



OLHARES SOBRE AS MULHERES DA ANTIGUIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS: (DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO?

Mariane Pizarro de Souza¹

Lourdes Conde Feitosa²

Resumo: Desde a década de 1960, os estudos relativos às mulheres vêm se ampliando e suas histórias, que foram praticamente ignoradas pelos historiadores até então, começam a ser investigadas. Atualmente, as histórias da figura feminina e as questões de gênero são temáticas consagradas na academia. Entretanto, nem sempre o que está sendo debatido pelos círculos acadêmicos alcança a sociedade de uma forma geral, e nem as escolas. Para compreender como tais temas estão sendo abordados em sala de aula, a presente pesquisa se propôs a analisar cinco livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental II, integrantes das quatorze coleções aprovadas do PNLD de 2017, que tratam de mulheres em variadas sociedades da Antiguidade. O estudo foi realizado a partir das perspectivas do currículo pós-estruturalista multicultural e das próprias questões relativas ao gênero.

Palavras-chave: História das Mulheres; Gênero; Livro didático.

Dossiê

INTRODUÇÃO

For the most of history, anonymous was a woman. (Virginia Woolf).

Ser mulher constituiria um “fato natural” ou uma performance cultural, ou seria a “naturalidade” construída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas? (Judith Butler)

Apesar de não ter sido considerada como um tema digno de estudo pela historiografia por muito tempo, a história das mulheres vem sendo alvo de discussões pelos círculos acadêmicos desde a década de 1960 e o debate

1 Graduada em História e Especialista em História, Cultura e Poder pela Universidade do Sagrado Coração (USC, Bauri/SP). Mestranda em Educação Sexual pela UNESP/Araraquara.

2 Doutora em História Cultural. Professora do curso de História da USC e do Mestrado em Educação Sexual da UNESP/Araraquara.



sobre a figura feminina enquanto sujeito histórico, assim como as questões de gênero, vêm se ampliando cada vez mais não só no Brasil, mas no Ocidente como um todo.

Todavia, o conhecimento que é debatido pela academia nem sempre alcança a sociedade de um modo geral, nem mesmo as escolas. Diante dessa problemática, surgiu um questionamento: como a História das mulheres, a partir da perspectiva de gênero, está sendo abordada nas instituições de ensino no país?

Para tentar contribuir com as discussões sobre essa questão, o presente artigo se propôs a analisar as citações a respeito delas dispostas em cinco livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental II, os quais fazem parte das quatorze coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2017.

Procurou-se analisar, nestes livros, os espaços que as mulheres e suas históricas ocupavam nas páginas, e como estavam dispostas, assim como as imagens que representavam a figura feminina. Além disso, o conteúdo também foi estudado, buscando verificar as semelhanças e diferenças entre as abordagens realizadas nos livros didáticos.

Essa investigação foi feita a partir das propostas do currículo multicultural pós-estruturalista e das questões de gênero, sendo que ambas as correntes teóricas evidenciam como o caráter relacional entre os indivíduos e as relações de poder assimétricas construíram e ainda produzem as diferenças e desigualdades entre os sujeitos.

MULHERES E A HISTÓRIA: PERCURSO E PERSPECTIVAS

A figura feminina e suas histórias foram tratadas por um longo tempo como temáticas de estudo de pouca ou nenhuma relevância para a historiografia. Logo, as mulheres e a suas Histórias foram marcadas, principalmente, pelo silêncio. Entretanto, antes de adentrar profundamente nessa discussão, cabe definir o conceito de História, já que, segundo Perrot (2007), a História é o acontecimento dos fatos, sequência de transformações e mudanças que sofre uma sociedade, todavia é também o relato que se faz sobre os mesmos. Portanto, o esquecimento da participação feminina no processo histórico está relacionado com a escrita deste, já que a mulher sempre foi um agente produtor de História. E é este o foco do silêncio quando se trata de História das Mulheres.



Mas, como ocorreu o silêncio desse relato? Segundo Feitosa (2008), até os anos de 1960 a historiografia, de uma forma geral, só se preocupou em estudar as disputas políticas e as guerras, cenários que, muitas vezes, eram alheios à mulher:

As exceções davam-se em alguns estudos relacionados às mulheres chamadas célebres, como, por exemplo, as histórias de Messalina, de Cleópatra, de Livia ou Penélope, cujo interesse estava na relação que possuíam com homens famosos ou pelo poder que detinham. (FEITOSA, 2008, p. 124).

