte de um Estado patriarcal. Naquele momento havia, também, no campo da esquerda latino-americana, o predomínio de uma visão que caracterizava as feministas como “pequenos grupos de pequenas-burguesas” (Costa, 2005, p. 4). Essas tensões caracterizaram a

demarcam a palavra “gênero”, fazendo com que fosse excluída da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre essa questão, ver Santos (2017).

tortuosa relação do feminismo brasileiro com a esquerda e com setores progressistas da Igreja Católica, instituições que encabeçavam a luta política naquele contexto.

O movimento feminista que se desenvolveu no Brasil seguiu o caminho dos demais movimentos sociais das décadas de 1980 e 1990: o da institucionalização das lutas em Organizações Não Governamentais (ONGs), conselhos, associações e partidos políticos. O eleitorado feminino passou a ser foco de interesse partidário, o que fez com que muitos partidos, de direita e de esquerda, criassem seus departamentos femininos, levando as pautas das mulheres para seus programas e plataformas. Para além disso, Costa (2005) identifica a presença feminina no Congresso Nacional como um importante elemento para a aprovação das demandas feministas durante a Assembleia Nacional Constituinte, em meados da década de 1980.

Costa (2005) considera que o estabelecimento de ONGs deu visibilidade às chamadas “identidades feministas”, por meio da articulação das mulheres em espaços variados: associações de bairro, sindicatos, grupos de trabalhadoras rurais, entre outras identidades que aproximavam o feminismo de um perfil popular. É também um contexto em que o caráter plural, multicultural e pluriétnico do movimento na América Latina se afirma, dando forma a feminismos variados: o negro, o indígena, o lésbico, o popular, o acadêmico, o ecofeminismo, o das assessoras governamentais, o das profissionais das ONGs, o das católicas e o das sindicalistas, entre tantos outros.

Concomitantemente, Rago (1998) destaca uma presença maior das mulheres nas universidades a partir da década de 1970, quando passaram a pressionar por espaço e a criar seus próprios núcleos de estudo e pesquisa, levando para a academia temas que falavam de si e de suas antepassadas e contando suas histórias de forma mais sistemática. Esses trabalhos evidenciavam práticas sociais opressivas, bem como formas de desclassificação e subjugação feminina.

Assim, no campo da produção do conhecimento científico, os temas das mulheres e do gênero foram incorporados de fora para dentro, por pressão (Rago, 1998). Questões como as relações entre os sexos, a história da sexualidade e do corpo, bem como as lutas políticas das mulheres, entre outras pautas então secundarizadas perante a metanarrativa da luta de classes, passaram, paulatinamente, a ganhar espaço na academia, a partir de grandes embates epistemológicos. O fato é que a entrada das mulheres nos espaços de saber transformou esses campos de maneira inevitável, na medida em que introduzia novas questões e recolocava problemas antes naturalizados.

Especificamente em relação ao atual caráter plural, multicultural e pluriétnico do movimento feminista na América Latina, é importante demarcar a emergência de um feminismo embasado em uma perspectiva decolonial, como campo de visibilização das lutas das mulheres latinas, cujo foco são as pautas locais e suas relações com o mundo globalizado. Nas últimas décadas, as mobilizações das mulheres indígenas, camponesas, de povos tradicionais, comunitárias, entre outras, têm marcado a resistência e o enfrentamento ao capitalismo a partir de seus territórios, além de se constituírem sob uma forte reivindicação antirracista – negra, indígena e latina. Esses movimentos têm bases teóricas e de ação assentadas nas especificidades do Sul Global, o que confronta o eurocentrismo e a hegemonia do Norte Global no feminismo e na sociedade.

No Brasil, tem sido potente a voz do feminismo negro nas denúncias e nos combates das mulheres negras. Djamila Ribeiro (2016) relata o crescimento desse movimento nos anos 1980, com a organização coletiva de mulheres negras para reivindicar o recorte racial e a visibilização política de suas pautas no movimento feminista.

