

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS- CECEN  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA

**MARIA EDUARDA GASPAR DA SILVA**

**A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)  
NO LIVRO DIDÁTICO: história, sociedade e cidadania de Alfredo Boulos Junior**

SÃO LUÍS- MA

2024

**MARIA EDUARDA GASPAR DA SILVA**

**A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)  
NO LIVRO DIDÁTICO: história, sociedade e cidadania de Alfredo Boulos Junior**

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão para obtenção do grau de licenciatura em História.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos

SÃO LUÍS – MA

2024

Silva, Maria Eduarda Gaspar da.

A representação das mulheres na primeira república (1889-1930) no livro didático: história, sociedade e cidadania de Alfredo Boulos. / Maria Eduarda Gaspar da Silva. – São Luís, 2024.

68 f.; il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

1. Representação. 2. Mulheres. 3. Primeira República. 4. Livro Didático. 5. Ensino de História. I. Título.

CDU 93/94(81).079:371.671-055.2

**MARIA EDUARDA GASPAR DA SILVA**

**A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)**

**NO LIVRO DIDÁTICO: história, sociedade e cidadania de Alfredo Boulos Junior**

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para obtenção de grau de Licenciatura em História.

Aprovado em: 02 /04/ 2024

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Orientadora)  
Doutora em Políticas Públicas em Educação  
Universidade Estadual do Maranhão



---

Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes  
Doutora em História  
Universidade Estadual do Maranhão



---

Profa. Me. Bianca Trindade Messias  
Mestre em História  
Universidade Estadual do Maranhão

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me dado forças de enfrentar todas as adversidades até aqui e de ter ao longo desses anos me permitido acreditar que era possível realizar mais esse sonho.

Agradeço a minha vó, que quando viva me deu todo o suporte para ter uma educação de qualidade no ensino básico e por sempre acreditar no meu potencial. Gratidão pela minha mãe, Carla Milena, por todo apoio, seja ele emocional e financeiro, por ser o meu principal alicerce e acreditar em meu potencial até mesmo quando eu própria duvidava. Gratidão por cada conselho, por me entender nos momentos de cansaço e angústia e me fazer seguir determinada, com fé e esperança que tudo iria dar certo.

Agradeço a minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Rodrigues dos Santos por sua disponibilidade e disposição sempre em me ajudar, em contribuir de maneira positiva para a minha pesquisa. Sou grata pelas bolsas de PIBID e Residência Pedagógica orientada por ela, que me permitiram fazer a escolha dessa temática. Sou grata por sua paciência e por ser sempre uma pessoa humana e entender as minhas dificuldades e limitações.

Agradeço a Prof<sup>a</sup> da escola Santa Teresa, Marilde Rego Dourado, por ajudar com auxílio do livro didático, principal fonte para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço a todos os professores que fazem parte do corpo docente e funcionários que contribuíram para o nosso crescimento pessoal e intelectual dentro dessa instituição.

Agradeço a todos os colegas e amigos, em especial a Emmili França, Náthalie Martins, Kalinka Fernanda, Raissa Pimentel e a todos os amigos da banda Novum, que enviaram mensagens de apoio e incentivo nessa caminhada. Gratidão também aos colegas de curso por essa jornada que traçamos repleta de desafios e conquistas e pela amizade dos que permaneceram.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise das representações das mulheres nas narrativas históricas sobre a Primeira República brasileira veiculadas no livro didático História, Sociedade e Cidadania (9º ano) de autoria de Alfredo Boulos (2018), aprovado para o PNLD 2020. Pretende-se com essa análise, discutir as formas de representação das mulheres na Primeira República (1889-1930), no livro didático: História, sociedade e cidadania, do autor Alfredo Boulos (2018), nos aspectos civis, sociais e político. O livro analisado apresenta inovações ao trazer mulheres como protagonistas da História, porém ainda mantém certos silenciamentos e problemáticas no modo como insere as mulheres na História. Essa pesquisa abordará elementos acerca da história das mulheres e em como ela estão sendo representadas no manual didático já mencionado, através dos conteúdos e ilustrações. Assim, pretende-se nesse trabalho evidenciar a importância da manifestação dessa temática nos livros didáticos para promover ao ensino de história a formação das identidades, buscando romper com as violências e preconceitos de gênero em todas as esferas sociais, para que haja uma educação sem desigualdades e igualitária a todos os grupos sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representação; Mulheres; Primeira República; Livro Didático; Ensino de História.

## **ABSTRACT**

This work presents an analysis of the representations of women in historical narratives about the First Brazilian Republic published in the textbook *History, Society and Citizenship* (9th year) authored by Alfredo Boulos (2018), approved for the PNLD 2020. It is intended to this analysis, discuss and problematize the meanings, values, interests, functions and conditions of insertion of these representations in didactic narratives and in history teaching. The book analyzed presents innovations in bringing women as protagonists of History, however it still maintains certain silences and problems in the way it inserts women in History. This research will address elements about women's history and how it is represented in the aforementioned teaching manual, through content and illustrations. Thus, the aim is to highlight the importance of expressing this theme in textbooks to promote the formation of identities in history teaching, seeking to break with violence and gender prejudice in all social spheres, so that there is an education without inequalities and equal to all social groups.

**KEYWORDS:** representation; women; First Republic; textbook; history teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – O coronel cearense Floro Bartolomeu sentado com deputados.....	45
FIGURA 2 – Conde Francesco Matarazzo com sua família em 1910.....	46
FIGURA 3 – Quadro à óleo de a redenção de Cam de Modesto Brocos.....	46
FIGURA 4 – Trabalhadores em frente a uma fábrica têxtil na Mooca em São Paulo.....	48
FIGURA 5 – Comissão organizadora da Semana de Arte Moderna de 1922.....	49
FIGURA 6 – Pintura A Cuca 1924 de Tarsila do Amaral.....	50
FIGURA 7 – Pintura Cinco moças de Guaratinguetá 1930 de Di Cavalcanti.....	50
FIGURA 8 – Primeiras eleitoras do Brasil em Natal de 1928.....	52
FIGURA 9 – Mulher discursa em comício do 1º de maio em São Paulo em 1915.....	54
FIGURA 10 – Fac-símile da capa do livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de Nísia Floresta.....	55
FIGURA 11 – Bertha Luz em campanha pelo voto feminino, em 1928.....	56
FIGURA 12 – Ruth de Souza, primeira atriz negra a subir no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro.....	59
FIGURA 13 – A atriz, poetisa e cantora Elisa Lucinda.....	59



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A TRAJETÓRIA DAS MULHERES NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA .....	16
3. OS DOCUMENTOS CURRICULARES E A AUSÊNCIA DA HISTÓRIA DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS .....	31
4. A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930) NO LIVRO DIDÁTICO “HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA” DE ALFREDO BOULOS ...	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

## 1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendo problematizar as representações das mulheres na Primeira República (1889-1930) no livro didático de história: História, Sociedade e Cidadania (9º ano), de autoria de Alfredo Boulos Junior (2018). O Livro Didático foi publicado pela Editora FTD Educação e aprovado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020 para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Segundo o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall, as representações estão ligadas às produções de sentidos pela linguagem, ou seja, refere-se a forma como atribuímos sentido às coisas, “manifestando-se pelas palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos” (HALL, 2016, p. 21).

O conceito de representação é importante para entender como as discussões de gênero estão sendo construídas no livro didático e no saber escolar. As representações socialmente veiculadas a respeito de homens e mulheres, seus papéis e possibilidades de interação possuem influência decisiva sobre a perpetuação da desigualdade e da violência de gênero. Segundo Roger Chartier (1990, p. 17), as representações são constituídas a partir de “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” e são variáveis de acordos com os grupos humanos. Elas se pretendem universais, mas refletem os interesses dos grupos que as criaram. Elas

Produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p.17).

Em outro discurso Chartier (1991) diz que a representação é uma “máquina de fabricar respeito e submissão”, que visa produzir a interiorização de uma dominação e dispensar o uso da força bruta.

Assim construído, o conceito de representação foi e é um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular, sem dúvida, melhor do que nos

permitia a noção de mentalidade, as diversas relações que os indivíduos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um status, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns "representantes" (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível. "presentificam" a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder. A noção de representação, assim, modificou profundamente a compreensão do mundo social (CHARTIER, 2011, p. 20).

Nesse sentido, nosso estudo de análise das representações de mulheres, reflete as formas de produção de sentido e significado para o mundo e, em particular, as formas em como as representações educam e ensinam a ver, ser, sentir e estar em sociedade, todos esses aspectos estão relacionados ao campo da História Cultural<sup>1</sup>

Articulada pela noção de "representação" como termo de exame das "práticas sociais", da "cultura" e da "estrutura do mundo social", nas palavras de Chartier, a história cultural é efetivamente definida "como análise do trabalho de representação" (CHARTIER, 1990, p. 27). Isso significa que o estudo das "representações", no âmbito da história cultural, tem em vista os processos de formação dos significantes discursivos e performáticos, a saber, dos esquemas conceituais e de condutas (políticas e sociais) atrelados à percepção e avaliação social e às consequentes classificações e exclusões que repercutem em sua configuração num espaço- -tempo. (OLIVEIRA, 2018, p. 72)

Michelle Perrot (2017) salienta que as histórias das mulheres são constantemente apagadas do relato histórico pela escassez de vestígios, fontes e documentos. Entretanto, as mulheres sempre reivindicaram participação política e representação social, ainda que, durante séculos, tenham sido percebidas como incapazes ou até ineficiente para tais atos, mantendo-se ao anonimato e relegadas ao âmbito doméstico e a esfera da vida privada. Por muito tempo, a História atrelou suas narrativas e análises à vida pública, às esferas institucionais de poder, predominantemente dominadas pelo sexo masculino. Sendo assim, a pretensão de uma História universal que aspira a neutralidade expõe o lado dos(as) favorecidos(as) pelos jogos de poder.

---

<sup>1</sup> "A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos" (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

É importante ressaltar que, todo discurso sobre temas clássicos como a imigração europeia para o Brasil, a abolição da escravidão, o movimento operário, todos evocavam imagens de homens, principalmente os brancos, e jamais de mulheres capazes de protagonismo dentro desses processos históricos, ou seja, era somente marginalmente que a presença das mulheres, ou a existência do universo feminino apareciam nas narrativas históricas. Assim, a mulher como sujeito ativo e objeto de estudo da história só foi possível com o advento da história social e cultural.

Somente a partir da década de 1970, estudiosas de diversas áreas, sociólogas, antropólogas e historiadoras procuraram encontrar e desenvolver estudos que comprovavam a presença feminina no cotidiano da vida social, onde preocupavam-se em estabelecer as desigualdades de gênero e opressão masculina e capitalista sobre elas. Uma temática que obteve atenção e valorização de estudiosas foi referente a inserção das mulheres no mercado de trabalho e as denúncias da precariedade dessa integração. Dentre as péssimas condições de trabalho, pode-se citar os salários inferiores aos dos homens, assédio sexual, foram aspectos desenvolvidos para identificar essa violência produto das determinações sociais e econômicas, dando destaque à dimensão da mulher como sujeito histórico e atuante.

Estudos que evidenciam o pioneirismo do desenvolvimento da história da mulher, tendo como destaque a obra “A mulher na sociedade de classes”, de Heleieth Saffioti em 1969. A brasileira June E. Hahner através da publicação do seu estudo “A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas”, feito em 1981, abordando sobre a urgência do feminismo no Brasil no início do século XX, onde proporcionou a entrada de historiadoras para desenvolvimento dessas temáticas.

A nossa pesquisa se propõe analisar como são representadas as mulheres na Primeira República no Livro Didático: História, Sociedade e Cidadania, de modo a compreender as rupturas e permanências nessas representações e no ensino de história, proporcionando também a reflexão sobre a produção historiográfica que apresenta como centralidade as mulheres nos acontecimentos históricos.

O processo metodológico dessa pesquisa, remete a investigação dos documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2020), em como se apresentam as representações acerca do estudo de gênero, seus conceitos, permanências e contrastes, no período da Primeira República (1889-1930) no livro didático de objeto

de análise. Os livros didáticos que chegam às escolas estão diretamente ligados às propostas públicas educacionais desses documentos e direcionam como devem ser abordados determinados assuntos. Dessa forma, a análise desses documentos torna-se essencial para o desenvolvimento da temática, para promover uma análise concreta e concisa do livro didático na prática para obtenção dos resultados.

Outro aparato metodológico para fundamentação teórica refere-se as contribuições das autoras Michelle Perrot, Joan Scott, Rachel Sohier, que são essenciais para o desenvolvimento deste trabalho, pois contribuem de forma significativa para a temática da história das mulheres e o silenciamento delas na historiografia tradicional. Essas autoras enfatizam na importância de discutir o estudo de gênero e traçam através de suas obras a trajetória das mulheres desde o silenciamento, os momentos em que as mulheres entraram como investigação de objeto de pesquisa e principalmente a influência considerável do movimento feminista para o surgimento da chamada história das mulheres. As obras como *“Os excluídos da história: Operários, mulheres e prisioneiros”* e *“As mulheres ou os silêncios da história”* de Michelle Perrot; *“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”*, a participação no livro organizado por Peter Burke denominado *“A Escrita da História: Novas Perspectivas”* por Joan Scott que a abordam a história das mulheres e *“Mulheres em busca de novos espaços: suas implicações nas relações”* desenvolvido por Rachel Sohier.

Os objetivos desse estudo implicam em analisar as formas de representação das mulheres na Primeira República (1889-1930), no livro didático: História, sociedade e cidadania, do autor Alfredo Boulos Junior (2018), nos aspectos civis, sociais e político. De conformidade com essas premissas, dentro dos objetivos específicos, iremos entender o conceito de representação para relacioná-lo com as representações presentes no livro didático, investigar o processo da trajetória das mulheres na Primeira República (1889-1930) do Brasil; identificar se o livro didático analisado está coerente com as propostas de políticas públicas educacionais orientados pelos documentos do PNL (2020) e a BNCC (2018), e refletir como as mulheres estão sendo representadas referente ao período da Primeira República no livro didático do 9º ano “História, sociedade e cidadania”, de Alfredo Boulos.

Sendo assim, o livro didático é uma importante ferramenta dentro do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e é muito utilizado pelos professores. Por isso, este estudo busca fazer uma análise de conteúdo temático da questão da história das mulheres, relacionando sua representação presente nas relações humanas e conseqüentemente gerando um sentido a organização e à percepção do conhecimento histórico e em como esses conteúdos referente a essa temática está sendo representado no livro didático do ensino fundamental, estabelecendo conexões com os documentos, o Plano Nacional do Livro e material Didático PNLD, e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018).