Outro fator que acarretou na invisibilidade da figura feminina nos relatos históricos foi a questão das fontes, já que a maioria dos rastros deixados diretamente pelas mulheres, as quais tiveram acesso tardio à escrita, foi de produções domésticas pouco valorizadas, sendo descartadas ou perdidas no tempo (PERROT, 2007). Perrot também elenca outro motivo: os cronistas ou observadores que escreveram sobre a figura feminina o fizeram sob a ótica do seu universo masculino, realizando um relato estereotipado a respeito delas.

Quando a História se torna uma ciência normatizada e formal, durante o século XIX, os historiadores positivistas da época só se interessavam pela História Política de âmbito público, centrada principalmente na História do Estado, nos “grandes acontecimentos” e nas figuras de “grandes heróis”. Uma História factual e cronológica que possuía como fonte somente documentos oficiais da Igreja e do Estado (SOHEIT, 1997). Cenário que culmina na quase completa exclusão das mulheres dos relatos históricos produzidos na época, uma vez que as realizações domésticas, os vestígios arqueológicos e iconográficos deixados ou feitos sobre a figura feminina não figuravam entre os documentos históricos.

Esta concepção se redesenha com a “Escola de Annales”, a partir dos anos de 1930, cujo objetivo era ampliar o conceito de História e os documentos para produzi-la e mudar o enfoque para uma História Social e Econômica que estivesse mais interessada nas experiências de indivíduos concretos e em seus cotidianos. (JARDIM; PIPPER, 2010; SOHEIT, 1997). Tanto Soheit (1997) quanto Perrot (2007) concordam que, embora a “Escola de Annales” não tenha incluído a mulher em seus estudos, trouxe grande contribuição para que isso se realizasse no futuro. Afinal, foi essa geração a responsável por diversificar as fontes históricas, incluindo no seu rol documentos produzidos no dia-a-dia dos indivíduos, fator fundamental para investigar os sinais e traços deixados pela figura feminina no passado. Alargou-se o conceito de documento histórico e, além dos tradicionais escritos oficiais, também



ganharam valor documental a iconografia, a numismática e muitos outros vestígios arqueológicos, permitindo, desde então, “trazer para a História” as experiências e os olhares femininos. (FEITOSA, 2008, p. 124-125).

Segundo Matos (2002; 2005), após a Segunda Guerra Mundial há um crescimento da visibilidade das mulheres no ocidente, mediante a presença delas em novos espaços que antes pertenciam majoritariamente ao universo masculino. E um desses espaços é a universidade, local onde elas começam a questionar a respeito de si mesmas e de suas histórias. Mas, é partir da década de 1960 que se intensificam as pesquisas acerca das ações e os testemunhos dos “novos” agentes sociais: as mulheres.

O crescimento dos estudos femininos nas décadas de 1960 e 1970 foi influenciado pelo contexto de florescimento das lutas das minorias por Direitos Civis no mundo ocidental, assim como pelo ressurgimento do movimento feminista, ou a segunda onda do movimento feminista que ocorreu nos Estados Unidos, juntamente com o movimento negro e com os protestos contra a guerra do Vietnã. O feminismo logo se espalhou por alguns países da Europa, como França e Grã-Bretanha, e encontra ressonância no Brasil, principalmente durante o processo de luta pela redemocratização do país. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000).

Tais movimentos de libertação possuíam como objetivo a denúncia dos mais variados tipos de opressão, e com isso, negros, homossexuais, mulheres e ecologistas foram às ruas para combater essa opressão, que passou a ser percebida em um sentido mais amplo do que somente a partir dos princípios da luta de classe, os quais fundamentavam a crítica às desigualdades sociais. Esses grupos viram que sua existência era marcada por preconceitos e estigmas e que, por vezes, seus objetivos políticos eram diferentes daqueles preconizados pelo marxismo clássico. (SILVA; SILVA, 2009).