Podemos considerar que o feminismo é um conjunto de teorias, disputas e práticas de diversas abordagens que apontam, em comum, para a superação da opressão feminina. A historiografia contemporânea tem se relacionado com os feminismos de duas maneiras: tanto oferecendo bases históricas às denúncias do movimento, quanto absorvendo as críticas e denúncias feitas pelas feministas e produzindo novas pesquisas, estudos e narrativas femininas.

Essa dupla relação demanda uma resposta do ensino de História. Quando compreendemos que essa disciplina tem uma função prática na vida (Rüsen, 2001), entendemos que seu ensino não deve afastar-se das questões socialmente relevantes no tempo presente. Isso inclui abordagens didáticas consonantes com a historiografia recente, assim como o diálogo analítico e reflexivo com aquilo que os movimentos sociais estão reivindicando e produzindo. Existem, portanto, reivindicações e demandas sociais construídas nas últimas décadas que precisam ser consideradas nas narrativas históricas contidas nos livros didáticos.

Essa questão nos leva ao segundo campo de fundamentação teórica deste trabalho: o ensino de História.

ENSINAR HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE

Ao revisitarmos a produção historiográfica recente, bem como a trajetória do movimento feminista e de mulheres, fica evidente a importância de que o ensino de História incorpore o previsto no Artigo 26-B, parágrafo único, da Lei nº 14.986/24, ao propor a inclusão, nos conteúdos escolares, dos

diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política (Brasil, 2024).

Sabemos, todavia, que a abordagem significativa de tal temática não se encerra com a imposição da Lei. É preciso pensar em práticas e perspectivas epistemológicas no ensino de História que contribuam para a efetiva compreensão dessa e de outras questões socialmente relevantes. Nesse sentido, é necessário refletir sobre fundamentos e estratégias de ensino que promovam um ensino de História voltado para a compreensão do presente, a partir da formação de sujeitos historicamente letrados, ou seja, com capacidade reflexiva para interpretar os processos históricos que conformam a contemporaneidade.

Para Jörn Rüsen (2001), a História tem uma função prática no tempo, uma vez que parte de questões de interesse no presente. A partir delas, busca-se conhecer o passado a fim de responder às necessidades individuais e sociais de orientação temporal. Essa função prática remete a um objetivo específico para o ensino de História: na perspectiva de Rüsen, trata-se da formação da “consciência histórica”, que seria a capacidade mental de articular as dimensões de presente,

passado e futuro, tendo em vista a compreensão dos processos históricos que estruturam as relações contemporâneas.

Como já mencionamos, a historiografia e os movimentos feministas e de mulheres têm produzido um importante campo de problematização dos processos históricos de construção de hierarquias entre os sexos. Entendemos que a formação da consciência histórica dos sujeitos na contemporaneidade implica a necessária inclusão dessa temática no ensino de História.

Sendo assim, ao analisar a abordagem das experiências e perspectivas femininas no livro didático, tomamos como pressuposto que tal temática é fundamental para a formação da consciência histórica dos estudantes, bem como para a vida cidadã e para a conformação das subjetividades desses sujeitos. Isso implica a necessária representatividade feminina nas práticas docentes de modo geral, o que inclui o material didático.

Compreendemos, ainda, que a ideia de letramento histórico constitui uma ferramenta conceitual que favorece o desenvolvimento de práticas didáticas voltadas à formação da consciência histórica.

Helenice Rocha (2020) considera os múltiplos sentidos atribuídos à concepção de letramento no campo da educação. Ao mesmo tempo, a autora evidencia a necessidade de compreender as especificidades do conhecimento histórico para uma delimitar o que seria o letramento nessa área. Isso remete à maneira como o pensamento histórico é construído, a partir de múltiplos espaços e relações humanas que se dão ao longo da vida, para além dos muros escolares. Rocha (2020) afirma que o letramento histórico é um processo amplo, contínuo e não restrito às práticas escolares.

Entretanto, Rocha (2020) não deixa de considerar que as aulas de História são espaços de construção do pensamento histórico, cujo objetivo é a formação da consciência histórica. A autora (2020, p. 276) define letramento como “conjunto de práticas (intencionais ou não) que propicia determinadas condições de inserção na cultura escrita de uma sociedade, para além da escolarização”. Nessa perspectiva, entende-se o letramento como uma habilidade necessária para a compreensão da História enquanto processo cognitivo de produção de sentidos.