Justifica-se a escolha desse tema, pois acredita-se que, ainda há uma necessidade de desenvolvimento da história das mulheres e a sua representação dentro do livro didático. É uma temática que estimula o estudo de gênero dentro da academia e motiva mulheres a serem agentes ativos da produção do conhecimento histórico. A temática tem importância no aspecto social, pois promove a reflexão que, por muito tempo, as mulheres foram excluídas dos registros e fontes históricas, caracterizado pela falta de fontes documentais e da exclusão de vestígios da participação feminina na historiografia tradicional, visto que, para muitos a presença feminina era insignificante para a História.

É importante destacar que as motivações para a escolha dessa temática ocorreram devido a minha participação nos programas de bolsa de pesquisa PIBID e Residência Pedagógica em que trabalhei com a temática das mulheres em sala de aula. Na rotina escolar pude acompanhar algumas reflexões e questionamento de alunos e alunas, dentre elas, algumas alunas em uma conversa informal indagou o porquê as mulheres quase não aparecem no livro didático e a sensação que tinham era que elas eram invisíveis na história. Essas questões me instigaram e fizeram com que eu pensasse nessa temática como objeto de pesquisa para o desenvolvimento desse trabalho monográfico.

O estudo está organizado em três capítulos, sendo o primeiro as abordagens que se referem as interpretações dos conceitos de gênero, o silenciamento das mulheres nos aportes historiográficos, a importância do movimento do Sufrágio Feminino no Brasil e a presença das Mulheres na Primeira República Brasileira, dando ênfase as participações no âmbito educacional e político. No

segundo capítulo, serão abordados os aspectos dos documentos das políticas públicas educacionais que norteiam a educação no Brasil. Analisaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que é o principal documento curricular para o ensino e discutiremos sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2020), enfatizando a importância do livro didático para a educação brasileira. Esses dois aspectos serão relacionados com a temática de gênero e se eles abordam ou silenciam sobre a história das mulheres. E por fim, no terceiro capítulo, abordaremos as discussões e os resultados acerca da representação das mulheres na primeira república, destacando os aspectos de permanências e rupturas, elencando as principais mulheres em destaque, sobre como o autor desenvolveu e organizou toda a estrutura didática da temática.

## **2. A TRAJETÓRIA DAS MULHERES NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA**

Neste capítulo serão abordados o conceito de gênero, o silenciamento das mulheres nos aportes historiográficos, a importância do movimento do Sufrágio Feminino no Brasil e a presença das Mulheres na Primeira República Brasileira, dando ênfase as participações no âmbito educacional e político. Para realizar o estudo, foram utilizadas como referências contribuições teóricas dos principais autores que abordam sobre o tema, com destaque nos trabalhos de Michelle Perrot, Joan Scott, Rachel Sohiet, Mary del Prior, Peter Burke, Luiz Felipe Miguel, Flávia Birolli, Daniella Auad, Oyèrónké Oyèwùmí, June Edith Hahner, Jurandir Freire Costa e outros autores que contribuíram para o embasamento teórico desse trabalho.

A temática das mulheres é um tema que está em destaque no campo da História Social nas últimas décadas do século XX. O campo da pesquisa tem ampliado e possibilitado a centralidade das mulheres no âmbito da vida social, política, cultural; ressaltando a importância de as mulheres serem agentes ativos da história. Entretanto, é notável as desigualdades de gênero no ensino de história, onde a maioria das temáticas abordadas em sala de aula, são, em sua maioria, sobre a vida pública protagonizada pelos homens. Dessa forma, os estudos com ênfase na História das mulheres contribuem para diminuir as diferenças que culturalmente foram estruturadas entre homens e mulheres.

O conceito de gênero é um importante elemento para entender os debates que cercam a história das mulheres e as relações que se estabelecem com os homens. Partindo da perspectiva histórica, o termo gênero constituiu-se uma categoria que, primeiramente,

analisa as relações entre homens e mulheres e seus desdobramentos sociais, sendo estas evidenciadas por meio da importância atribuída ao político na configuração das relações humanas, que valorizou as experiências temporais decorridas no âmbito público (espaço privilegiado do masculino) e, conjuntamente, desprezou as decorridas na esfera privada (espaço da atuação feminina). Como consequência, os agentes mais atuantes em cada âmbito ganharam ou não mais relevância social (Sousa, 2019, p. 2).



Esses fatores relacionados ao sexo e aos espaços de atuação resultaram em representações simbólicas que incidiram na realidade uma oposição entre homem e a mulher; o feminino e o masculino, por vezes controlando e desvalorizando um, da mesma maneira em que valoriza o outro. Essa ideia de gênero foi baseada, de acordo com Oyèrónké Oyèwùmí, no modelo tradicional e eurocêntrico de família nuclear “centrada em uma esposa subordinada, um marido patriarcal e crianças” (2018, p. 174). Em seus estudos, a autora evidenciou que

a centralidade estrutural para os primeiros conceitos feministas considerou a esfera privada como indício definidor dos papéis femininos e ocasionador das hierarquias de gênero, uma vez que a mulher carrega a conduta de subordinação por onde quer que vá. Entretanto, sem transcender os limites desta organização familiar, onde a terminologia gênero desconsidera o protagonismo de mulheres cujas vivências não se enquadram nesse modelo (Oyèwùmí, 2018, p. 176).

Através da análise histórica do termo gênero, Costa evidenciou que “ele emergiu do problema ao qual a História das Mulheres havia alcançado, que era compreender a constituição dialética da opressão que atingiu as mulheres sem, contudo, excluir a condição masculina das análises” (Costa, 2009, p. 188). Por isso, Costa (2009) afirma que, o termo gênero busca abarcar as relações de poder aparentemente pautadas no sexo biológico, mas de fato resultantes de construções culturais que conduzem as relações sociais.

A autora Sousa (2019) evidencia que as categorias de gênero, enquanto compreensão do mundo e das relações de poder, representam uma variante analítica essencial para a destruição das diversas formas de opressão a que as mulheres estão submetidas, o que é um indício da aparente guerra entre os sexos (homem x mulher). Dessa forma, a hierarquia de gênero refere-se ao lugar e ao papel de cada indivíduo na sociedade, e o significado do termo requer diversas discussões. “O gênero e as suas intersecções proporcionam, portanto, um mecanismo para compreender e refletir sobre estas complexidades, contribuindo para o processo de desmantelamento social de práticas de valores que criam desigualdade” (Sousa, 2019, p. 5).

As transformações econômicas impulsionadas a partir de meados do século XX resultaram em mudanças nos significados atribuídos ao feminino e deram novas organizações às relações entre homens e mulheres, não culminando com rupturas na hierarquia existente. Dava-se início a então “era dos modelos flexíveis”

marcados pela mudança da “ideia do que era concebido como um destino feminino. Inserida no mercado de trabalho, na política e com maior liberdade sobre o seu corpo, as mulheres brasileiras já não viviam à expectativa do matrimônio e da maternidade eminentes” (Sousa, 2019, p. 7).

As contraposições ainda se fazem presente em outras situações. “Se, inicialmente, ao ingressar no mercado de trabalho era exigida da mulher que mantivesse o posto de dona de casa ideal, atualmente essa não é mais uma exigência” (Sousa, 2019, p. 7). Apesar disso, as atividades de casa ainda são predominantemente consideradas femininas, sendo passadas de mãe para as filhas. “Os estereótipos de mulher frágil, submissa, casta e não afeita às atividades intelectuais foram substituídos pela figura da “mulher cidadã” que ciente das desigualdades sofridas se inseriu nos diversos movimentos e espaços políticos, contribuindo para diminuir as hierarquias de gênero” (Pinsky, 2013, p. 538-539).

A historiadora Michelle Perrot (1989) afirma que a ausência feminina na história tradicional foi concretizada devido ao enfoque privilegiado de cenários em que as mulheres pouco aparecem: o político, por exemplo. Para ela, essa invisibilização historiográfica foi enfatizada pela ausência feminina nas fontes que constituíam o objeto material da pesquisa histórica: o documento. Mais estritamente, o documento escrito, sobre o qual o historiador tradicional, confiável, se debruçava e aplicava seu método conferindo o caráter crível à narrativa histórica que produzia.

Para o historiador Leopold Von Ranke, os registros oficiais constituem as fontes asseguradoras da veracidade dos fatos. Segundo o autor: “A história somente começa quando os documentos se tornam inteligíveis e quando existem documentos dignos de fé” (Ranke e Glénisson, 1983, p. 138). Porém, esses documentos não informavam sobre as mulheres. Dessa forma, é possível concluir que o silenciamento das mulheres ocorre conforme a ausência delas nos arquivos documentais. A estudiosa Perrot, compreende essa questão, enfatizando o debate acerca da limitação da atuação feminina nos espaços representados pela operação historiográfica dita tradicional:

Os procedimentos de registro, dos quais a história é tributária, são fruto de uma seleção que privilegia o público, único domínio direto da intervenção do poder e campo dos verdadeiros valores. O século XIX, claramente distinguiu

as esferas, pública e privada, cuja disposição condiciona o equilíbrio geral. Muito provavelmente essas esferas não recobrem exatamente a divisão dos sexos, mas, grosso modo, o mundo público, sobretudo econômico e político, é reservado aos homens, e é este que conta. Essa definição, clara e voluntarista, dos papéis se traduziu na retirada das mulheres de determinados lugares: a Bolsa, os bancos, os grandes mercados de negócios, o Parlamento, os clubes, os círculos de discussão e cafés, locais privilegiados da sociabilidade masculina; e mesmo as bibliotecas públicas: Simone de Beauvoir, mais tarde, na Bibliothèque Nationale, é uma figura de transgressão intelectual. A cidade do século XIX é um espaço sexuado. (Perrot, 1989, p. 10)

De acordo com as implicações da autora, os métodos de registros e a perspectiva da história tradicional, dificultaram o desenvolvimento da História das mulheres na medida em que as fontes documentais aceitas as silenciavam enquanto sujeitos sociais ativos: “os arquivos públicos, olhar de homem sobre homens, calavam as mulheres” (Perrot, 1989, p. 11). Portanto, é necessário considerar que, se a história assume o caráter de representação verídica dos acontecimentos passados e que dessa narrativa durante muito tempo, as mulheres e outros sujeitos, foram secundarizados, quando não excluídos, é possível afirmar que o campo historiográfico constituiu um espaço de poder.

Do ponto de vista da representação do poder na historiografia tradicional e do silenciamento das mulheres, as consequências da dominação são o desaparecimento das mulheres na história. A falta de contribuições das mulheres para a história produziu uma memória historiográfica que as obscurece e evoca a insignificância das suas ações sociais. Como resultado, as mulheres foram empoderadas como súditas à sombra dos grandes homens. O campo da historiografia é, portanto, também caracterizado por um jogo de interesses em que o discurso histórico parece estar direcionado para assuntos que se pensa terem uma vantagem que pode ser imposta a outros. Em termos gerais, a historiografia “reproduziu” a ocultação das protagonistas femininas na sociedade.

As primeiras décadas do século XX testemunharam intervenções historiográficas retratando a participação das mulheres na história. O desenvolvimento da história das mulheres é influenciado mais pela luta das mulheres pela igualdade de direitos com os homens do que pelo reconhecimento da sua importância na esfera social, conforme Michelle Perrot aponta para uma conjuntura sobre a qual as mulheres haviam tomado consciência: “a da dimensão sexuada da sociedade e da história”

(Perrot, 2007, p. 15). Estas constatações estão relacionadas com a inferioridade das mulheres na esfera social e, por extensão, com a sua invisibilidade na esfera historiográfica. No entanto, isto não significou uma ruptura nas formas como as práticas e expressões de gênero foram reproduzidas na vida social e nos ambientes escolares.

Joan Scott e Peter Burke (2011) evidencia que a grande parte da história das mulheres tem buscado formas de incluir as mulheres como objetos de estudo e sujeitos da história. Por isso, devemos reivindicar a importância das mulheres na história, que significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos com os “verdadeiros”, ou pelo menos, com as reflexões apuradas sobre o que aconteceu, ou teve importância no passado. Dessa forma, é necessário contrapor-se aos padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas e pontos de vista jamais expressos.

O movimento pelo sufrágio feminino teve início no século XIX e foi um movimento social, político e econômico de reforma, onde o objetivo era de estender o sufrágio às mulheres. Participaram do sufrágio feminino, mulheres ou homens, que eram denominados de sufragistas. Esse movimento foi fundamental para garantia de direito das mulheres, em que os sufragistas realizaram para favorecê-las. Dessa forma, importante apontar que “a presença das mulheres na história da humanidade sempre foi presente. Seja no centro, com o destaque para rainhas, princesas e imperatrizes ou à margem, como camponesas, bruxas e feiticeiras”. (Hahner, 1981, p. 24).

Até que a sociedade mude verdadeiramente e todos os direitos sejam garantidos igualmente, é importante estudar e compreender o feminismo e a luta pelos direitos das mulheres. Segundo o exposto por Auad (2003, p. 14), “o objetivo maior do feminismo é liberar tanto as mulheres quanto os homens para uma vida autêntica e consciente [...]. Assim, o feminismo propõe que mulheres e homens compartilhem o poder na sociedade, e não que o poder seja apenas das mulheres.” A partir dessas implicações, as autoras Ferreira e Grisolio (2016), explicam que devemos entender que o debate acerca do feminismo, enquanto um movimento social, deve englobar um projeto amplo de transformação na sociedade. Então, o termo “ser feminista” deve ser um ponto de partida para a busca de uma mudança social profunda, para que com

isso ocorra o surgimento de uma sociedade livre de preconceitos, de discriminações e de sexismos.

Os estudiosos Miguel e Birolli, na obra *O feminismo e a política*, afirmam que: “Como corrente intelectual, o feminismo, em suas várias vertentes, combina a militância pela igualdade de gênero com a investigação relativa às causas e aos mecanismos de reprodução da dominação masculina.” (2014, p. 17). Logo, o ser feminista, segundo eles, é enfrentar os preceitos inquestionáveis da sociedade patriarcal e questionar os espaços e locais – público e privado – em que estabelecemos as relações no convívio social.

No imaginário do século XIX e XX, o sexo feminino estava à mercê da condição reprodutiva, que, segundo acreditava-se que tornava seu comportamento emocional errático e imprevisível. Nesse período, a imagem construída para a mulher realçava a sua fragilidade física, da qual ocorria por sua delicadeza e debilidade moral. Contudo, a tese da inferioridade feminina encontra raízes ainda na filosofia Iluminista, como evidencia Rachel Soihet (1997):

Constituem-se as mulheres, de acordo com a maioria dos filósofos iluministas, no ser da paixão, da imaginação, não do conceito. Não seriam capazes de invenção e, mesmo quando passíveis de ter acesso à literatura e a determinadas ciências, estariam excluídas da genialidade. A beleza atribuído desse sexo era incompatível com as faculdades nobres, figurando o elogio do caráter de uma mulher como a prova de sua fealdade (Soihet, 1997, p. 9).