Neste ínterim, o movimento feminista passa a questionar a origem da opressão e subordinação histórica das mulheres. Seria ela advinda do patriarcalismo? Ou do capitalismo? Ou, até mesmo, de ambos? Nas reflexões a esse respeito, durante a década de 1970, os debates teóricos procuraram relacionar o capitalismo com o patriarcalismo, o feminismo com o marxismo, o que proporcionou um alargamento das noções de sexo e classe. O próprio movimento feminista se diversifica, sendo possível identificar, nessa época, variadas vertentes como o feminismo radical, o feminismo socialista e o liberal. Essas diversas correntes estavam situadas no mesmo campo epistemológico e possuíam respostas diferentes para questionamentos similares. Entretanto, o feminismo negro adiciona outro elemento a essa discussão, a raça, ou seja, a



opressão não seria apenas oriunda nas questões de classe e sexo, mas também em torno do racismo. A partir desse momento, passa-se a considerar que além das desigualdades entre homens e mulheres, há também as diferenças entre as próprias mulheres e entre os homens. (CONCEIÇÃO, 2009).

A historiografia não fica imune às influências das transformações socioculturais que ocorreram nesse período. Segundo Perrot (2007), na década de 1970 há uma renovação nas temáticas que envolviam os sistemas de pensamento, como o estruturalismo e o marxismo, que já não satisfaziam as necessidades teóricas e metodológicas de novos paradigmas de estudo que surgiam, como as relações de poder, por exemplo, o que demandou em uma aliança de disciplinas e na evidência da subjetividade enquanto fator de análise. A História se aproxima da Antropologia, ampliando seu objeto de estudo, trazendo à tona pesquisas sobre a família, a vida privada e a sexualidade, temas estes que abriram possibilidade para se pensar a mulher enquanto sujeito histórico. E é na chamada terceira geração de *Annales* ou Nova História que os estudos sobre a figura feminina se intensificam, com o advento da História Cultural, a qual multiplicou os objetos de estudos, diversificou os métodos de análise das fontes, revolucionado, assim, a forma de se escrever e pensar a História.

O contexto de entrada das mulheres na universidade, assim como as discussões das correntes feministas acerca da opressão feminina, e os novos métodos de se fazer História, forçaram:

[...] uma quebra do silêncio das historiadoras. O alargamento temático e as novas produções intelectuais resultantes merecem, hoje, uma avaliação crítica. Esta reflexão se faz tanto mais necessária, quanto mais nos damos conta de que a História não narra o passado, mas constrói um discurso sobre este, trazendo tanto o olhar quanto a própria subjetividade daquele que recorta e narra, à sua maneira, a matéria da história. Além do mais, vale dizer que se esta produção não se caracteriza como feminista, nem significou um questionamento prático das relações de poder entre os sexos na academia, ela carrega traços evidentes de uma vontade feminina de emancipação (RAGO, 1995, p. 81).

Como a autora propõe, é necessário refletir sobre os resultados das pesquisas realizadas a respeito das mulheres, na época. Rago (1995) argumenta que o enfoque dos estudos acerca da figura feminina na década de 1970, ainda muito influenciado pelo marxismo, foi a sua atuação no cenário fabril, seu cotidiano e vida social, assim como os signos de pressão capitalista e do



masculino sofrido por elas, tanto no trabalho quanto no ambiente doméstico. Tal abordagem acabou identificando a figura feminina enquanto vítima das determinações e pressões do sistema, dando pouca ênfase à sua dimensão enquanto sujeito histórico atuante.

Importa destacar que a introdução da história das mulheres nos círculos acadêmicos nas décadas de 1960 e 1970 não ocorreu sem a resistência por parte dos historiadores mais conservadores, os quais acreditavam que esta história seria somente um “adendo” da História geral, além de ser considerada um ideologismo dos grupos feministas (DEL PRIORE, 1998). Assim enfatiza Scott (1989, p. 5):

No que diz respeito à história das mulheres, a reação da maioria dos(as) historiadores(as) não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres para depois descartá-la ou colocá-la em um domínio separado (“as mulheres têm uma história separada da dos homens, portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres, que não nos concerne necessariamente” ou “a história das mulheres trata do sexo e da família e deveria ser feita separadamente da história política e econômica”). No que diz respeito à participação das mulheres na história e a reação foi um interesse mínimo no melhor dos casos (“minha compreensão da Revolução Francesa não mudou quando eu descobri que as mulheres participaram dela”).