Isabel Barca (2006, p. 93), de modo mais específico, define literacia histórica como um “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado”. Com essa definição, aproxima esse conceito da formação da consciência histórica, haja vista que a “interpretação e compreensão do passado” é prerrogativa para qualquer nível de consciência histórica.

Nesse caminho, identificamos uma relação entre as perspectivas de consciência histórica e de letramento histórico, na medida em que a função prática da História na vida cotidiana e a possibilidade de fazer escolhas intencionais sobre o passado dependem da habilidade de construir narrativas históricas. Sabemos que o ensino de História pode contribuir para a formação da consciência histórica quando estimula a compreensão e a interpretação do passado para a elaboração de narrativas. Em outras palavras, quando o ensino de História se propõe a desenvolver práticas de letramento histórico, no sentido proposto por Barca (2006) e outros, favorece a formação de um pensar historicamente, de modo que os indivíduos estejam habilitados a

(...) nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais,

suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise (Cerri, 2011, p. 59).

Sendo assim, partimos do pressuposto de que uma efetiva aprendizagem histórica acontece quando possibilita que aqueles e aquelas que se dedicam a estudar a História mudem suas perspectivas de interpretação do passado. Para tanto, são necessárias competências de compreender e interpretar do passado. Esse processo inclui, ainda, uma relação prática com a vida em sociedade e com a participação cidadã, na medida em que estruturas elaboradas do pensar historicamente favorecem a “(...) capacidade de entender e posicionar-se diante de visões de mundo, de explicações gerais ou fragmentárias sobre a sociedade, que utilizam conhecimentos sobre o tempo” (Cerri, 2011, p. 66).

A partir da concepção de letramento histórico na perspectiva de Barca (2006), ou seja, como um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado, entendemos que uma importante demanda da sociedade e da historiografia contemporânea é o resgate e a valorização de memórias de grupos até então invisibilizados pela História. Nessa medida, letrar-se historicamente, na contemporaneidade, envolve a capacidade de problematizar e refletir sobre as abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas ao longo do tempo. A análise do livro didático de História justifica-se, portanto, quando tomado como material que apresenta narrativas históricas, tendo em vista a construção de uma compreensão sobre o passado. Resta saber quais narrativas são construídas e em que medida elas representam e favorecem a interpretação e a compreensão acerca da História das mulheres.

Afirmar que a formação da consciência histórica tem uma função prática na vida presente implica também compreender como a sociedade contemporânea tem construído narrativas sobre os grupos invisibilizados na História tradicional. Nesses termos, no que envolve as mulheres, não há como negar que, nos últimos anos, muito se produziu acerca das violências a que estão expostas, bem como sobre a necessária representatividade feminina, principalmente das mulheres negras.

Assim, o diálogo com a historiografia contemporânea, com os movimentos de mulheres e feminista, e com a perspectiva de formação da consciência histórica por meio do letramento histórico nos impele à análise das abordagens ancoradas nas experiências e nas perspectivas femininas, tal como representadas na coleção didática “História, Sociedade & Cidadania”, objeto ao qual nos dedicamos na seção seguinte.

O LIVRO DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E AS ABORDAGENS FEMININAS: ALGUMAS EVIDÊNCIAS

Ao propormos analisar livros didáticos na contemporaneidade, não podemos deixar de considerar a política curricular vigente, materializada no currículo prescrito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em artigo, Sandra Oliveira e Flávia Caimi (2021) evidenciam como o PNLD tem sido utilizado para efetivar a BNCC nos currículos escolares, a partir dos processos de avaliação das obras didáticas submetidas ao programa, em estrita compatibilidade com a BNCC.