Para grande parte dos iluministas, a ideia da razão era um atributo que faltava nas mulheres, onde só era possível identificar esse aspecto nos homens. Segundo Costa (1979), a mulher teria permanecido na ideia da imaginação e da infantilidade. Não exercer o controle sobre seus comportamentos significaria, portanto, deixá-la sucumbir ao risco da loucura. Nesse sentido, o oposto da “mãe” é a mulher histérica e nervosa.

Conforme destacado pela historiadora Soihet (1997), a inferioridade da razão era um fato incontestável bastando cultivá-la na medida necessária ao cumprimento de seus deveres naturais: obedecer ao marido, ser fiel, cuidar dos filhos e da casa. No que concerne à educação, os homens ingressavam no curso secundário

vislumbrando o ensino superior. Já para as mulheres, a opção consistia nas escolas normais, destinadas à profissionalização e o preparo para o mundo doméstico.

Esses pressupostos difundiram e ganharam força durante o século XIX e XX, adquirindo respaldo científico. O modelo estruturado forja uma representação simbólica da mulher, como: esposa, mãe, dona de casa mais afetiva, porém a sexualidade encontrava-se condicionada ao instinto maternal. Temos, então, duas representações do feminino: a mulher passiva sexualmente destinada à satisfação do marido e a prostituta, considerada por Lombroso e Guglielmo (2017) como uma degenerada nata, porque perverteu o estatuto da natureza frágil e delicada da mulher. Sua transcendência somente é possível pela maternidade. Sobre o pensamento dos médicos criminologistas, Soihet afirma:

Os autores, em sua obra, partindo das características das mulheres que consideravam normais, buscam ampliar aquelas dadas como desviantes – as prostitutas e criminosas. Tais tipos apresentariam manifestações de degenerescência sendo representativas dos tipos mais primitivos da espécie humana, reconhecíveis pela peculiaridade de suas características biológicas (Soihet, 1989, p.82).

Por razões biológicas, a medicina social assegurava constituírem-se como características femininas: a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais. Conforme esclarece, Costa (1979), a independência da mulher, sob a perspectiva dos higienistas, não podia extrapolar as fronteiras da casa e do consumo de bens e ideias que reforçassem a imagem da mulher-mãe. Por isso, a sua aparição nas catedrais da ciência era intolerável. “A mulher intelectual dava mau exemplo às outras mulheres” (1979, p.260).

As ideias das correntes de pensamento europeu, no Brasil durante o século XIX foi grande a difusão do Positivismo e do Evolucionismo. Estas teorias utilizavam a diferença biológica entre os sexos como uma justificativa para as desigualdades sociais e culturais entre homens e mulheres, conforme foi demonstrado anteriormente. “No entanto, a partir da década de 1920, assiste-se um deslocamento nos discursos. A ênfase destinada à inferioridade da mulher é substituída pela ideia de que as diferenças biológicas e sociais são necessárias e complementares” (Santos, 2008, p. 5)

Moncorvo Filho, um dos principais expoentes da medicina higienista no Brasil, em seu discurso por ocasião do Dia das Mães aborda que:

O homem tantas vezes amando a sangueira – guerras, revoluções, crimes e vícios – nem sempre é o animal dócil, meigo e cordato que fôra para desejar. A mulher, quase sempre bondosa e meiga – pensamento inclinado para o Bem – com encantadora meiguice olhos fitos nos filhos, prodigalizando-lhes o carinho, o afago, a educação e os bons sentimentos, não raro se constitui um verdadeiro anjo do lar!” (Moncorvo, 1925, p.4).

Assim, enquanto no homem predominaria o instinto sexual, na mulher a primazia caberia ao instinto materno. Para Soihet (1989), os principais representantes deste pensamento no país são Teixeira Mendes e Miguel Lemos. Estes pensadores reforçavam a complementaridade entre os sexos e se contrapunham às teorias que postulavam a inferioridade feminina. No entanto, no que tange aos resultados, não se afastavam muito dos evolucionistas, pois estas teses constituíam em um mecanismo para manter a mulher alheia aos seus próprios interesses e reforçando dessa maneira sua missão como mãe e esposa.

A concepção da mãe moderna, ao retomar a maternidade como função principal da mulher (com base no binarismo: mulher/natureza e homem/cultura), a “nobre missão feminina” associada ao discurso nacionalista é investida de uma roupagem moderna. Mais do que dar filhos ao marido, o ideal da maternidade é reformulado para garantir cidadãos para a pátria. O exercício da maternidade passa a ser compreendido em termos científicos, constituindo uma missão patriótica e uma função pública. Trata-se de superar as práticas atrasadas das comadres, os conselhos e crenças entendidos como arcaicos e fundamentados no senso comum. Acerca desse pensamento, Freire em seu artigo aborda que:

“Ser mãe é uma ciência”: Entre outros agentes que participaram desse processo, os médicos consolidaram seu papel por meio da enunciação de um discurso que condenava o exercício tradicional da maternidade, redefinindo-a em novas bases. Signo máximo da modernidade e ferramenta propulsora privilegiada no processo de transformação social em curso, a ciência foi acionada na conformação de um determinado modelo de maternidade, configurando-se, através da maternidade científica, um novo papel feminino: a mãe moderna (Freire, 2008, p.154).

Recorrendo ao problema do aleitamento materno natural e à condenação da amamentação mercenária, formulou-se um discurso de valorização do papel da

mulher na função de mãe moderna e higiênica. De acordo com Margareth Rago (1985), este discurso era destinado para as mulheres das classes mais abastadas, pois utilizavam o serviço das empregadas e amas-de-leite. Para os médicos, o problema do abandono infantil era explicado pelo desejo egoísta de manter o corpo esbelto. Como demonstra Costa, a culpabilização da mulher foi uma ferramenta importante nesse processo.

A mulher que não amamentava, dizia-se, rompia duplamente os cânones naturais. Em primeiro lugar, porque se conduzia de modo contrário a todas as fêmeas da classe dos mamíferos; em segundo lugar, porque contrariava sua outra vocação “natural”, a de ser mãe, conforme o figurino higiênico. A mãe que não amamentava era uma mãe desnaturada comparável às feras (Costa, 1979, p.256).

O argumento científico foi, possivelmente, um dos responsáveis pela incorporação do ideário da maternidade científica por mulheres das classes média e alta urbanas, uma vez que, além de gozar de prestígio na sociedade, a ciência se identificava com a esfera pública, domínio essencialmente masculino. Para Freire (2008), a maternidade científica não se reduziu simplesmente em uma dominação de gênero nem representou apenas uma imposição da classe médica sobre as mulheres, pois:

Se para muitas mulheres a adesão aos princípios da puericultura representou uma possibilidade de conseguir educação de melhor qualidade e acesso à esfera pública, por meio da valorização da maternidade como função social, propiciou também a entrada em campos profissionais e acadêmicos que envolvessem suas habilidades maternas ‘inatas’, como o magistério, a enfermagem (Freire, 2008, p.167).

Através da filantropia, migrações e viagens, diversas esferas foram ocupadas por mulheres que negaram os lugares e os papéis tradicionais. Esta circulação ampliou a influência feminina na sociedade. Apesar das investidas masculinas no sentido de impedir esta liberação, “as mulheres souberam apoderar-se dos espaços que lhes eram deixados ou confiados para alargar a sua influência até as portas do poder” (Perrot, 1994, p.503).



Neste contexto social, a ideologia da maternidade científica<sup>2</sup> foi o resultado da atuação dinâmica e complexa de múltiplos agentes sociais, entre eles, as próprias mulheres, que, através de estratégias ativas como resistência, seleção, negociação, aliança e parceria aproveitaram o movimento de valorização da função maternal para transformá-la em instrumento de poder feminino. Este processo em curso no Brasil estava intimamente relacionado ao contexto internacional.

No cenário europeu e norte-americano, a valorização da maternidade impulsionou os movimentos femininos no final do século XIX, para a defesa do que consideravam os “direitos de todas as mães”, reivindicando a intervenção estatal na proteção à maternidade e chegando, em alguns casos, a requerer um “salário de mãe”, pois a maternidade era equiparada a um emprego remunerado. Este “feminismo maternal” ou maternalismo feminista<sup>3</sup> estava pautado no ideal de sororidade<sup>4</sup>. “No Brasil, a ideologia maternalista foi gestada dentro de um discurso médico e religioso, sendo fundamental para a criação de instituições femininas de filantropia e a estruturação de uma rede de proteção materno-infantil” (Marques, 2005; Martins, 2005; Mott, 2001).

No Brasil, a luta pelo voto feminino foi o fundamental estandarte adotado pela Federação Brasileira pelo Sufrágio Feminino<sup>5</sup> – FBPF – entidade que surgiu em agosto de 1922, e que concentrava as lutas femininas pelo voto feminino em todo o país. Silva (2013, p.2), relata que é importante ressaltar que a FBPF não foi o único movimento feminista do período, tampouco a primeira expressão de mulheres que se reuniram por uma causa em comum; porém foi o movimento que ganhou maior

---

<sup>2</sup> O conceito de maternidade científica foi formulado por Rima Apple apud Freire (2008), qual seja, o exercício da maternidade fundamentado em bases científicas, objeto de práticas educativas próprias e supervisionado por médicos.

<sup>3</sup> Para Gisela Bock, o maternalismo feminista “assentava-se no pressuposto de que a maternidade não era meramente um problema específico ou uma questão isolada, mas antes a condição unificadora do sexo feminino. Ele questionava tanto a pobreza feminina como o salário familiar do marido, e levava da reivindicação dos direitos das mães pobres à reivindicação dos direitos de todas as mães” (Bock, 1991, p.437).

<sup>4</sup> O ideal da sororidade ou da irmandade é a ideia-força de unificação através de uma identidade biológica comum a todas as mulheres. No entanto, esta forma de pensar sofreu revisões a partir dos anos 80 do século XX conforme Costa (2004).

<sup>5</sup> O movimento pelo sufrágio feminino foi um movimento social, político e econômico de reforma, no século XIX, com o objetivo de estender o sufrágio (o direito de votar) às mulheres. Participaram do sufrágio feminino, mulheres ou homens, denominados sufragistas. Disponível em: <http://www.semecip.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/12/Contribui%C3%A7%C3%B5es-feministas-para-opensamento-pol%C3%ADtico-brasileiro-as-sufragistas-nos-anos-1920.pdf>. Acesso em: 15.jan.2024.

expressão e reconhecimento no país, talvez por ser composto por mulheres da elite ou talvez por não ser radical, embora, nas palavras da principal liderança, Bertha Lutz<sup>6</sup>, em que evidencia que “o movimento feminino é geralmente uma reforma pacífica, mas nem por isso deixa de ser uma revolução de costumes, praxes e leis. A nenhum movimento melhor se aplica o conceito de Revolução permanente, criado por um observador contemporâneo” (Lutz, 2006, p. 220).

Vale ressaltar que dentro do cenário brasileiro, as mulheres apenas puderam adentrar em estabelecimentos de ensino em 1827. O direito a cursar uma faculdade só foi adquirido cerca de 50 anos depois. “Apenas em 1887 o país formaria sua primeira médica<sup>7</sup>. As primeiras mulheres que ousaram dar esse passo rumo à sua autonomia e profissionalização foram socialmente segregadas”. (Buonicore, 2001, p.1). Essas mulheres tomaram protagonismo a frente desse novo movimento, alcançaram espaços que até então eram exclusivos somente para homens e, por muitas vezes, foram subestimadas e colocadas à margem por pedirem a sociedade mais espaço de expressão e maior igualdade em direitos, entre homens e mulheres.

Buonicore (2009) situa que:

O primeiro Código Civil brasileiro, aprovado em 1916, reafirmou muitas das discriminações contra a mulher. Como relatou a professora Lígia Quartim de Moraes: “Com o casamento, a mulher perdia sua capacidade civil plena. Cabia ao marido a autorização para que ela pudesse trabalhar, realizar transações financeiras e fixar residência. Além disso, o Código Civil punia severamente a mulher vista como “desonesta”, considerava a não virgindade da mulher como motivo de anulação do casamento [...] e permitia que a filha suspeita de ‘desonestidade’, isto é, manter relações sexuais fora do casamento, fosse deserdada”. Ou seja, as mulheres casadas – ou sob o pátrio poder – eram consideradas incapazes juridicamente, como as crianças, os portadores de deficiência mental, os mendigos e os índios. (Buonicore, 2009, p. 1).

Sendo assim, no início da construção da sociedade brasileira, as mulheres foram impedidas de conquistar qualquer direito político. Buonicore (2009) ressalta que antes mesmo da Proclamação da República, foi conferida a Carta Outorgada do

---

<sup>6</sup> Bertha Maria Julia Lutz (São Paulo, 2 de agosto de 1894 — Rio de Janeiro, 16 de setembro de 1976) foi uma bióloga brasileira especializada em anfíbios, pesquisadora do Museu Nacional. Foi uma das figuras mais significativas do feminismo e da educação no Brasil do século XX.

<sup>7</sup> Em 1849, foi quando a Faculdade de Medicina da Bahia passou a aceitar mulheres e, em 1887, formou a primeira médica, a gaúcha Rita Lobato Freitas, que teve coragem de enfrentar a resistência e o machismo. Disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/primeira-medica-saiu-dainstituicao-em-1887/> - Acesso em: 15.jan.2024

Império (1824) e a primeira Constituição da República (1891) onde não era concedido para as mulheres nem o direito de votar e nem de serem votadas. Essa proibição estendeu-se e persistiu até as primeiras décadas do século XX. Eram, então, consideradas cidadãs de segunda categoria.

Entendia-se que as mulheres não tinham as mesmas capacidades físicas e intelectuais que os homens. Rousseau afirmava que a posição dos órgãos sexuais determinava a posição dos sujeitos na sociedade. A historiadora Scott (2005) explicou que a influência do homem é para fora, para a vida pública, enquanto da mulher é para dentro, para a vida particular com os cuidados de casa e da família. Mesmo em períodos das Revoluções Burguesas, são trazidos valores de igualdade e liberdade, esses valores são apregoados para homens. Até mesmo no período da Revolução Francesa, com a construção da Declaração Universal do Homem e do Cidadão, a igualdade de gênero é assimétrica. “E é na época da Revolução Francesa que se prepara a construção concreta e não linear daquele modelo de cidadania que atravessou o Ocidente europeu nos últimos duzentos anos e do qual as mulheres permaneceram por muito tempo excluídas” (Bonacchi; Groppi, 1995, p. 12).