Já na década de 1980, as produções sobre a História das mulheres se caracterizaram por estudos preocupados em recuperar os poderes e as lutas femininas, destacando suas estratégias de resistência à dominação masculina, além de repensar estereótipos e mitos a respeito delas. Entretanto, sem esquecer a histórica opressão à mulher, coube ressaltar a necessidade de superação à oposição binária entre a “vitimização” da mulher e sua “heroicização” enquanto figura “rebelde” feminina. (RAGO, 1995. MATOS, 2005).

No bojo dessas discussões, torna-se claro a importância de alargar as conceituações acerca das relações de poder, como indicado por Michel Foucault, que permeiam as esferas da sociedade e o cotidiano dos indivíduos, perceptíveis nos mais variados tipos de discursos que atravessam as relações interpessoais (JARDIM; PIPPER, 2010). Desse modo, é notório o desejo de uma revisão teórica e metodológica dos meios de investigação da História, os quais permitam evidenciar a atuação das mulheres no jogo de poder que engloba os diversos âmbitos sociais, dimensionando, assim, a sua experiência histórica. Da necessidade de um aprofundamento nos estudos das relações entre homens e mulheres, surge então, uma nova categoria analítica: o gênero (SOHEIT, 1997).



O termo gênero, no seu sentido mais recente, provavelmente foi utilizado pela primeira vez pelas feministas norte-americanas que queriam persistir “no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1989, p.03), ou seja, rechaçavam o determinismo biológico que estava ligado aos conceitos como sexo e “diferenças sexuais”. As pesquisadoras mais incomodadas com o isolamento dos estudos femininos que se centravam apenas nas questões relativas às mulheres utilizaram o termo “gênero” para inserir no vocabulário analítico um aspecto que englobasse as correlações entre as noções normativas de feminilidade e masculinidade (SCOTT, 1989).

A proposta da categoria de gênero é, no seu sentido mais básico, relacional, ou seja, os conceitos de feminino e masculino só existem a partir da relação estabelecida entre eles, ou melhor, um é definido em comparação com o outro, já que foram determinados através de contextos históricos, sociais e culturais específicos. As relações de gênero constituem uma parte das relações sociais, uma vez que são estabelecidas por meio da hierarquização dos sexos, sendo uma das relações primárias de poder. Entretanto, os estudos de gênero se preocupam em evitar a naturalização das oposições binárias entre feminino e masculino, além de se proporem a mostrar como a relação e a definição dos sexos se deram através de uma construção histórica e cultural, constituída a partir de discursos, signos e símbolos de poder. (SOHEIT, 1995; MATOS, 2005).

Como enfatiza Matos (2005, p. 23):

Os estudos de gênero contribuíram para ampliar as noções como resistência e experiência possibilitando o questionamento dos universalismos, do irredutível e do natural, destacando as diferenças e reconhecendo-as como histórica, social e culturalmente constituídas, o que se tornou um pressuposto do pesquisador que procura incorporar essa categoria, permitindo perceber a existência de processos diferentes e simultâneos, bem como abrir um leque de possibilidades de focos de análise.

A perspectiva de gênero propõe uma desconstrução das dicotomias que envolvem as concepções de masculino e feminino – razão *versus* sentimento, vida pública *versus* vida privada, produção *versus* reprodução -, problematizando ambos os polos para evidenciar o caráter plural que os compõem. Afinal, os sujeitos não são apenas homens e mulheres, são homens e mulheres das mais diversas épocas, classes sociais, religiões, etnias, faixas etárias, e entre outras variantes que constituem a identidade de um ser, as quais influenciam e são influenciadas pelas questões de gênero. (LOURO, 2014). Portanto, é preciso

considerar a História das Mulheres e não da Mulher, e o mesmo em relação à História dos Homens.



Estudar as Histórias das mulheres a partir da perspectiva de gênero, então, não é só proporcionar visibilidade à História destas ou dar voz a elas enquanto sujeitos históricos, mas significa, também, compreender, como afirma Simone de Beauvoir (1980), que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, no sentido de que o “ser mulher” e as implicações que são comumente associadas a essa figura, como a maternidade, sentimentalismo e fragilidade, por exemplo, são concepções histórica e socialmente construídas, não sendo, portanto, atribuições ou características inatas e “naturais” do sexo feminino. Ou seja, os próprios conceitos que são conhecidos por serem puramente biológicos, como corpo e sexualidade, são também produtos de um discurso culturalmente concebido, e é nesse sentido que as pesquisas de gênero buscam compreender como as mulheres “tornaram-se mulheres”.