A partir das constatações de Oliveira e Caimi (2021), esta pesquisa, voltada às contribuições específicas do ensino de História para a abordagem das experiências e perspectivas femininas nos currículos escolares, tomando como referência o livro didático disponibilizado pelo PNLD, teve como primeiro procedimento verificar como essa temática se apresenta na BNCC, considerando a intrínseca relação entre o material didático e o currículo prescrito.

Sendo assim, por meio do uso da ferramenta de busca por palavras-chave no documento da BNCC, identificamos apenas quatro referências aos termos “mulher”, “mulheres”, “feminino” e “feminina” em todo o currículo. Tais referências aparecem exclusivamente entre os quadros que compõem as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades do componente História na BNCC, e estão reproduzidas a seguir. Os grifos são da autora.

Quadro 1: História, 6º ano, BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Trabalho e formas de organização social e cultural.	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 418-419).

Quadro 2: História, 9º ano, BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	Anarquismo e protagonismo feminino .	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 426-427).

Quadro 3: História, 9º ano, BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	A questão da violência contra populações marginalizadas.	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres , homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 428-429).

De imediato, a inexpressiva resposta aos termos “mulher”, “mulheres” e “feminino”, ao longo das 470 páginas do documento curricular, indica a ausência de abordagens das experiências e perspectivas femininas no currículo prescrito. Restou, portanto, a necessidade de averiguar como a coleção didática analisada, “História, Sociedade & Cidadania”, materializa as quatro passagens referentes às mulheres que aparecem na BNCC.

Tratamos, então, de analisar o volume referente ao 6º ano, em busca de verificar como o objeto de conhecimento e a habilidade que envolvem as mulheres e seus papéis sociais no mundo antigo e nas sociedades medievais são abordados no livro “História, Sociedade & Cidadania”. Como já esperado, a análise da obra revelou uma organização do sumário do volume didático em intrínseca relação com as unidades de conhecimento propostas pela BNCC. Desse modo, encontramos o capítulo 8, intitulado “O mundo grego e a democracia”; o 9, “Roma: monarquia e república”; e o 12, “Feudalismo: sociedade, cultura e religião”. Ao longo do texto principal desses capítulos, não encontramos nenhuma referência explícita às mulheres e aos seus papéis sociais. Apenas nas três últimas páginas do livro, ao final do capítulo 12, “Feudalismo: sociedade, cultura e religião”, encontramos, na seção complementar “Para Refletir”, textos seguidos por questões discursivas, intitulados “A mulher em Atenas”, “A mulher na Roma antiga” e “A mulher na sociedade medieval”.

Nesse caso, torna-se evidente a estratégia do livro didático em mostrar-se “de acordo com a BNCC”, ou seja, introduzir a temática requisitada no formato de conteúdo extra, ainda que apenas no final do livro. Não se justifica, por exemplo, o fato de o tema “A mulher em Atenas” não constar entre os conteúdos do capítulo 8, “O mundo grego e a democracia”. Em outras palavras, não há, no material analisado, uma proposta pedagógica que justifique a disposição desses conteúdos apenas no final do livro, a não ser uma introdução de conteúdo apressada, apenas “para constar”.

Para além das indicações da BNCC, o volume do 6º ano apresenta, no capítulo 4, “Egito e Kush”, o tópico “Candace, a mulher na política”, no qual destaca indícios de que as mulheres

ocupavam posições de destaque no reino africano de Kush. No mesmo capítulo, apresenta também, na seção especial “Leitura e Escrita em História”, uma proposta de atividade de leitura de imagem, na qual problematiza a representação da rainha egípcia Cleópatra como uma mulher branca.

Em relação ao 9º ano de escolaridade, a BNCC traz, entre seus objetos de conhecimento, o anarquismo, o protagonismo feminino e a proposta de debate acerca da violência contra populações marginalizadas, incluindo as mulheres. Nesse caso, o livro “História, Sociedade & Cidadania” recorre à biografia de algumas mulheres, de modo a evidenciar o seu protagonismo. Essa é a estratégia adotada no capítulo 3, “A Era Vargas”, composto pelo subcapítulo “Movimento de Mulheres”, introduzido pelo seguinte parágrafo: “Desde antes do advento da República, as aspirações das mulheres vinham mudando. Veja o texto a seguir, sobre Nísia Floresta” (Boulos Jr., 2022a, p. 67). Na sequência, o texto, no formato do box “Para Refletir”, apresenta um pequeno trecho do livro de Constância Lima Duarte (2006), com o título “Nísia Floresta: precursora do feminismo”. No trecho, destaca-se a atuação de Floresta como autora, questionando a ideia de superioridade masculina.