Também Silva (2013) comenta que os ideais da Declaração não citavam as mulheres:

O indivíduo universal e livre não incluía a mulher simplesmente porque ela não existia enquanto sujeito político. Não que ela não fosse importante. Pelo contrário, a mulher é um elemento importante para a família moderna, para o bom espírito do lar, o andamento saudável para o desenvolvimento e progresso da nação. Quando Olympe de Gouges<sup>6</sup> propõe, apenas dois anos depois, a Declaração Universal dos direitos da Mulher e da Cidadã, é incompreendida e esnobada pelos revolucionários, entre os quais Robespierre e Marat<sup>7</sup>. Embora encaminhe para a Assembleia aprovar, tal qual foi feito com a Declaração do Homem, ela dedica à Rainha Maria Antonieta, esposa de Luís XVI, daí talvez, ser considerada traidora e condenada à forca. Mesmo diante da morte, mantém sua crença na igualdade da mulher, tendo afirmado: “A mulher tem o direito de subir ao cadafalso; ela deve ter igualmente o direito de subir à tribuna”. Na declaração, levanta a crítica à “ignorância, esquecimento ou menosprezo” da mulher e dos seus direitos e lança igualmente 17 artigos com foco no direito da mulher. (Silva, 2013, p. 5).

Portanto, percebe-se que essa exclusão da mulher como cidadã e pessoa que poderia ser atuante no espaço em que se encontrava, e quando fala-se de espaço, não se remete somente ao espaço doméstico, mas outras esferas sociais, se existia quase uma inexistência dessa discussão como algo possível. Essas questões

permeavam o Brasil, bem como os demais países do ocidente. A mesma mentalidade de impossibilidade que o gênero feminino pudesse oferecer algo a mais do que seu papel como mãe e esposa.

Outrossim, no período que concerne a Primeira República, o espaço por excelência destinado as mulheres era o espaço privado, representado pelo lar. Já os homens, assumiam as funções produtivas e ocupavam as atividades referentes ao espaço público. Devido à sua função reprodutiva, amparada pelo aparelho reprodutivo, a educação das mulheres era, em sua maioria, destinada a prepará-las para cuidar das atividades da casa. (Menezes et al, 2009). Entretanto, é fato que, a partir da 1ª Lei de Instrução Pública do Brasil, de 1827 (Brasil, 1998), que “a escola começa a abrir-se para a mulher brasileira, criando escolas primárias para o sexo feminino em todo o império, essa lei não tenha instituído a abertura desses estabelecimentos para meninas como uma obrigação legal” (Louro, 2001a, p. 447).

Nesse sentido, Menezes et al. (2009), reforçam que mesmo com esse limite na legislação, “é inegável que a partir desse momento foram sendo criadas as condições para que a mulher avançasse nos estudos, podendo ir além do ensino primário, posto que se instituía a necessidade de formar mestras”. (Menezes et al, 2009, p. 45). Schaffrath (2000, p.4) discorre que, “tanto naquela época, no Brasil e na Europa, as aulas eram dadas em turmas separadas por sexo, foi preciso que se admitissem mulheres para lecionar nas turmas femininas; assim foram criadas as primeiras vagas para o magistério feminino”.

Dessa maneira, aos poucos, as mulheres começaram a ganhar espaço no âmbito educacional, principalmente, com a criação das Escolar Normais, para a formação, principalmente, de professores do ensino primário, hoje chamado de ensino fundamental primeira etapa. Além das transformações que estavam ocorrendo no Brasil, em especial, no espaço educacional para as mulheres, ousou-se avançar ainda mais, no campo da política. Essas transformações não ocorriam somente no Brasil, mas em todo o mundo ocidental, de forma particular, na Europa e Estados Unidos. “Após a Revolução Francesa, o pensamento sobre os direitos dos indivíduos começou a ser discutido com maior intensidade nos meios filosóficos, e conseqüentemente, os Estados passaram a sofrer intervenções em favor destes direitos. A sociedade passava a exigir novos conceitos de liberdade.” (Sturzenegger, 2018, p. 227)

Souza e Amorim (2014), destacam que a democracia, entendida como liberdade de participação na construção do movimento político e de cidadania, onde estão inseridos homens e mulheres num movimento dinâmico e incessante, é anseio de todos os povos na atualidade, o que só pode ser conquistado a partir da política, a qual promove a interlocução permanente entre os agentes sociais possibilitando a construção da justiça social com liberdade de manifestação, de escolha e de decisão.

Souza e Amorim (2014) citam que na opinião de Oliveira (1997, p.11), “A mulher brasileira, que conquistava o direito de votar e ser votada tão cedo, em relação a milhões de outras pelo mundo afora, sempre relutou, todavia, em participar da atividade política”. Tal afirmativa nos remete a uma

reflexão sobre o predomínio da cultura machista na sociedade ocidental, a qual impôs a mulher papéis sexuais claros, levando-a, durante muito tempo, a incorporá-los e, ao mesmo tempo, afastar-se daqueles culturalmente destinados aos homens, como é o caso da política (SOUZA; AMORIM, 2014, p. 4).

Nesse contexto histórico, o que favoreceu uma maior participação das mulheres no contexto político brasileiro foi, sem dúvida, a elaboração da primeira constituição republicana brasileira, em 1891. Por muito tempo houve preconceitos e resistências de todo o tipo para que as mulheres ocupassem cargos públicos e pudessem contribuir na política brasileira. Essa mentalidade, de fato, não existia somente no Brasil, mas na Europa e Estados Unidos, pois considerava-se que a mulher não teria condições psíquicas e emocionais para representarem seus respectivos países. Contudo, no final do século XIX e início do XX, inúmeros intelectuais, além de militantes dos movimentos feministas, em especial, “o movimento sufragista, citado acima, tinham como objetivo despertar a sociedade para um novo olhar, destacando que todos são cidadão com iguais direitos e que não deve haver diferenças entre gênero ou raça” (Sturzenegger, 2018, p. 229)

Por fim, segundo Souza e Amorim,

No que se refere a América Latina as formas habituais de participação política incluíam: a participação eleitoral, a participação nas assembleias políticas e no governo, participação na administração, participação em associações de diversos tipos, participação na imprensa política e de informação. No que se refere a participação indireta das mulheres na vida política implica saber

sobre a influência exercida pelas personalidades femininas dentro do núcleo familiar como: bairros, aldeias e comunidades. (Souza; Amorim, 2014, p.5).

Nesse sentido, 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. As ideias desenvolvidas pela autora Sturzenegger (2018) destacam que, a Inquisição da Igreja Católica foi implacável com qualquer mulher que desafiasse os princípios por ela pregados como dogmas insofismáveis.

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 sufragetes, como ficaram conhecidas, promoveram grandes manifestações em Londres, foram presas várias vezes, fizeram 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 (Sturzenegger, 2018, p. 230).

No Brasil, conforme destaca Pinto (2010), a primeira onda do feminismo se manifestou também por meio da luta pelo voto. As sufragetes brasileiras foram lideradas por Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910, inspirada pelas ideias do movimento sufragista no exterior, iniciando a luta pelo voto. Lutz 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.

### **3. OS DOCUMENTOS CURRICULARES E A AUSÊNCIA DA HISTÓRIA DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Neste capítulo serão abordadas as fundamentações dos documentos das políticas públicas educacionais que norteiam a educação no Brasil. Analisaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que é o principal documento curricular para o ensino e discutiremos sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2020), enfatizando a importância do livro didático para a educação brasileira. Esses dois aspectos serão relacionados com a temática de gênero, se eles abordam ou silenciam sobre a história das mulheres. Para realizar o estudo, serão utilizadas como referências contribuições teóricas dos principais autores que abordam sobre o tema, com destaque para os trabalhos de Costa (2009), Foucault (1984), Louro (2001), Ossenbach (2010), Bittencourt (1998), Oliveira (2011), além da Base Nacional Comum Curricular (2018) e PNLD 2020: guia de livros didáticos de história.

“A imagem que uma determinada sociedade constrói sobre a subjetividade em si, seus projetos presentes e futuros depende sobretudo das representações que produz sobre o seu passado” (Costa, 2009, p. 285). Ao vincular passado, presente e futuro, as representações históricas fornecem significado, referência e direção para nossa experiência ao longo do tempo (Costa, 2009) e servem como um importante meio de subjetivação (construção do sujeito). Assim, como a memória e a história são frequentemente mobilizadas para fortalecer ou moldar a subjetividade, a atribuição de significado ao presente também ocorre através da apropriação e interpretação de experiências passadas.

O conceito de subjetividade permite compreender melhor a dinâmica do processo de construção do sujeito, pois a identidade nunca é fixa ou imutável, mas, ao contrário, representa um processo de construção permanente nas interações do sujeito no meio social. Segundo Foucault (1984), a subjetivação é “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais exatamente de uma subjetividade, que evidentemente é uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (p. 137). A subjetividade é, portanto, o resultado de um processo de subjetivação. Isto ocorre porque toda experiência que realiza a subjetividade

envolve uma forma historicamente específica de “experiência de si”. Como assinala Silva,

os sujeitos são subjetivados simultaneamente por múltiplas instâncias discursivas, que produziram diferentes ‘posições de sujeito’, antes mesmo de chegarem à escola. Convém lembrar também que, se há uma multiplicidade de processos constituidores de sujeitos, existem diferentes formas destes sujeitos se relacionarem, em suas existências particulares, com esses processos. Nem as práticas são homogêneas, nem as formas de vivenciá-las o são. Há sempre dobras e frestas por onde as subjetividades deslizam e fluem tornando-se singulares. O que não significa desconsiderar a importância de se analisar as redes discursivas que inscrevem determinados modos de ser dos sujeitos (Silva, 2006, p. 1).

“Apesar de todas as fragilidades que caracterizam este investimento cultural, persiste a intenção de estabelecer modelos “normais” de masculinidade e feminilidade na vida social, e as escolas desempenham um papel fundamental e difícil neste processo” (Louro, 2001, p. 26). As representações, que operam ao nível do corpo e constroem a subjetividade, dão origem a processos de subjetivação, repetindo repetidamente representações específicas de gênero, o que muitas vezes conduz a formas de subjetivação sexistas, etnocêntricas, classicistas e racializadas nas relações sociais. Tais performances são desafiadas, reforçadas e disseminadas através de uma variedade de “tecnologias de gênero”<sup>8</sup> (Lauretis, 1994) que, como os livros didáticos, constituem instrumentos de subjetivação.

Acreditamos, portanto, que as representações da violência contra as mulheres, difundidas não apenas nos livros escolares, mas também nas mais diversas práticas cotidianas e institucionais, fazem com que os sujeitos não apenas vejam, sintam e lidem com essa violência. Entendemos que ela funciona como uma pedagogia que prescreve e ensina um modo particular de viver no presente. Não é por acaso que os discursos e práticas que naturalizam e banalizam esta violência se baseiam em narrativas históricas que remontam as origens deste fenômeno a tempos distantes e afirmam a sua continuidade e normalidade ao longo do tempo. Afinal, se a história tradicional diz que “sempre foi assim, o homem dominante e a mulher

---

<sup>8</sup> O termo *tecnologia do gênero* é aqui utilizado inspirado em Teresa de Lauretis (1994), que, baseada na perspectiva foucaultiana, entende tecnologia como um dos instrumentos que opera – ao lado dos discursos e das relações de poder – na produção de subjetividades. Assim, a “tecnologia do gênero” é um mecanismo que aciona técnicas, procedimentos, práticas e discursos para produzir sujeitos que se identifiquem como homens e mulheres, meninos e meninas.



dominada”, encerra-se as possibilidades futuras de existência de outros modos de subjetivação de sexo/gênero que permitam romper com as hierarquias e relações de poder que inferiorizam, excluem, oprimem e maltratam as mulheres.

Nesse sentido, enfatizamos a importância dos livros didáticos de história como objeto de pesquisa e análise histórica. Como elementos curriculares da instrução e disseminação do conhecimento histórico a ser ensinado, tais livros permeiam e difundem representações que, marcadas pelas relações de poder, são capazes de moldar e orientar nossas maneiras de compreender, falar e se posicionar perante certos acontecimentos, sujeitos, culturas, comportamentos, instituições e relações sociais tanto do passado como do presente. Estas não são histórias neutras ou inocentes. Isso porque a história representa uma forma de interpretação e de estabelecimento de sentido do passado, sempre mediada pela cultura e pelos interesses do presente, segundo um conjunto de regras socialmente aprovadas que norteiam os métodos educativos em reconhecer, julgar, pensar e agir em relação ao passado.

A produção e disseminação de representações históricas nos livros didáticos envolve uma variedade de tradições, memórias, expectativas educacionais, diretrizes curriculares oficiais, perspectivas históricas, demandas sociais, práticas, normas, valores e discursos que moldam a complexidade e a especificidade do conhecimento escolar.

Neste contexto, decidimos examinar os aspectos políticos e educativos da representação da violência contra as mulheres nos documentos educacionais, considerando as relações entre conhecimento, poder e subjetividade, argumenta-se que “o conhecimento elaborado por determinado discurso se relaciona com o poder, regula condutas, inventa ou constrói identidades e subjetividades e define o modo pelo qual certos objetos são representados, concebidos, experimentados e analisados” (Hall, 2016, p. 27). Este tipo de análise não está interessado em “distribuir-lhes os prêmios e as punições de acerto e erro, de acordo com uma reta doutrina ou sã ciência” (Munakata, 2009, p. 289), mas sim “compreendê-los em sua historicidade, levando em conta suas diversas funções” (Choppin, 2004, p. 553) e condições de produção.

Os livros didáticos, sobretudo, como conhecimentos a serem transmitidos, passam por um processo educativo no qual são “em um ambiente pedagógico específico e em um ambiente regulador” (Choppin, 2004, p. 554). Nesse sentido, o conhecimento veiculado nos livros didáticos de história “não decorrem exclusivamente de um fluxo oriundo do saber acadêmico” (Monteiro, 2009, p. 193). Isto porque o processo pedagógico associado à criação dos manuais revela a sua especificidade e complexidade.

As Leituras dos autores e os posicionamentos políticos e pedagógicos (na interpretação das diretrizes oficiais), bem como as políticas públicas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), expectativas públicas para professores, conteúdos importantes e tradições baseadas nos interesses do mercado editorial participam do processo de elaboração das histórias contadas nesses livros, submetendo-as a um conjunto de regras quanto à forma, pronúncia, estrutura e composição didática.

Assim, segundo Ossenbach (2010) os livros de história são importantes fontes de informação sobre a história da educação e da cultura escolar. Eles são parte integrante do patrimônio histórico e educacional de determinada época. Os livros escolares, além de armazenarem memórias individuais e coletivas, também contêm expressões destinadas a serem divulgadas através da escolarização. Dessa forma, eles

representam evidências de um passado formativo comum de diferentes gerações e dos padrões que determinam suas formas coletivas de comunicação e relacionamento com o mundo, enfatizando discursos, valores, atitudes, interesses, ideais e até mesmo preconceitos que moldam as relações de conhecimento e poder numa determinada época (Ossenbach, 2010, p. 117).