Após verificar a trajetória e o esforço para que as mulheres figurassem no rol de estudos da História, refletimos sobre como e se a História das mulheres a partir da perspectiva de gênero está sendo alvo de discussões nas escolas. Desse pertinente questionamento, derivou outra pergunta: como tal temática é apresentada nos livros didáticos escolares?

CURRÍCULO EM DEBATE: PCN'S E A BNCC

A escola é o local onde as crianças e adolescentes passam grande parcela de seus dias e é onde, comumente, iniciam suas vivências com grupos sociais diferentes de seus núcleos familiares, constituindo um dos ambientes de fundamental importância para construção de suas identidades.

Louro (2014), ao refletir sobre o papel social da escola em relação às questões de identidade e diversidade dos sujeitos, argumenta que tal instituição entende de diferenças e desigualdades, pois ela mesma as produz, já que desde o início desta procurou-se distinguir os indivíduos que a frequentavam e aqueles que não tinham acesso a ela, além de normatizar e hierarquizar internamente os sujeitos que lá estavam, diferenciando católicos de protestantes, pobres de ricos, e, inclusive, separando meninos de meninas. A escola foi delimitada, a princípio, para alguns indivíduos e gradativamente outros grupos sociais foram reivindicando o acesso a ela. Para isso, esta instituição precisou se diversificar em [...] “organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações [os quais] iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos” (LOURO, 2014, p. 61.).



Segundo Silva (2015), a definição de currículo é a seleção e classificação de conteúdos e saberes que vão constituir o currículo propriamente dito. As teorias de currículo objetivam justificar o “por que” e “como” tais conhecimentos foram selecionados. Mas, afinal, qual é a função do currículo? O autor argumenta que o currículo busca, justamente, modificar e moldar os indivíduos que vão segui-lo. A pergunta que norteia essa problemática é: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 2015, p.15). Portanto, a seleção de conhecimentos e saberes que devem ou não fazer parte do currículo envolve relações de poder, e como tal, é um ato político (SILVA, 2015; LOURO, 2014).

Pensando na importância da instituição escolar na formação das identidades, bem como no modo de organizar o currículo, é válido refletir sobre como a escola está sendo planejada atualmente para “abrigar” os diferentes grupos sociais que a frequentam, sem que esta seja responsável novamente por reforçar e (re)produzir tais diferenças.

Para enfrentar tais questionamentos, as teorias pós-estruturalistas propõem que o currículo e a escola sejam multiculturalistas, no sentido de que as diferenças não devam ser apresentadas apenas enquanto um fator a ser “tolerado” ou respeitado, já que elas são refeitas e reconstruídas constantemente. Por isso, uma educação multiculturalista não se limita em abordar somente o respeito e a tolerância, mas também procura analisar os processos e as relações de poder assimétricas responsáveis por criar essas diferenças (SILVA, 2015).

No bojo dessas discussões sobre o currículo e as diferenças, as Epistemologias Feministas têm proposto perspectivas críticas em relação às construções e perpetuação das desigualdades também na educação e na formulação do currículo. Daí a importância de apresentar e discutir estas dessemelhanças em sala de aula, de modo que as relações de poderes que hierarquizam e “naturalizam” as diferenças entre homens e mulheres sejam analisadas e problematizadas. (SILVA, 2015; LOURO, 2014).

Ademais, não é difícil perceber como a instituição escolar reproduz os discursos que reforçam as desigualdades de gênero, já que a maioria das escolas impõe códigos de vestimenta muito mais rigorosos para as meninas do que para os meninos: “não pode usar roupa acima do joelho”. Para as crianças, há os brinquedos “de meninas” e “de meninos”. Na Educação Física, os meninos e as meninas, usualmente, jogam esportes diferentes ou o mesmo esporte, mas separadamente. Os exemplos são claros e, infelizmente, muito comuns. Qualquer professor já presenciou ou reproduziu tais discursos na sua prática docente.



Com base nessas reflexões, cabe debater o papel Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - e da Base Nacional Curricular Comum – BNCC – nessa problemática.