O subcapítulo “Movimento de Mulheres” também é composto pelos tópicos “A pesquisadora paulista Bertha Lutz” e “A escritora catarinense Antonieta de Barros”, que são acompanhados por breves textos nos quais a biografia dessas mulheres é apresentada, bem como o ativismo de cada uma delas em prol do voto e da participação feminina na política.

O volume do 9º ano do livro “História, Sociedade & Cidadania”, em uma tentativa de abordar o protagonismo feminino, também apresenta um box “Para Refletir”, intitulado “Mulheres na resistência ao nazismo”, que integra o capítulo 7, “A Segunda Guerra Mundial”; já o subtópico “As Mães da Praça de Maio”, composto por um pequeno texto que conta a ação de mulheres que perderam os filhos durante a ditadura argentina, é parte do capítulo 12, “Ditaduras na América Latina”.

Em relação ao objeto de conhecimento da BNCC, que indica a abordagem sobre a violência contra populações marginalizadas no 9º ano de escolaridade, encontramos no livro apenas fotografias dispostas na abertura da Unidade 4, “O mundo contemporâneo”. Trata-se do registro da participação das mulheres Kayapó durante a 2ª Marcha Nacional das Mulheres Indígenas, realizada em Brasília (DF), em 2021. Em destaque, uma grande faixa com os dizeres: “As mulheres Kayapó lutam pela vida” (Boulos Jr., 2022a, p. 264). Outra imagem apresenta cartaz de campanha pelo fim da violência doméstica contra as mulheres, em Olinda (PE), 2009. Nesse material, destaca-se a frase: “Basta de violência contra as mulheres” (Boulos Jr., 2022a, p. 265).

No entanto, apesar de a temática aparecer na página que anuncia a Unidade 4, a violência contra as mulheres não é diretamente tratada ao longo dos capítulos que a compõem. Nessa unidade, somente no capítulo 13, “Brasil Contemporâneo”, encontramos, no formato de box “Para Refletir”, um trecho do artigo de Eva Blay (2016), intitulado “São as mulheres uma minoria?”. O texto aborda, de modo geral, a desqualificação social das mulheres.

Para além das indicações do currículo prescrito acerca de abordagens que envolvem as mulheres, a análise da pesquisa se volta para os volumes do 7º e 8º ano. Nesses exemplares, sem a obrigação de estar “de acordo com a BNCC”, observamos que não há tópicos específicos sobre a história das mulheres no volume referente ao 7º ano. Já no 8º ano, encontramos, no capítulo 4, “A Revolução Francesa e a Era Napoleônica”, na seção especial “Vozes do Passado”, um texto

acompanhado por atividades, no qual se faz referência a Olímpia de Gouges e à sua atuação como escritora e defensora dos direitos das mulheres no século XVIII. No capítulo 10, “Regências: a unidade avançada”, na seção “Para Refletir”, há um texto acompanhado por atividades sobre Anita Garibaldi. Já no capítulo 11, “Segundo Reinado: política, economia e guerra”, encontramos o texto intitulado “Mulheres na Guerra do Paraguai”, também apresentado no formato de box “Para Refletir”.

É importante destacar que uma estratégia largamente utilizada pela coleção didática é a representação imagética de mulheres ao longo dos temas e capítulos abordados nos volumes. Em geral, a inserção de figuras femininas nessas imagens ocorre de forma desarticulada das discussões propostas nos textos, configurando-se, na maior parte das vezes, como mero recurso ilustrativo.