Portanto, precisamos entender como esses documentos educacionais oficiais orientam e retratam a temática discutida.

No Brasil, a Constituição de 1988 garante o direito a educação para todos e todas e apresenta o compromisso do Estado como provedor dessa educação. Nesse sentido, políticas públicas são implementadas para assegurar a educação em território nacional nas escolas, e uma delas é o Programa Nacional do Livro e do Material

Didático – PNLD. A implantação de tal política pode indicar o papel concedido ao livro didático no processo educacional. Nas escolas, os livros didáticos são uns dos recursos mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem e é um dos principais materiais presentes nas escolas públicas, consistindo num importante instrumento de trabalho para a professora e para o professor, e às vezes no único livro o qual a aluna e o aluno têm acesso.

Os livros didáticos também podem desempenhar um papel importante na educação ideológica e cultural no cotidiano escolar, desde que sejam acessíveis ao público-alvo. Por isso,

Seus textos e imagens servem como referências significativas e são altamente expressivos para os leitores. Por ser uma importante ferramenta de trabalho em sala de aula, professores e professoras, alunos e alunas muitas vezes se veem utilizando-a como única fonte de informação (Costa, 2006, p. 32).

Por essa lógica, diversos estudos têm trazido à discussão, em variadas abordagens, as relações entre o livro didático de história e o gênero, como categoria de análise histórica como Oliveira (2011); Pereira (2013) e Silva (2009). O modo como os livros didáticos expõem as questões de gênero pode ou não perpetuar visões de mundo estereotipadas, tidas como naturais e verdadeiras. Por trazerem uma versão referendada do passado, contribuem para construir uma narrativa “oficial” da história e isso impacta na forma como as novas gerações percebem o mundo e se percebem. Se a história contada nas escolas se utiliza apenas de homens brancos e letrados como agentes do processo histórico, teremos gerações de brasileiros e brasileiras, principalmente, que não se sentem parte e sujeitos da história. Dessa forma, entendemos ser de extrema importância discutirmos sobre os livros didáticos e como eles apresentam as relações de gênero, bem como a forma como são discutidas em sala de aula – se e quando o são.

As relações de gênero permeiam e fazem parte do ambiente escolar, mas foi apenas a partir de meados da década de 1990 que a intersecção entre as relações de gênero e a educação começou a ser mais claramente reconhecida nas pesquisas educacionais, refletindo os avanços na investigação sobre gênero e as exigências de superação de diversas medidas contra a discriminação contra as mulheres, o que se

deve ao progresso na sistematização. Contudo, a discriminação de gênero nas políticas de educação pública, a discriminação persistente contra as mulheres refletida nos materiais de ensino e nos currículos, a desigualdade de gênero nas relações escolares e o acesso limitado e a sua permanência no ambiente escolar continuam a ser relevantes.

Na educação escolar, que é vista como um aspecto importante da construção social e da cidadania, as relações de gênero são importantes, não só entre educadores e educadoras, mas também no conteúdo dos programas de formação de professores e nas políticas públicas que regulam os sistemas educativos e os materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Desses materiais educativos, os livros didáticos são considerados os mais utilizados atualmente. Embora o termo “livro didático” seja novo na história da educação brasileira, o uso de materiais com essas características não é tão recente. Eles são chamados de manuais escolares, manuais didáticos ou manuais até mesmo manuais pedagógicos e contêm sistematicamente conhecimentos sobre uma determinada área do conhecimento. Isto significa, entre outras coisas, que são transmitidos conhecimentos e competências e habilidades atuais consideradas essenciais para uma determinada sociedade num determinado momento. Conforme Bittencourt, (1998, p. 72)

Os livros didáticos apresentam não somente os conteúdos das disciplinas, mas também como esse conteúdo deve, na visão dos seus produtores, ser ensinado”. Ainda segundo autora: o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade burguesa.

De acordo com Oliveira (2011) é perceptível que a forma como o livro didático é concebido e que assim se faz chegar às escolas, nada mais nada menos se constitui como um retrato das concepções de mundo imaginadas pelos membros da sociedade civil: preconceitos, tabus, usos e costumes, práticas e vivências são todos assim retratados pelo livro didático.

Aqui, cabe acrescentar que, sendo o livro um recurso a dar suporte ao ensino e aos conhecimentos propostos pelos currículos educacionais, que por sua vez seguem diretrizes estatais e nacionais, o Estado se faz presente no que se ensina no interior da escola. Por essa ótica, é necessário também considerar a manipulação de interesses à qual a produção livro didático está vinculada. De forma implícita ou explícita, os valores e ideologias apresentados nos livros didáticos muitas vezes representam um determinado paradigma historicamente construído. A maioria dos textos didáticos brasileiros costuma privilegiar uma história masculina, branca e eurocêntrica.

Acerca do componente curricular história para o ensino fundamental, os objetivos do ensino deste, segundo a BNCC, incluem uma formação ampla e crítica, que considera os saberes e habilidades prévios trazidos pelos(as) estudantes para a escola. O ensino de história alinhado à BNCC contempla dois pontos importantes: que as alunas e os alunos possam aprender a relacionar o que aconteceu no passado com o presente e que possam desenvolver uma visão crítica dos fatos. Por essa perspectiva, segundo a Base,

Um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2017, p. 398).

Além das competências, que são um elemento central da BNCC, ao lado das habilidades, o conteúdo das unidades temáticas pouco contribui para abordar questões relacionadas à diferença e à desigualdade. Ao contrário dos esforços deste documento e, por extensão, do Estado brasileiro, é improvável que contribuam efetivamente para o caminho para uma sociedade inclusiva, justa e igualitária. Embora este documento tenha como objetivo considerar a diversidade cultural e a identidade e destacar a importância da reconstrução histórica através da exclusão e da violência dos povos indígenas, negros, afro-colombianos e quilombolas, o foco está na identificação dos mesmos eventos que são considerados importantes na história ocidental e tradicional, há muito tempo vem sendo criticada por professores e professoras de história.

A respeito das relações de gênero no componente curricular de história no 9º ano do ensino fundamental faz-se uma abordagem acerca das “Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade”, onde a habilidade associada a este objeto do conhecimento configura-se em “Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência” (Brasil, 2017, pp. 430- 431). Pontualmente, o último objeto de conhecimento, do último ano escolar do ensino fundamental.

Esses dados nos permitem destacar elementos centrais do nosso estudo. Tal como constatamos, o gênero sequer é mencionado nos documentos, nem no âmbito da desigualdade de gênero, nem no contexto da promoção da igualdade entre os gêneros, no prefácio e noutras partes do texto, e principalmente no domínio do componente curricular de história. Os gêneros mencionados neste documento tratam apenas de gêneros literários e textuais, e não de gêneros como categorias de análise, relações sociais e práticas. Podemos destacar que, o texto se refere em um único momento apenas para admitir às desigualdades “entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica” (Brasil, 2017, p. 15). Neste ponto, é importante mencionar brevemente o desenvolvimento deste tema na construção da BNCC.

Ainda sobre esse elemento central ao nosso estudo, que é o gênero, queremos fazer um outro destaque. Os grifos que realizamos ao longo deste texto ao citar a BNCC, serviu para sinalizar uma questão a que muitas pesquisadoras e pesquisadores vêm sinalizando sobre a linguagem como Lins; Machado e Escoura. A própria forma de comunicação utilizada na BNCC direciona sua “fala” somente ao masculino, referindo-se “do adolescente, os estudantes, os jovens, os adultos” (Brasil, 2017, p. 14). Ou seja, a BNCC não fala sobre gênero e nem com o gênero feminino.

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, **do adolescente, do jovem e do adulto** – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de

aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2017, p. 14)

Por essa perspectiva, vale destacar, como descreve Barbosa (2004), que é por meio da linguagem que se interage com o meio, com as e os demais, e é essa mesma linguagem que contribui significativamente para a constituição e subjetividade de cada uma e cada um. Logo, o uso de uma linguagem sexista, ou seja, uma linguagem que privilegia determinado gênero, no caso, o masculino, contribui não somente com a manutenção de assimetrias de gênero, mas também com a invisibilidade do feminino nos impedindo de olhar a existência das mulheres. Conforme ressalta as pesquisadoras Lins, Escoura e Machado “Se usarmos uma palavra no masculino como sinônimo de genérico, como “o aluno”, não saberemos se por trás da palavra pretendesse também englobar as meninas. Se for este o caso, elas ficam invisíveis e se não for, elas ficam excluídas” (2016, p. 12).

Assim, o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) promove a distribuição gratuita de livros didáticos de história para todas as escolas do Brasil desde 1929, como uma ferramenta educacional complexa e amplamente utilizada em todo o país. Ressaltamos a importância de livros didáticos de história para a educação brasileira. Este programa ajuda a distribuir livros gratuitamente, tornando-se um negócio muito lucrativo para a indústria editorial. Portanto, como objeto de discussões editoriais, preocupações, expectativas e intervenções na política educacional, esses livros tornam-se fontes históricas muito importantes para a análise dos aspectos pedagógicos do conhecimento histórico nas escolas.

A produção dos livros didáticos leva em consideração não apenas as expectativas dos(as) professores(as), mas também as posições políticas, ideológicas e pedagógicas dos autores e editores na interpretação da política curricular e, sobretudo, das disposições do PNLD que regem a administração e a avaliação dos conhecimentos ensinados na escola. Nesse sentido, cabe destacar que os saberes difundidos nos livros didáticos “não decorrem exclusivamente de um fluxo oriundo do saber acadêmico” (Monteiro, 2009, p. 193), já que o processo de suas construções e avaliações envolve, portanto, as políticas dos documentos curriculares oficiais, “as

expectativas do público docente, as tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis e os interesses do mercado editorial” (Oliveira, 2019, p. 3).

O livro didático *História, Sociedade e Cidadania* (Boulos, 2018) foi aprovado no PNLD de 2020, cujo edital, aberto em 2018, estabelecia entre os critérios eliminatórios comuns a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social. Dessa forma, previa também que as obras didáticas deviam:

d - Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; (...) (BRASIL, 2018, p.12).

A inclusão desse quesito é de grande importância para os movimentos feministas e de mulheres, que há muito lutam por mudanças no campo da educação escolar, com o objetivo de incorporar as mulheres e as questões de gênero nos currículos escolares, especialmente nos currículos de história, com intuito de promover o reconhecimento das mulheres como sujeitos e protagonistas da história. Outro ponto exposto no PNLD 2020, referente aos aspectos de gênero, refere-se a:

Nas obras aprovadas pelo PNLD 2020, as questões de gênero estudadas destacam o protagonismo da mulher de distintas classes e etnias na História, embora as ações dos homens ainda se mantenham em destaque. As relações homoafetivas e seu significado ao longo da História ainda são silenciadas no conjunto das obras aprovadas. Salienta-se também que é importante ampliar, para além do que as coleções propõem, a abordagem histórica acerca dos povos do campo e das questões referentes aos preconceitos de idade e de orientação sexual. (Brasil, 2018, p. 24)

A comissão avaliadora do PNLD de 2020 caracterizou que a coleção didática *História, Sociedade e Cidadania* está ancorada nos pressupostos da História Nova, destacando que o conhecimento histórico é parcial, incompleto e está em constante construção por historiadores de diferentes perspectivas, com base em um método e em procedimentos pertinentes à História enquanto ciência. O guia ainda destaca que, a obra sintetiza os conceitos-chave da História a partir de trechos de



obras historiográficas: história, tempo, cronologia, cultura, patrimônio cultural, identidade, memória, política e cidadania.

Ainda segundo a comissão avaliadora do guia PNLD 2020<sup>9</sup>, a obra, apesar de não ousar na sugestão de atividades inovadoras, atribui ao estudante o papel de protagonista na produção de seu conhecimento, levando em consideração seus conhecimentos prévios. Possibilita o desenvolvimento da autonomia de pensamento, pois cria situações didáticas nas quais os estudantes são instigados a analisar, pesquisar, formular hipóteses, argumentar e expor seu ponto de vista sobre algum tema em análise ou sobre questões de seu cotidiano. Essas habilidades são desenvolvidas especialmente na atividade *Você Cidadão!* e nas seções *Para refletir e Dialogando*. Esta última sugere situações-problemas que estimulam a reflexão antes da formulação das respostas de forma pontual e direta.

Por fim, O Guia ainda destaca a opção desta coleção por um ensino engajado que busca e valoriza o protagonismo de mulheres de diferentes raças, etnias e classes sociais em diferentes contextos históricos, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher no volume 9º ano. Desse modo, afirma ainda que os conteúdos abordados e as atividades propostas tanto no Livro do Estudante quanto no Manual do Professor impresso, Material do Professor Digital e Material Audiovisual há aqueles que possibilitam a compreensão da cidadania em uma perspectiva histórica de lutas e de negociações pela conquista e efetivação de direitos civis, políticos e sociais. Os estudos da história e da cultura dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas é justificado no Manual do Professor impresso.

Nesse sentido, notamos que as próprias políticas públicas de educação ainda são insuficientes. Conforme revisamos, o edital do PNLD 2020 inclui diretrizes éticas sobre preconceito e discriminações, incluindo gênero, e um dos critérios para aceitação das obras, nas garantias que os livros estejam em conformidade com as leis nacionais, incluindo a Lei 11.645/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino

---

<sup>9</sup> Fonte: FNDE- Ministério da Educação disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livrodidatico/item/13410-guia-pnld-2020>>. Acesso em 20 de jan. de 2024.

fundamental e médio e a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O documento também exige que as obras didáticas promovam positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes âmbitos e esferas de poder, chamando a atenção para abordagens educativas ao desafio da não violência contra as mulheres. Contudo, não há no edital uma categoria eliminatória que cobre equiparação de narrativa, por exemplo, entre personagens masculinos e femininos. O PNLD segue em conformidade com as leis e documentos nacionais. Então, o documento mais importante da educação básica em vigência no país é a BNCC, que, como analisamos e discutimos, suprimiu o termo gênero e não inclui, no ensino histórico, a pauta sobre a participação das mulheres como agentes da história.

#### 4. A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930) NO LIVRO DIDÁTICO “HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA” DE ALFREDO BOULOS

Alfredo Boulos Júnior é um experiente autor de livros de História. Suas obras são adotadas em escolas de todo o país e reconhecidas pelo rigor conceitual, pela atualização historiográfica e pela comunicação real com os estudantes. Boulos é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Lecionou nas redes pública e particular de ensino e, também, em cursos pré-vestibulares. É autor das coleções “Construindo Nossa Memória”, “O Sabor da História”, “História Sociedade & Cidadania” e assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do governo do Estado de São Paulo.