O MEC – Ministério da Educação e do Desporto – publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os PCN's do 1º ao 5º - Ensino Fundamental I – e os PCN's do 6º ao 9º - Ensino Fundamental II. Os parâmetros possuem como objetivo apresentar uma diretriz básica de saberes e conteúdos que devem ser trabalhados e aplicados em sala de aula, tanto na rede pública quanto na privada, com o objetivo de alcançar alunos de todos os níveis sociais, inclusive aqueles em situações socioeconômicas desfavoráveis, a fim de que tenham o direito de desfrutar dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998).

Os PCN's também se propõem, segundo Beltrão e Beltrão (2011, p. 99), a “[...] nortear a formação inicial e continuada de professores, a produção de livros e outros materiais didáticos, contribuindo dessa forma para a construção de uma política que esteja de fato voltada à melhora do ensino fundamental no país”.

Os PCN's do Ensino Fundamental II estão divididos por especialidades: História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Além das propostas para essas disciplinas, os parâmetros apresentam sugestões de conteúdo que são denominados de temas transversais, ou seja, temáticas que transitam entre todas as disciplinas e que são consideradas de suma importância para a formação cidadã do aluno, como a Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. (BRASIL, 1998).

Nos PCN's de História, o feminino e as relações de gênero são conteúdos apresentados diluídos em outras temáticas como educação sexual, sexualidade, corpo, orientação familiar e distribuição de papéis sociais entre homem, mulheres e crianças, ao longo da História. Segundo o documento, esses saberes devem ser trabalhados em sala de aula articulados com os temas transversais. (BRASIL, 1998). Neste caso, o tema transversal que traria à tona discussões sobre gênero e sexualidade seria o de Orientação Sexual, que apresenta três eixos temáticos: Corpo, matriz da sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids. (BRASIL, 1999).

Apesar de apresentar as relações de gênero como um conteúdo a ser discutido em sala de aula, o documento prioriza a sexualidade numa leitura mais biológica do tema, em detrimento da problematização proposta pelo



enfoque de gênero e, embora o PCN afirme que é necessário dimensionar historicamente as relações de gênero e a sexualidade, Altmann (2001, p.581) conclui que “[...] esta dimensão histórica é pensada como sendo construída em cima de algo naturalmente dado. Em outras palavras, a sexualidade e o sujeito são pensados como essências sob as quais há um investimento da cultura” (ALTMANN, 2001, p. 581).

Atualmente, as discussões sobre currículo no Brasil estão sendo permeadas pela implementação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC-, que tem por objetivo substituir os PCN’s até 2019, e será a nova diretriz base da Educação no país. O documento será o norteador curricular que definirá o conjunto de conteúdos que deverão ser abordados nas escolas de ensino público e privado em todo território nacional.

Em abril de 2017, a terceira versão da BNCC foi enviada ao Conselho Nacional de Educação – CNE - responsável por elaborar o parecer e o projeto de resolução do documento que serão encaminhados para o MEC. Em 07 de abril de 2017, quando o documento foi divulgado, alguns jornais, como o Folha de São Paulo e O Globo, declararam em seus *websites* que dias antes do documento vir a público, a imprensa teria recebido uma versão “finalizada” do BNCC, e que esta continha os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” em pelo menos três trechos, porém, no documento oficial veiculado pelo MEC os termos teriam sido suprimidos.

É válido ressaltar que a BNCC vem sendo elaborada desde 2015 e teve duas versões prévias que foram divulgadas para a consulta e contribuição do setor civil e de entidades científicas, sendo que a segunda versão menciona o termo “orientação sexual” três vezes no decorrer do texto (BRASIL, 2016).