Um dos diversos exemplos dessa estratégia está no volume do 9º ano, ao tratar sobre o “Governo João Goulart”. Nesse caso, chama a atenção a escolha de retratar, em fotografia, exclusivamente a participação de mulheres durante a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, grande passeata ocorrida em março de 1964 contra as reformas de João Goulart e que antecedeu o golpe civil-militar. No registro, podemos ver quatro mulheres segurando a bandeira de São Paulo pelas pontas, à frente de um grande grupo de pessoas durante a marcha. A imagem é acompanhada da seguinte legenda: “Mulheres com bandeiras e cartazes durante a Marcha da Família com Deus pela Liberdade. São Paulo (SP), 1964” (Boulos Jr., 2022a, p. 223). Contudo, o papel social das mulheres nesse contexto histórico não é alvo de discussão no capítulo. Destacamos, também, que não há nenhuma abordagem específica sobre as formas de resistência feminina ao regime ditatorial.

Outro interesse desta pesquisa — que, em certa medida, vai ao encontro da perspectiva sobre a “valorização de mulheres que fizeram História”, apresentada pela Lei nº 14.986/24 — refere-se à identificação, na coleção didática analisada, de mulheres nominalmente citadas ao longo dos volumes. Em outras palavras, buscamos quem eram as personagens femininas “dignas de memória” nos livros didáticos. Os achados dessa investigação estão descritos no quadro a seguir.

Quadro 4: Mulheres nominalmente citadas na coleção “História, Sociedade & Cidadania”

Biografada	Volume	Capítulo
Cleópatra	6º ano	4: Egito e Kush
Monalisa	7º ano	4: Renascimento e Humanismo
Olímpia de Gouges	8º ano	4: A Revolução Francesa e a Era Napoleônica
Anita Garibaldi	8º ano	10: Regências: a unidade ameaçada
Joana D’Arc	8º ano	10: Regências: a unidade ameaçada
Berta Lutz	9º ano	3: A Era Vargas
Antonieta de Barros	9º ano	3: A Era Vargas

Nísia Floresta	9º ano	3: A Era Vargas
Simone Segouin	9º ano	7: A Segunda Guerra Mundial
Dilma Rousseff	9º ano	13: Brasil Contemporâneo

Fonte: A autora.

A referência a essas mulheres na coleção didática aparece, na maioria das vezes, como parte da seção especial “Para Refletir”, com textos de pouco mais de meia página, acompanhados por questões de debate. Como podemos ver, entre as poucas e ilustres mulheres que garantem espaço nas disputadas páginas da coleção didática, temos a predominância de mulheres brancas. As exceções são Cleópatra – cuja recorrente representação como mulher branca é problematizada no volume didático do 6º ano – e Antonieta de Barros, apresentada no volume do 9º ano como mulher negra, escritora, professora e primeira deputada estadual de Santa Catarina, eleita em 1934, além de ser também primeira afrodescendente a ocupar um cargo eletivo no país. Nenhuma mulher indígena foi nominalmente destacada na coleção didática analisada.

Entre as mulheres que recebem destaque nas obras, chama a atenção a ausência da figura da princesa Isabel, personalidade que tradicionalmente compunha o arcabouço imagético das coleções didáticas. Para tratar da assinatura da Lei Áurea, a escolha do volume do 8º ano é a reprodução de uma pintura de Zeferino da Costa, do século XIX, que retrata a votação da lei na Câmara dos Deputados, no Rio de Janeiro (Boulos Jr., 2022b, p. 236). No texto principal, há apenas uma breve menção a Isabel: “Pressionados pela campanha abolicionista, em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel e seus conselheiros aprovaram a Lei Áurea, que declarou extinta a escravidão no Brasil” (Boulos Jr., 2022b, p. 236).

O estranhamento em relação à ausência de representações da princesa no livro didático em nada tem a ver com a expectativa de devolver a Isabel o papel de protagonista desse processo histórico. Longe disso! Compreendemos a proposta de diálogo entre a coleção didática e a historiografia contemporânea, que reconhece a abolição como resultado da resistência dos povos escravizados. Entretanto, a simples supressão da representação de Isabel do livro não elimina um imaginário social que ainda a vê como salvadora e que celebra o 13 de maio como o “Dia da Abolição”.