(Obs: Faltou inserir a capa do livro analisado conforme sugerido pela professora Beth)

A obra “História, Sociedade e Cidadania”, ano de 2018, da editora FTD, aprovada no PNLD 2020, com a categoria Ensino Fundamental - Anos Finais, edição 4. Em sua estrutura, o livro do estudante de cada volume está organizado em quatro unidades divididas em dois ou até cinco capítulos cada, organizados conforme a sequência dos objetos de aprendizagem elencados na BNCC de História. Os capítulos têm uma estrutura fixa que compreende abertura, texto principal dividido em subitens e intercalado por glossário, imagens com legendas, boxes e seções, sendo finalizado com propostas de atividades.

No início dos capítulos, uma atividade de abertura é apresentada como motivação inicial ao estudo do tema, com perguntas para analisar mapas, imagens e trechos de documentos escritos, relacionados ao tema a ser estudado. As seções *Dialogando*, *Para refletir* e *Para saber mais*, além de disponibilizarem leituras e imagens complementares, apresentam questões para os estudantes refletirem e debaterem oralmente. O box *Dicas* sugere vídeos ao longo dos volumes, para ampliar a abordagem do assunto estudado. As atividades *Retomando*, *Leitura e Escrita em História*, *Integrando com...*, *Você Cidadão!* propõem perguntas de

compreensão, síntese e análise de trechos de textos historiográficos, tabelas, gráficos, imagens, mapas, pesquisas que relacionam passado e presente e convidam o aluno a se posicionar frente a questões sociais de seu tempo. Algumas atividades incentivam a mobilização de conhecimentos e de conceitos de outras disciplinas, como a Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Arte.

O Manual do Professor impresso está dividido em duas partes. A primeira parte, comum aos quatro volumes, apresenta os seguintes tópicos: Metodologia da História, Metodologia de Ensino Aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular e o contexto atual; As Seções do Livro, Projetos de Trabalho Interdisciplinar, Avaliação e Referências Bibliográficas. No final dessa primeira parte, há um registro que se diferencia de volume para volume: o quadro dos conteúdos abordados em cada capítulo articulados com as habilidades e os objetos de conhecimento da BNCC. A segunda parte, organizada em formato U, reproduz o Livro do Estudante em tamanho reduzido e, nas margens laterais e inferiores, apresenta orientações para o professor trabalhar em sala de aula com os textos e as atividades propostos em cada página no Livro do Estudante, no sentido de desenvolver os objetos de conhecimento e as habilidades propostos pela BNCC para o ano de ensino a que o volume se destina.

O livro dispõe também de boxes com indicação de material audiovisual disponibilizado no Manual do Professor Digital. O Manual do Professor Digital traz orientações e atividades complementares ao Manual do Professor impresso e ao Livro do Estudante. É composto por sumário e por uma breve apresentação do seu conteúdo. Para cada bimestre letivo, apresenta plano de desenvolvimento, um projeto integrador, três sequências didáticas e proposta de acompanhamento da aprendizagem. O plano de desenvolvimento indica a unidade a ser estudada no bimestre, os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC que serão nela desenvolvidos, estratégias para gestão da sala de aula, orientações sobre práticas pedagógicas e avaliativas, além de sugestões de livros, sites, artigos científicos, vídeos e filmes para o professor consultar e avaliar a viabilidade de incorporá-los ao trabalho realizado com seus estudantes. O projeto integrador articula o ensino de História com outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, e tem como meta a elaboração de um produto final que integre a comunidade escolar.

As sequências didáticas sugerem um conjunto de 118 atividades a serem desenvolvidas de forma encadeada e em diálogo com o conteúdo do Livro do Estudante. Em todas essas partes do material, é registrada a relação entre o conteúdo trabalhado e as competências, habilidades e objetos de aprendizagem da BNCC de História, bem como sugestões de como avaliar a aprendizagem dos estudantes. Por fim, a proposta de acompanhamento da aprendizagem sugere questões de avaliação com gabarito, para cada bimestre. O Material Audiovisual da obra apresenta uma série de dezesseis videoaulas de renomados historiadores, denominada Série Acadêmicos. São quatro videoaulas para cada volume da obra, em que a fala do historiador é intercalada por imagens e animações.

No capítulo 2 intitulado “A Primeira República: dominação e resistência”, do livro didático História, Sociedade e Cidadania (BOULOS, 2018), as mulheres ganham pouco destaque e quase não aparecem, se comparado à presença dos homens. A presença das mulheres nesse capítulo ocorre em subcategorias e de forma minimizada, apenas sendo citadas em alguns acontecimentos e aparecem em imagens. Uma personagem que tem um destaque maior nesse capítulo é a pintora Tarsila do Amaral, com ênfase nas suas obras. Entretanto, em outro capítulo denominado “Movimentos Sociais: negros, indígenas e mulheres”, tratam de forma mais direta e aprofundada das mulheres e sua participação na Primeira República.

Durante todo o capítulo há uma menção de grandes homens, como por exemplo, coronel Floro Bartolomeu, Campos Sales, Francesco Matarazzo, Antônio Álvares Penteado, Mario Andrade, João Batista de Lacerda, Antônio Conselheiro, José Maria e outros. Contudo, são raras as personagens femininas que ganham destaque, com exceção de Tarsila do Amaral, pois quando mencionadas apenas abordam no geral o termo “mulheres”. Prevalece com predominância, no capítulo, imagens de algumas figuras masculinas, charges, espaços públicos, como ruas, espaços de poder, avenidas, locais de ruínas, Torre Eiffel, fábricas, em que predominam a presença masculina. Ademais, constata-se ainda que os homens são o centro da composição das imagens, charges e boxes ao longo do capítulo. As mulheres, em menor número, aparecem com destaque em algumas imagens e poucas menções, sem muita centralidade nos conteúdos.

No tópico “O coronelismo”, o autor desenvolve acerca das disputas para conquistar e manter o poder, onde os políticos saídos de famílias mais poderosas induziam os eleitores a votar nos seus escolhidos e muitos desses políticos eram fazendeiros e coronéis. Há a apresentação de uma charge e imagens que ressaltam a figura desses políticos, dentre elas, a imagem do coronel Floro Bartolomeu <sup>10</sup>(figura 1), um dos mais poderosos coronéis da Primeira República. Na imagem não tem a presença sequer de nenhuma mulher, apenas o coronel centralizado e vários deputados a sua volta.

**Figura 1 – O coronel cearense Floro Bartolomeu sentado com deputados**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 21**

Em contrapartida, no tópico “Indústria e operários na Primeira República”, observamos que a algumas mulheres estão presente em uma imagem, porém apenas para representar a família do Conde Francesco Matarazzo <sup>11</sup>(figura 2). As mulheres da imagem estão sentadas e algumas em pé, com uma postura de recatada e do lar.

---

<sup>10</sup> Floro Bartolomeu da Costa nasceu em Salvador no dia 17 de agosto de 1876. Seu irmão Antônio Batista dos Anjos foi professor da Faculdade de Medicina da Bahia. Formando-se também médico, clinicou durante algum tempo pelos sertões baianos, mas em 1908, acompanhado do conde francês Aldolfovan Den Brule, viajou ao então povoado de Juazeiro, no sertão do Ceará. Logo acercou-se de pessoas influentes do local, entre elas o padre Cícero Romão Batista, do qual se tornou o orientador político em que o padre depositava inteira confiança. Em 1921 eleito deputado federal. Faleceu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 1926. Fonte: GUIMARÃES, H. Deputados (p.244-245).

<sup>11</sup> Francesco Antonio Maria Matarazzo (Castellabate, 9 de março de 1854 – São Paulo, 10 de dezembro de 1937) foi um comerciante, industrial, banqueiro e filantropo ítalo-brasileiro, fundador das Indústrias Reunidas Fábricas Matarazzo, o maior complexo industrial da América Latina no início do século XX. Era conhecido como Francisco Matarazzo, conde Matarazzo ou ainda conde Francesco. Fonte: Costa Couto, Ronaldo (2004). Matarazzo: A travessia. [S.l]: Planeta. 332 páginas. ISBN 9788576650201.

No comparativo das duas imagens, é possível perceber que a imagem dos homens poderosos está centralizada, proporcionando um maior destaque e atenção.

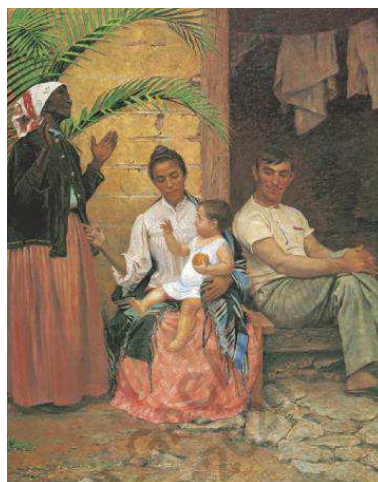
**Figura 2 – Conde Francesco Matarazzo com sua família em 1910**



Fonte: BOULOS, 2018, p. 23

O autor destacou um quadro denominado “A redenção de Cam”,<sup>12</sup> do autor Modesto Brocos y Gomés de 1895 (figura 3) e o box “dialogando com algumas perguntas para a reflexão da imagem.

**Figura 3 – Quadro à óleo de a redenção de Cam de Modesto Brocos**



Fonte: BOULOS, 2018, p. 26.

---

<sup>12</sup> Obra consagrada por tratar de questões raciais e populares no século XIX, a tela *A Redenção de Cam*, de Modesto Brocos (1852-1936), ainda hoje suscita polêmicas, sobretudo no que se refere a sua recorrente utilização como ilustração em teses favoráveis ao branqueamento da população brasileira. Fonte: *A Redenção de Cam*. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024.

A imagem representada trata do aspecto do branqueamento da população brasileira. Dessa forma, a elite brasileira acreditava na superioridade dos europeus. Esse processo de branqueamento da população levaria o Brasil ao acesso do patamar das nações que eram ditas como “civilizadas”. Boulos destaca ainda que “Em 1911, o médico João Batista de Lacerda, representante brasileiro no Congresso Mundial das Raças, em Londres, afirmou que, em 100 anos, o negro e o indígena desapareceriam graças à miscigenação e, com isso, ocorreria o branqueamento da população brasileira” (2018, p. 26). Essa obra trata de questões raciais no século XIX.

Nesse sentido, no boxe “Dialogando” são formuladas algumas perguntas acerca da imagem, como: a) o que ocorre na cena representada? b) Qual a mensagem transmitida pelo artista? E por último, c) Esse quadro realiza visualmente a teoria do branqueamento. Em que consistia essa teoria? Essas perguntas proporcionam melhor reflexão e entendimento do que está sendo representado. Portanto, podemos perceber que a imagem destaca uma avó negra, com sua filha preta, agradecendo por seu neto ter nascido branco, da cor de seu pai. A intenção do artista é demonstrar que a criança chegou para reparar a família da “marca de cam”, ou seja, a cor negra. É importante destacar que, nesse item, as mulheres não têm centralidade e são apenas representadas para uma obra que detém outro tema como finalidade, a questão racial.

No que se refere ao movimento operário, no tópico “A luta pelas 8 horas” há uma menção acerca das regulamentações do trabalho feminino, quando o autor evidencia que

Em 1906, o operariado realizou no Rio de Janeiro o 1º Congresso Operário Brasileiro, reunindo trabalhadores de várias partes do Brasil. Esse Congresso foi conduzido, principalmente, por lideranças anarquistas e decidiu lutar pela jornada de oito horas de trabalho e pela regulamentação do trabalho feminino (Boulos, 2018, p. 35).

Outro momento em que as mulheres são mencionadas trata-se da greve de 1917, demonstrando em uma imagem as manifestações dos trabalhadores (figura 4), em busca de melhores condições de trabalho.



**Figura 4 – Trabalhadores em frente a uma fábrica têxtil na Mooca em São Paulo**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 35.**

Na sequência, no texto de apoio para os professores, o autor destaca algumas informações que citam as mulheres. No trecho a seguir acerca das greves, revoltas e circulação de ideias no Brasil em 1917, Toledo (2017) destaca:

Em julho de 1917, uma greve de enormes proporções, envolvendo cerca de 100 mil trabalhadores, homens, mulheres e crianças, paralisou São Paulo e, com a violência policial e o agravamento contínuo da situação dos operários, transformou a cidade em palco de uma verdadeira revolta urbana, a ação mais espetacular do movimento operário brasileiro até então (Toledo, 2017, p. 499).

Na página seguinte, ainda dentro das perspectivas da greve de 1917, Boulos estabelece encaminhamentos para aprofundar e fundamentar os conhecimentos dos professores com a referência do texto “Entre fios e teares: o cotidiano das mulheres operárias nas fábricas de tecidos no início da República”. No conteúdo, o autor desenvolve sobre o estopim da greve geral em São Paulo e os requisitos estabelecidos pelos operários para retornar ao trabalho, dentre eles a abolição do trabalho noturno para mulheres e menores de 18 anos.

Nesse período predomina e prevalece à dimensão masculina da classe operária, ou seja, os homens estavam em maioria no trabalho manufatureiro e industrial na Primeira República. Entretanto, as mulheres também participaram e foram importantes no desenvolvendo do trabalho têxtil e de vestuário, como destaca Batalha (2011):

A mão de obra feminina foi muito significativa em ramos como têxtil e o de vestuário, chegando a ser majoritária em alguns lugares. De qualquer modo, o que é importante ressaltar é que o peso do trabalho feminino esteve sub-representado na face mais visível da classe operária – suas organizações. [...] As uniões de costureiras, surgidas em 1919, no Rio de Janeiro e na cidade de São Paulo, estão entre as poucas exceções de organizações sindicais compostas e dirigidas por trabalhadores, e assim mesmo por se tratar de um setor exclusivamente feminino (Batalha, 2011, p. 164-165 apud BOULOS, 2018, P. 36).

No tópico que trata sobre o modernismo, o autor aborda sobre as mudanças que ocorriam no Brasil e na Europa, onde um grupo de intelectuais e artistas brasileiros difundiram um movimento cultural conhecido como modernismo. O movimento teve início com a Semana da Arte Moderna, em que foi realizado no Teatro Municipal de São Paulo, entre os dias 13 e 17 de fevereiro de 1922. Apesar da comissão organizadora do evento ter apenas homens (figura 5), com a presença de Manuel Bandeira, Mário de Andrade e Oswald de Andrade. O evento contou com as obras de vários pintores, escritores e poetas, dentre eles a pintora Anita Malfatti<sup>13</sup>.

**Figura 5 – Comissão organizadora da Semana de Arte Moderna de 1922**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 37.**

Esse movimento iniciado em São Paulo propagou-se por todo o país. Várias revistas modernistas foram lançadas em diferentes estados do Brasil, com artigos

---

<sup>13</sup> Anita Malfatti (1889-1964) Anita Catarina Malfatti (São Paulo, São Paulo, 1889 – idem, 1964). Pintora, desenhista, gravadora, ilustradora e professora. Uma das mais relevantes artistas brasileiras, Anita tem papel determinante na introdução da estética modernista no país. Inicia seu aprendizado artístico com a mãe, a pintora Bety Malfatti (1866-1952). Em 1909, pinta algumas obras, entre elas a *Primeira Tela de Anita Malfatti*. Fonte: ANITA Malfatti. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024.

sobre escultura, literatura, pintura e história. Na obra didática o autor destacou a pintora Tarsila do Amaral, destacando alguma de suas obras, como A Cuca (figura 6). O autor Di Cavalcanti representou mulheres com a sua pintura Cinco moças de Guaratinguetá (figura 7). Ambos os artistas foram importantes para o movimento modernista.

**Figura 6 – Pintura A Cuca 1924 de Tarsila do Amaral**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 38.**

**Figura 7 – Pintura Cinco moças de Guaratinguetá 1930 de Di Cavalcanti**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 38.**

A pintora Tarsila do Amaral foi para a França em 1920, voltando dois anos depois e em seguida participou da Semana de Arte Moderna de 22, indo para Paris

no mesmo ano. A pintura foi feita em 1924 e para muitos é a fundação do que viria ser o Manifesto Antropofágico. O feito “A Cuca” de Tarsila do Amaral, onde basicamente a ideia era de “devorar” a cultura e as técnicas importadas e promover sua reelaboração com autossuficiência e características brasileiras, transformando o fabrico importado em exportável. A própria tradição da Cuca, de certa forma assim, pois era uma tradição de fora com características próprias.

Na obra de Di Cavalcanti, com ascendência nas obras de Pablo Picasso e Henri Matisse, ambos influenciaram demasiado o estilo dele em suas obras, inclusivamente com traços do fauvismo, com a temática leve, com as cores fortes e contando com demasiados contrastes entre elas. Contudo, trata-se da essência do que se dizia no manifesto antropofágico: embarcar aquilo que vinha de fora e construir o novo, porém com o realce brasileiro, trazendo nossa identidade. Isso fica exposto quando percebemos as moças presentes na pintura. Todas têm a pele mais escura, com exceção da que veste azul, que tem a cor mais clara. Isso mostrava um aspecto da população brasileira: a miscigenação. Além disso, ele ainda faz questão de evidenciar as moças no decênio de 30, pois todas utilizam roupas típicas do período. Portanto, essas obras tratam do movimento modernista especificamente e não trazem aspectos referente a história das mulheres.

No capítulo denominado “Movimentos Sociais: negros, indígenas e mulheres”, o autor trata de figuras femininas de destaque, como Leolinda Daltro, Nísia Floresta e Bertha Luz. Essas mulheres tiveram protagonismo na luta dos direitos das mulheres no Brasil, iniciando na Primeira República (1889-1930) e prosseguindo por vários anos após uma das principais conquistas, como o direito ao voto. É importante destacar que logo na primeira página, Boulos destaca as principais habilidade da BNCC que deverão ser trabalhadas nas aulas, porém nenhuma delas cita diretamente as mulheres, apenas abordam de forma geral mencionando o termo da “diversidade”.

As competências destacadas referem-se à habilidade (EF09HI08), onde o(a) estudante deverá 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 e a outra habilidade referente a esse tema de forma indireta, aborda que (EF09HI09), onde eles(as) deverão relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

O capítulo se inicia apresentando duas fontes acerca das mulheres brasileiras. A primeira se refere a um texto, onde aborda a lei estadual que possibilitou pela primeira vez, no Rio Grande do Norte, o direito de as mulheres votarem e serem votadas. Essa conquista foi resultante de inúmeras reivindicações do movimento feminista por igualdade social e de direitos, sendo liderada em âmbito nacional por Bertha Lutz (1894-1976). Na segunda fonte, há uma representação de uma imagem com várias mulheres, destacando ocorrido referente a anterior (figura 8). O autor, Alfredo Boulos, destaca na fonte um que:

No dia 25 de outubro de 1927, pela Lei estadual no 660, as mulheres brasileiras puderam, pela primeira vez, no Rio Grande do Norte, ter reconhecido o direito de votar e serem votadas. O Artigo 77 [...] da referida lei determinava: “No Rio Grande do Norte poderão votar e ser votados, sem distinção de sexos, todos os cidadãos que reunirem as condições exigidas por esta lei”. [...] Essa abertura política conferida às mulheres no Rio Grande do Norte é resultante das reivindicações feministas por igualdade social lideradas em âmbito nacional pela bióloga paulista Bertha Lutz (1894-1976). [...] Apesar de, do ponto de vista eleitoral, o estado do Rio Grande do Norte ter reconhecido esta igualdade, faltava, porém, a concretização do “voto de saias”, o que ocorreu nas eleições municipais realizadas no dia 05 de abril de 1928. [...] (Boulos, 2018, p. 58)

**Figura 8 – Primeiras eleitoras do Brasil em Natal de 1928**



**Fonte: BOULOS, 2018, p.58**

É importante destacar que ambas as fontes são para o exercício e norteadas por questionamentos para entender do que se trata cada uma. Os questionamentos para a reflexão remetem em saber o que informam essas fontes e se uma complementa, nega ou relativiza a outra. Para complementar o conhecimento, o texto de apoio no manual do professor, do autor Westin (2012), aborda acerca das pioneiras enfatizando que as mulheres, inspiradas pelo movimento no exterior, algumas mulheres no Brasil deram impulso à luta sufragista, como Leolinda Daltro (fundadora

do Partido Republicano Feminino, em 1910 – que não era um partido formal) e Bertha Luz (fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, em 1922). O autor destaca ainda que, os primeiros frutos dessa luta foram colhidos no Rio Grande do Norte, antes do decreto de Vargas. Porém,

Em 1927, o governo local liberou o voto feminino sob o argumento de que a Constituição, embora não o autorizasse, tampouco o proibia. No ano seguinte, os eleitores – e as eleitoras – de Lajes (RN) escolheram a primeira prefeita do Brasil, Alzira Soriano. Foi notícia até no New York Times. [...] [...] o direito de ir às urnas abriu caminho para que as mulheres acumulassem mais direitos nas décadas seguintes. Para obter o voto delas, os políticos se viram obrigados a fazer promessas de campanha e elaborar leis que as beneficiassem – preocupação que não havia antes. Exemplo: em 1961, uma lei equiparou o ensino normal (que formava professoras) ao ensino médio, o que finalmente desobstruiu a entrada das mulheres na universidade. [...] (Westin, 2012, n.p.)

No tópico denominado “Movimento de mulheres” trata do advento da República e as aspirações das mulheres que foram sofrendo modificações ao longo do tempo. Boulos (2018, p.67) destaca que “As mulheres passaram a reivindicar o acesso pleno à educação, indispensável à autossuficiência econômica, e o direito de votar e de serem eleitas, indispensável à cidadania plena”

Em sequência, o autor cita a negação dos direitos ao voto das mulheres na Constituição de 1891 e ressalta as mulheres Myrthes Campos e a professora Leolinda Daltro, que tentaram se alistar para votar, mas tiveram seus pedidos recusados. Por essa razão, ela funda em 1910 o Partido Republicano Feminino e em 1917 ela organiza uma passeata com 84 mulheres no centro do Rio de Janeiro, atitudes incomuns do período. Destaca-se um projeto de lei favorável ao voto feminino, em que fora levado para a câmara pelo deputado socialista Maurício de Lacerda, porém esse projeto nem sequer foi discutido, pois as autoridades da época eram contra às lutas das mulheres.

[...] o projeto não chegou a ser discutido: as autoridades da época opunham-se fortemente às lutas das mulheres por direitos, enquanto os homens de ciência as rotulavam como pessoas incapazes e de menor inteligência, sendo, portanto, inadequadas para a vida pública. A imprensa engrossava o coro antifeminista, ridicularizando as demandas das mulheres com piadas, ilustrações e charges de mau gosto (Boulos, 2018, p. 67).

O livro didático sugere até que os/as professores enfatizam que as mulheres não tiveram o direito de votar na Primeira República. Porém, os acalorados debates ocorridos durante a criação da Constituição em 1891, quando as mulheres lutaram pelos direitos políticos, não são revelados.

Na mesma página o autor coloca uma imagem ilustrativa (figura 9) de uma mulher discursando no 1º de maio de 1915, na Praça da Sé em São Paulo no meio de uma multidão, mas não estabelece conexões e nem reflexões dos motivos que a levaram a praticar essa ação.

**Figura 9 – Mulher discursa em comício do 1º de maio em São Paulo em 1915**



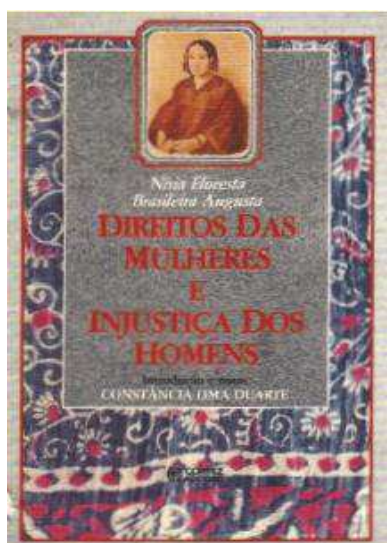
**Fonte: BOULOS, 2018, p. 67**

No texto de apoio, o autor evidencia um artigo abordando sobre Leolinda Daltro e o partido em que ela criou, enfatizando suas associações políticas que enfatizam o ponto de partida para a ação do feminismo no Brasil.

O primeiro ato conhecido de Leolinda Daltro nas vias políticas foi através da congregação de algumas mulheres em apoio à candidatura de Hermes da Fonseca à presidência do Brasil, no ano de 1909, com a fundação da Junta Feminil pró-Hermes. Mariana Coelho [...] descreve esse grupo como uma “associação política de cuja descrição se depreende ser o ponto de partida para a ação do feminismo no Brasil, pois foi a primeira fundada com intuitos de trabalhar pela emancipação do sexo feminino brasileiro”. Em 1910, Leolinda rebatizou essa associação feminina com o nome de Partido Republicano Feminino (PRF). Segundo Céli Pinto [...], essa forma de nomear tal associação feminina já “merece atenção especial pela ruptura que representou [...] pelo fato de ser um partido político composto por pessoas que não tinham direitos políticos, cuja atuação, portanto, teria de ocorrer fora da ordem estabelecida”. [...] o que motivou uma professora a fundar um partido político, em uma época em que efetivamente a mulher não tinha voz na política? (Karawejczyk, 2014, p. 71-72 apud Boulos, 2018, p. 67)

No item “Para Refletir”, na página 68, Boulos aborda sobre Nísia Floresta, precursora do feminismo e dos direitos das mulheres. Nesse tópico, ele traz um fragmento de um texto da autora, Constância Lima Duarte (2006), com o título “Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo. Nesse fragmento a autora evidencia que em 1832 Nísia Floresta estreou nas letras e através das reflexões sobre como as condições femininas estavam, esteve entre as primeiras que se motivaram e começaram a escrever. Dessa forma, em 1932, o livro “Direito das mulheres e injustiça dos homens” (figura 10) vem a público inspirado na obra de Mary Wollstonecraft “Reivindicação dos direitos da mulher” de 1792. Contudo, ao invés de apenas traduzir, Floresta denuncia os preconceitos existentes no Brasil contra a mulher e desmitifica a ideia de superioridade masculina em seu livro.

**Figura 10 – Fac-símile da capa do livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de Nísia Floresta**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 68**

Nas orientações para os(as) professores(as) destaca um documentário sobre a vida de Nísia Floresta e no texto de apoio retrata sobre ela e sua obra, destacando suas características que retem a ser escritora, que dirigiu um colégio para moças no Rio de Janeiro e publicou livros tratando dos direitos das mulheres, dos indígenas e dos escravizados. O texto de apoio aborda também aspectos da vida de escritora e de seus livros e seus impactos proporcionados na luta do direito das mulheres e na crítica sobre a dominação masculina.



[Seu primeiro livro], publicado em 1832 em Recife (PE), tem o sugestivo título de Direitos das mulheres e injustiça dos homens, despontando quando Nísia tinha apenas 22 anos. [...] No ano seguinte – 1833 – saía uma segunda edição e, em 1839, uma terceira, no Rio de Janeiro. A capa trazia a informação de que se tratava de uma “tradução livre” de Vindications of the rights of woman, que Mary Wollstonecraft havia publicado em Londres, em 1792, como resposta à Declaração Universal dos Direitos do Homem. A história do sucesso do livro de Mary é conhecida: no mesmo ano ele foi traduzido para o francês e teve seguidas edições que repercutiram pela Europa e Estados Unidos, consagrando o nome de sua autora como a pioneira na defesa da mulher. [...] Nísia Floresta [...] não realiza uma tradução, no sentido convencional do termo, mas escreve um outro texto [...]. [...] Em sua substância, o Direitos das mulheres de Nísia Floresta se aproxima do Rights of woman de Mary Wollstonecraft, ou de outros, em vários aspectos. Todos, por exemplo, contêm a denúncia da mulher como ser oprimido, do homem como sujeito da opressão, a reivindicação de uma sociedade mais justa, a ideia da educação como o único meio de promoção feminina, a valorização da função materna e a utilização de um aparato filosófico de feição iluminista. No mais, os textos se distanciam tomando cada qual o seu rumo segundo as motivações dos autores, o público a que se destinavam e as peculiaridades da condição feminina de cada país. (DUARTE, s/d, p. 9-12 apud BOULOS, 2018, p.68).

Na página 69, destaca-se outra mulher que teve importância nesse período, o tópico correspondente aborda sobre “Bertha Lutz na luta pelo voto feminino”. Bertha Lutz, inspirada no movimento sufragista americano, quando chega da Europa, em 1918, estava disposta a lutar pela emancipação da mulher no Brasil. O autor, por meio da imagem, representa Bertha Lutz em campanha para conquista do voto feminino (figura 11).

**Figura 11 – Bertha Lutz em campanha pelo voto feminino, em 1928.**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 69.**

Para desenvolver sobre esse tópico, o autor referenciou o livro “História das Mulheres no Brasil” de Pinsk e Pedro (2012), onde aborda de diferentes áreas do conhecimento sobre as conquistas das mulheres no século XX e suas contribuições para a sociedade.