O caminho teórico que seguimos indica que o ensino da disciplina precisa contribuir para a formação de uma consciência histórica, estimulando um pensar historicamente crítico e reflexivo. Nesse sentido, é fundamental que os estudantes compreendam as dinâmicas da História, a construção de narrativas, as revisões e os processos históricos. Assim, poderão entender, de modo aprofundado, todas as nuances do processo histórico que hoje reconhece o papel da resistência dos povos escravizados como protagonista da abolição da escravidão no Brasil — e não mais a figura da princesa redentora. Além disso, há toda uma série de questões relacionadas à representação de Isabel como mulher, inserida em um contexto político e cultural patriarcal, que merecem análise.

Em outras palavras, o estranhamento aqui apresentado contrapõe-se à ideia de que seria adequado apagar personalidades históricas socialmente reconhecidas. Por outro lado, defendemos a análise problematizadora dessas figuras, visando à compreensão efetiva da História como processo. Sabemos que a historiografia contemporânea dispõe de inúmeras ferramentas para

interpretar personalidades, como a princesa Isabel, em seu contexto e em estreita relação com a produção do campo de pesquisa histórica das últimas décadas.

Sendo assim, a análise da coleção didática “História, Sociedade & Cidadania” torna evidente a necessidade de que o material didático avance consideravelmente em relação às abordagens femininas, caso se pretenda contribuir para o cumprimento do que está previsto no escopo da Lei nº 14.986/24. Na seção final, apresentamos nossas considerações sobre os desafios, as lacunas e a urgência de implementação da Lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa indicou um grave diagnóstico: a quase completa ausência de abordagens e experiências femininas no currículo escolar prescrito, a BNCC. Esse fato impacta diretamente a representação das mulheres no material didático. Além disso, as quatro referências às mulheres presentes no documento curricular aparecem apenas entre os conteúdos de História, o que se afasta significativamente da perspectiva de transversalidade proposta pela Lei nº 14.986/24.

Encontramos, todavia, uma quantidade expressiva de representações femininas em imagens ilustrativas ao longo das páginas dos volumes didáticos analisados. Essas imagens, contudo, surgem, em sua maioria, como simples ilustrações, sem interlocução com o texto ou com atividades de problematização. Para além dessas figuras, observamos que o conteúdo que apresenta abordagens femininas, ou mesmo que nomeia mulheres que tiveram papel expressivo na história, é frequentemente apresentado em boxes, seções extras ou propostas de atividades. Ou seja, a narrativa sobre mulheres na coleção didática “História, Sociedade & Cidadania” configura-se como secundária, extra, à parte. Assim, os “diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas” (Brasil, 2024) ainda não aparecem no livro didático de forma qualificada e com historicidade.

Esses achados corroboram o trabalho de Cerri e Ferreira (2007) que, ao analisar coleções didáticas de História disponibilizadas pelo PNLD 2002-2005, encontraram que, na incorporação da temática, “(...) em grande parte a mulher é citada nos textos complementares, fotografias e gravuras, o autor ainda não utiliza o recurso de colocá-la no processo, nos textos principais, que são a base do livro didático” (Cerri; Ferreira, 2007, p. 82). Dessa forma, podemos afirmar que não houve mudanças significativas em relação aos achados desses autores: passadas duas décadas entre as coleções do PNLD 2002-2005 e a coleção agora analisada, referente ao PNLD 2024-2027, o desafio da inclusão das narrativas femininas no livro didático permanece o mesmo.

Além disso, observamos que a narrativa principal do livro didático permanece masculina. A resistência africana, indígena e afro-brasileira é, ainda, representada por homens. O destaque às mulheres em boxes e conteúdos extras (muitas vezes ignorados pelos professores) relega-as a um papel secundário, gerando a expectativa de que se sintam incluídas numa narrativa cujo universal é masculino. Esse universal masculino segue sendo normalizado e tomado como regra, o que reforça a urgência da implementação da Lei nº 14.986/24, ao incluir a obrigatoriedade de abordagens ancoradas nas experiências e perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio.