No fragmento destacado, as autoras tratam da trajetória de Bertha Lutz frente a luta das mulheres no Brasil. Elas enfatizam que “[...] Bertha e suas companheiras organizam-se em associações, fazem pronunciamentos públicos, escrevem artigos e concedem entrevistas aos jornais. Buscam o apoio de lideranças e da opinião pública [...]” (Pinsk; Pedro, 2012, p. 218). É evidente que a principal preocupação dessa mulher se refere em lutar pela emancipação e isso resultaria tanto em benefícios pessoais, quanto faria das mulheres instrumento de progresso do Brasil. Como destacam Pinsk e Pedro (2012):

Bertha – apesar da multiplicidade de atividades que conseguiu empreender, abrindo várias frentes de luta –, a conquista do voto mereceu sua prioridade. Acreditava [...] que o acesso aos direitos políticos era essencial à obtenção de garantias com base na lei. [...] Em 1932, o Brasil finalmente ganhou um novo Código Eleitoral. [...] estabeleceram-se no país o voto secreto e o voto feminino. Com isso, o Brasil tornou-se o segundo país da América Latina (depois do Equador) a estender às mulheres o direito de voto [...]. Faltava agora a incorporação desse princípio à Constituição que só seria votada em 1934. [...] Graças às pressões feministas, e coroando uma luta de décadas, o sufrágio feminino foi finalmente garantido, com a inclusão do artigo 108 na Constituição de 1934 (Pinsk; Pedro, 2012, p. 219-226).

Em informações complementares para os professores, Boulos destaca um texto que trata da educação, associação e organização da própria Lutz (2010) referente as suas aspirações. A autora enfatiza suas ideias acerca da trajetória das mulheres e suas contribuições em contraposição com a dominação masculina.

Enquanto a mulher estiver só, será sempre o ser frágil que flutua à mercê das circunstâncias. Quando se unirem, elas tornar-se-ão uma grande força. Por isso, devem ser fundadas associações de classe, que “Rio-Femina” já advogou, constituindo no seu conjunto uma grande associação de mulheres brasileiras, destinada a proteger seus interesses e tornar sua vida mais feliz. Se esta se amalgamar a uma associação internacional, poderá colaborar na civilização. Ao lado da educação e da associação deve surgir a vara mágica da organização, a qual, se não faz todo o nosso trabalho enquanto nos consagramos ao repouso ou à preguiça, ao menos o reduz ao mínimo. Aplicada à vida material, facilitará o trabalho de cada mulher e permitir-lhe-á uma vida mais agradável. Mas, aplicada à assistência da mulher e da criança, então fará surgir sem dificuldade todas as instituições que ainda faltam em

nossa capital, fornecendo vasto terreno à atividade da mulher cujos meios não a obriguem a trabalhar. Cultivando-o, terá ela, ao mesmo tempo, a satisfação de ver-se útil, e tornar felizes muitas vidas tristes e de concorrer prodigiosamente para o progresso de seu país

(LUTZ, 2010, p.30-31).

O autor continua desenvolvendo questões acerca de gênero no capítulo referente de 1945 até os anos de 1960 acerca do namoro dos anos dourados e a luta emancipacionista do movimento feminista, referente a revolução sexual, no que se refere a pílulas, onde as mulheres decidiam se gostaria de engravidar ou não. Nesse período, as mulheres buscavam, segundo Boulos “a mulher não nasce obediente, passiva ou dependente; é a educação machista que a faz aceitar a dominação masculina. Daí a necessidade de se libertar da educação repressora e buscar a autorrealização” (2018, p.71).

Ele destaca também que as mulheres se engajaram também na luta política, por meio de manifestações e organizações femininas que promoviam debates, cursos, publicações que levavam as mulheres para exigir salários e direitos iguais aos homens, aprovação do divórcio e o direito a certo número de vagas nas universidades. Ele enfatiza ainda que

Nas últimas décadas, as mulheres têm conquistado um espaço considerável, nas diferentes áreas da vida social, sobretudo no mundo do trabalho; mas o machismo continua existindo e é facilmente perceptível, por exemplo, quando se observa o comportamento dos homens no trânsito (Boulos, 2018, p.71).

Nas propostas de atividades, o autor apresenta um texto escrito pela líder feminista Bertha Lutz em 1919 e os questionamentos referem a interpretação do texto. Os questionamentos norteiam o que Bertha Lutz defende no texto, em que ocasiões as associações femininas deviam ajudar a mulher e no final ele apresenta uma informação e em seguida questiona de o(a) estudante concorda ou não com a argumentação dela. O intuito das questões promove a reflexão e crítica dos alunos e alunas. Na questão seguinte ele destaca uma imagem de uma passeata de mulheres nos Estados Unidos e nas questões promove que os alunos interpretem e por fim apresenta alguns questionamentos para os alunos expressarem suas opiniões acerca das ideias de algumas feministas, como por exemplo, Simone de Beauvoir e a frases machistas que são comuns no dia a dia das mulheres para categorizá-las.

Na finalização do capítulo acerca da temática das mulheres, o autor traz o item “Vozes do Presente”, onde ressalta a longa história da cultura afro-brasileira. Durante todo o período do século XIX, sobretudo na época colonial, a matriz cultural de origem europeia foi a mais valorizada no Brasil, enquanto as manifestações de origem afro-brasileiras foram muitas vezes desprezadas e até proibidas. Contudo, em meados do século XX, as expressões culturais afro-brasileiras começaram a ser gradualmente mais aceitas e administradas pelas elites brasileiras como expressões artísticas nacionais. O samba, por exemplo, foi uma das primeiras manifestações da cultura afro-brasileira tendo destaque na música popular brasileira. Para representar esse tópico, o autor destaca duas mulheres negras (figura 12 e 13) que se destacaram e tiveram uma importância dentro dessas manifestações artísticas da cultura afro-brasileira.

**Figura 12 – Ruth de Souza, primeira atriz negra a subir no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 74**

**Figura 13 – A atriz, poetisa e cantora Elisa Lucinda**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 74**

Assim, o livro didático “História, Sociedade e Cidadania” (2018) apresenta a centralidade das mulheres no que concerne ao período da Primeira República. Porém, evidencia de uma forma minimizada os aspectos sociais, civis e políticos das mulheres, abordados principalmente pelas figuras de Leolinda Daltro, Nísia Floresta e Bertha Lutz. Apesar dos avanços de proporcionarem as mulheres como objeto de estudo dentro do livro didático como agente ativo do conhecimento histórico e as reflexões acerca desse período, ainda é necessário que o livro didático proponha mais conteúdos sobre a participação das mulheres na história.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse estudo discutimos as representações das mulheres na Primeira República contemplados no livro didático História, Sociedade e Cidadania (BOULOS, 2018), observando suas funções e possibilidades educativas. No livro didático História, Sociedade e Cidadania (BOULOS, 2018) as mulheres ganham certo espaço no período da Primeira República brasileira, porém, ainda restrito se contraposto com a presença masculina. As personalidades femininas com grande destaque referem-se a Bertha Lutz, Nísia Floresta e Leolinda Daltro também aparecem nas lutas pelos direitos políticos, sociais e civis das mulheres. No capítulo 2: “A Primeira República: dominação e resistência”, as mulheres ganham pouco destaque e quase não

aparecem, se comparado à presença dos homens. A aparição das mulheres nesse capítulo ocorre em subcategorias e de forma minimizada, apenas sendo citadas em alguns acontecimentos e aparecem em imagens.

Já no capítulo 4 “Movimentos Sociais: negros, indígenas e mulheres”, o autor aborda mais especificamente do tema no tópico “Movimento de mulheres”. Nesse item, ele trata de figuras femininas de destaque, como Leolinda Daltro, Nísia Floresta e Bertha Luz. Essas mulheres tiveram protagonismo na luta dos direitos das mulheres no Brasil, iniciando na Primeira República (1889-1930) e prosseguindo por vários anos após uma das principais conquistas, como o direito ao voto. O movimento feminista é bastante mencionado nesse capítulo e ressalta a influência que o sufrágio americano teve sobre o brasileiro, servindo como uma inspiração. No fim do capítulo, fala-se do namoro nos anos dourados e o avanço e mobilizações do movimento feminista dos anos de 1945-1960, fazendo menções as escritoras Betty Friedan e Simone Beauvoir.

As menções a estes movimentos nos mostram que não há mais um silêncio sobre os movimentos feministas na história escolar, porém é importante analisar o modo como são representados nas narrativas didáticas, muitas vezes parecem desprovidos de processo histórico e de razões bem fundamentadas. É essencial destacar que o livro abre espaço para a perspectiva dos direitos políticos, civis e sociais das mulheres na Primeira República. Ressaltamos que todas essas novidades estabelecidas são resultadas das demandas de movimentos feministas e de mulheres pela inclusão das mulheres nos currículos escolares e nos livros didáticos.

No cotidiano da sala de aula, o livro didático deve ser tratado tanto pelo/a professor/a como pelos/as estudantes como uma fonte histórica que necessita ser contextualizada, historicizada, problematizada e analisada como tal e não como um conhecimento puro, certo e inquestionável. É necessário buscar inúmeras fontes extras ao livro, para obter conhecimentos mais amplos e dinâmicos. Dessa forma, é fundamental que os/as professores/as busquem dialogar também com a historiografia feminista e de gênero, pois elas contribuem de forma significativa a reestruturação desses conteúdos.

Percebe-se ainda hoje que, há uma manutenção de panorama excludente através do relato histórico, no qual a História produzida por grandes personagens

masculinos é divulgada em sala de aula, geralmente frequentemente sem grandes indagações ou questionamentos. Essas mulheres, quando citadas, apresentam-se em papéis secundários e resumidos. Somam-se a esse problema as persistentes desigualdades entre homens e mulheres, bem como as incipientes políticas públicas educacionais que buscam estratégias para reduzir tais desigualdades. Dentro deste contexto, o currículo educacional pode refletir e reproduzir os estereótipos da sociedade mais ampla (SILVA, 2011) e o silêncio das mulheres na História, repercutindo também na realidade escolar.

É importante destacar que há uma importância da formação continuada dos professores do ensino básico frente a essas novas temáticas de ensino. A aproximação da academia com o ensino básico de ensino proporciona por meios de programas de bolsa de pesquisa, residência, formações, palestras, que os professores apoderem desses conteúdos e estejam preparados para trabalhar em sala de aula sobre diversas temáticas da história social e cultural.

Assim, o ensino de história exerce uma importante função na formação das identidades e no rompimento de violências e preconceitos de gênero em todas as esferas sociais. A Primeira República foi um período histórico de um conjunto de movimentos sociais e de intensas lutas das mulheres por direitos ao voto, à educação e, principalmente, de serem ouvidas e suas opiniões validadas. A luta por esses direitos políticos configura memórias históricas importantes para os movimentos feministas e de mulheres na atualidade, devendo ser ensinado em classe para que meninas e mulheres possam se inspirar na igualdade e na luta por paridade de gênero no tempo presente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Bruna Cruz. A BNCC e o componente curricular de história—entre competências e habilidades, como ficam as questões de gênero? **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 467-495, Jul/Dez, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: história** – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BOULOS, Alfredo. **História, sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais** / Alfredo Boulos Júnior. — 4.ed. — São Paulo: FTD, 2018.

BUONICORE, A. As mulheres e os direitos políticos no Brasil. Unicamp. Campinas, 2001. MATOS, J.V.D. de. 1985. **A educação nacional**.3ª ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 148 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNIEL, Francislaine Soledade. O lugar da história nos anos iniciais da base nacional comum curricular. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. 30, 2019, Recife.

CHARTIER, Roger. A História Cultural entre práticas e representações. **Col. Memória e sociedade**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988, 244p.

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

COSTA, S. G. Movimentos Feministas, Feminismos In: **Revista Estudos Feministas**. Vol.12 N. Especial. Florianópolis: UFSC /CFC/CCE/2004. p. 23-36.

\_\_\_\_\_. Gênero e História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. P. 187 – 208.



SOUSA, Priscila Cabral de. A História das Mulheres no Ensino de História: Reflexões Acerca De Uma Educação Para A Igualdade De Gênero. **ANPUH-Brasil - 30º Simpósio Nacional de História**. Recife, 2019.

DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto. UNESP. 2004.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo; GRISOLIO, Lilian Marta. Os feminismos e a ausência de mulheres nos livros didáticos de História. **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**, p. 73, 2016.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na Base Nacional Curricular Comum: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FREIRE, M. M. de L. Ser mãe é uma ciência: mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl., junho, 2008. p. 153-171.

FONSECA, C. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 510-553.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus Editora, 8ª edição, 2009.

GLÉNISSEON, Jean. Iniciação aos Estudos Históricos. 4ª edição. São Paulo: Difel, 1983.

HAHNER, June Edith. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. Maria Almeida, Heitor Costa (Trad.). São Paulo, 1981.

HALL, STUART. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Dani.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais - a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

MENEZES, et al. **Mulher e educação na República Velha: transitando entre o discurso histórico e o literário**. Educação Unisinos. Vale do Rio dos Sinos, 2009.

MIGUEL, Luis Felipe.; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014. 164 p.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados?. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: EDFGV, 2009. p. 281-292.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Memórias, subjetivação e educação no tempo presente: como as representações de violência sexual são abordadas nos livros didáticos de História?. **Revista Tempo e Argumento**, [S. l.], v. 11, n. 28, p. 466-502, 2019a.

OLIVEIRA, Wilson Sousa. A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de gênero. **Rev. Fórum Identidades GEPIADDE**. Itabaiana. Ano 5, V. 9.jan-jun de 2011.

\_\_\_\_\_. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e58426, 2019b.

OSSENBACH, Gabriela. **Manuales escolares y patrimonio histórico educativo**. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 2010, p. 115-132.

OYEWUMI, Oyeronké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: COSTA, Jeze Bernardino; GROSFOGUEL, Ramón. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte. Autêntica, 2018 (Coleção Cultura Negra e Identidade). p. 171-182.

PERROT, M, et al. A História das Mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. Trad. de Rachel Soihet, Suely G. Costa e Rosana Soares. In: **Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero** – NUTEG – 2. sem. 2001, Vol. 2, N. 1, Niterói: EdUFF. p. 7-30.

PINSKY, Carla Bassanezi. A Era dos Modelos Rígidos. IN: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 469-512.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. 119p.

RAGO, E. J. Higiene, Feminismo e Moral Sexual. In: **Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero** – NUTEG. V.6, N<sup>o</sup>1, 2<sup>o</sup> semestre de 2005, Niterói: EdUFF. p.105-116.

SANTOS, Aline Tosta dos. A construção do papel social da mulher na Primeira República. **Revista Em Debate**, v. 8, p. 1-18, 2008.

SCHAFFRATH, M. dos A.S. 2000. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23, Caxambu, 2000. Anais... Caxambu, ANPED. 2000.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SOUZA, M; AMORIM, D. **A Participação Feminina na Política Amazonense: O que mudou para as mulheres?** Centro Universitário do Norte – Uninorte. Manaus, 2014.

SOIHET, R. **Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana 1890-1920**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

\_\_\_\_\_. Violência simbólica. Saberes masculinos e representações femininas. In: **Revista Estudos Feministas**. Vol.5, N<sup>o</sup>1, 1<sup>o</sup> semestre de 1997. Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/UFRJ. p. 7-29.

SOHIET, 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.