Em relação à representação feminina e ao recorte racial, também identificamos lacunas. A perspectiva decolonial chama atenção para as mulheres negras, indígenas, camponesas e latinas, que permanecem pouco visibilizadas na coleção “História, Sociedade & Cidadania”. As “dignas de memória” na história tradicional são majoritariamente brancas; essa perspectiva ainda predomina entre as poucas mulheres nomeadas ao longo da coleção didática.

Nossas análises se detiveram na obra “História, Sociedade & Cidadania”, mas entendemos que resultados similares poderiam ser verificados a partir da análise das demais coleções didáticas de História aprovadas no PNLD 2024-2027. Isso nos leva a afirmar que as “mulheres que fizeram História” continuarão desconhecidas se as práticas docentes se restringirem a abordar o assunto apenas por meio do livro didático ou em estrita relação com a BNCC.

Todavia, acreditamos que a promulgação da Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, configura-se como um passo importante para a significativa inclusão das abordagens femininas nos currículos escolares. Além disso, cria a expectativa de que os livros didáticos sejam convocados a oferecer narrativas que, efetivamente, possibilitem a compreensão das experiências e perspectivas das mulheres como parte de um processo histórico amplo e diverso.

Sobretudo, a Lei nos convoca a pensar em um ensino de História que não se restrinja à abordagem daquelas tradicionalmente representadas como “dignas de memória”, mas que compreenda a ação das “mulheres que fizeram história” em diálogo com os movimentos sociais e de mulheres, em leituras históricas plurais. Certamente, tal perspectiva vai muito além dos conteúdos programáticos oficiais e valoriza a riqueza das interações cotidianas e locais.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq) da UEMG, pelo apoio concedido.

REFERÊNCIAS

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

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 93-112, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Lei nº. 14.986 de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 2024. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm. Acesso em 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 15 set. 2025.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**: 8º ano. 1. ed. São Paulo, SP: FTD, 2022b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**: 9º ano. 1. ed. São Paulo, SP: FTD, 2022a.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2017. p. 33-54.

CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. **Enseñanza de las ciencias sociales**: revista de investigación, Barcelona, n. 18, p. 49-61, 2019. Disponível em: https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/363102?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 18 ago. 2025.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando Cerri; FERREIRA, Angela Ribeiro. Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, Margarida M. D. de; STAMATTO, Maria Inês S. (Org.). **O livro didático de história**: políticas educacionais. Pesquisas e ensino. Natal, RN: EDUFRN, 2007. p.75-86

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Labrys**, Estudos Feministas/Études Féministes, Brasília, v. 7, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/rg.v5i2.380>. Acesso em 17 fev. 2025.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

MATOS, Maria Izilda S. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 67-75, 1998. Disponível em: [https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/1998\(11\)/Matos.pdf](https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/1998(11)/Matos.pdf). Acesso em 18 fev. 2025.

MUNAKATA, BRASIL, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História da Educação**, v. 20, n. 50, p. 119-138, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Acesso em: 15 mar. 2025.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 mar. 2025.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e História. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. (Org.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis, SC: Mulheres, 1998.

RAGO, Margareth. Foucault, o neoliberalismo e as insurreições feministas. *In*: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio. (Org.). **Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?** São Paulo, SP: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, v. 13, n. 24. p. 99 -104, 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/feminismo-negro-para-um-novo-marco-civilizatorio/>. Acesso em 11 nov. 2024.

ROCHA, Helenice A. B. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., p. 275-301, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1061>. Acesso em: 02 abr. 2024.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília, DF: UnB, 2001.

SANTOS, Amarildo Inácio dos. A nova Base Nacional Comum Curricular: uma análise da exclusão dos termos gênero e orientação sexual à luz de Michel Foucault. *In*: V Colóquio Nacional Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação, 5, 2017, Uberlândia. **Anais....** Uberlândia, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SOIHET, Rachel. História das mulheres e história de gênero: um depoimento. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 77-87, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634464>. Acesso em 18 fev. 2025.

Recebido em: 18 de novembro de 2025

Aprovado em: 10 de março de 2026