O Jornal da Unicamp (2017) ouviu a opinião de especialistas nas áreas de educação e gênero sobre a retirada dos termos citados da terceira versão da BNCC e, de acordo com Regina Facchini, antropóloga e pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu - da Unicamp:

O argumento principal em defesa dessa postura é de que caberia à família educar sobre temas relacionados à identidade de gênero e orientação sexual. Quem está na sala de aula sabe, porém, que as famílias são diversas e que muitas vezes constituem espaços para a violação dos direitos das crianças e adolescentes. [...] O que nós avaliamos é que é importante dar visibilidade aos transexuais e à comunidade GLBT para poder reduzir o grau de isolamento e preconceito a que eles são submetidos e que leva à violência, ao isolamento e até mesmo ao suicídio. [...] Os atuais padrões de masculinidade e feminilidade são noções para qualquer menino ou menina, em qualquer segmento



social. Não é à toa que os homens morrem mais cedo que as mulheres por causas violentas ou por falta de cuidado com a saúde. Também não é à toa que a gente ainda tenha que se preocupar com a violência doméstica, o estupro e a desigualdade no mercado de trabalho [...] Estas são questões sociais muito sérias que merecem a atenção e a intervenção das políticas de educação (JORNAL UNICAMP, 2017).

Ao realizar uma busca simples no documento, pode-se verificar que o termo “gênero” é mencionado na versão oficial da BNCC algumas vezes, sendo abordado, sobretudo, sob a ótica do “respeito”, “tolerância” e “não preconceito”. Entretanto, ao contrário do PCN de Orientação Sexual, que se esforça em debater e teorizar as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, a BNCC, em momento algum dimensiona ou problematiza a temática, não proporcionando, portanto, embasamento teórico ou metodológico para o docente que discutirá tais conteúdos em sala de aula. (BRASIL, 2017).

Já o termo “mulher(es)” aparece no currículo de História do 6º ano, no eixo temático sobre “Trabalho e formas de organização social e cultural”, que apresenta como um dos seus “objetos de conhecimento” o papel da mulher na Antiguidade e na época medieval. A próxima menção do termo é no conteúdo do 9º ano sobre os processos históricos do início da República no Brasil até a metade do século XX, no qual uma das “habilidades” a ser desenvolvida pelos alunos é a de saber “relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos, anarquistas e grupos de mulheres”. (BRASIL, 2017, p. 379). Todavia, o que impressiona não é modo como a palavra mulher é mencionada, mas, justamente, a sua ausência, já que o termo “mulher(es)” é citado somente quatro vezes em todo o texto da BNCC, sendo três delas nos conteúdos de História abordados acima.

No dia 20 de dezembro de 2017 a versão final da BNCC foi veiculada para o público com algumas alterações em relação à versão anterior, e dentre elas está a completa ausência da palavra gênero, já que o termo só é utilizado no decorrer do documento para se referir às formas de classificação de textos ou objetos. Já a palavra “mulher(res)” também aparece somente quatro vezes nessa versão da BNCC, entretanto, a menção sobre as mulheres no contexto da conquista dos direitos civis foi retirado. Na unidade temática História do 9º ano “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” (BRASIL, 2017, p.428), o termo está localizado no campo de “habilidades”, e segundo a perspectiva deste, o aluno deverá ser capaz de “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia



e respeito às pessoas.” (BRASIL, 2017, p. 429). Apesar de o documento preconizar a importância do debate sobre a violência contra as mulheres e demais minorias, o próprio se torna controverso a isso ao suprimir a palavra gênero de suas páginas, termo este que, atualmente, é central na discussão sobre as causas da violência contra mulheres e LGBTs.

HISTÓRIA DAS MULHERES E GÊNERO: AS ABORDAGENS NO LIVRO DIDÁTICO

Segundo Bittencourt (2006), o livro didático é um artefato presente na sala de aula brasileira desde o século XIX, constituindo o principal instrumento de trabalho de docentes e estudantes nas mais variadas escolas e condições sociais, o qual tem como papel realizar a mediação entre os conhecimentos acadêmicos, as propostas oficiais curriculares e o conteúdo ensinado pelo professor. Ainda que existam outras possibilidades de acesso ao conhecimento via mídias digitais (BIZELLI; GERALDI, 2016), o livro didático continua sendo um referencial não só para os educadores, como para os pais e alunos.

Mas, afinal, o que é um livro didático? Em sua pesquisa, Gatti Júnior (2004 *apud* BITTENCOURT, 1993 *et al*) o define como:

Material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depósito de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suportes na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional. (GATTI JÚNIOR, 2004 *apud* BITTENCOURT, 1993 *et al*).

Por se tratar de um material cuja distribuição é realizada em todas as escolas públicas do território nacional, o livro didático é considerado um confiável repositório de conhecimentos e conteúdos a serem transmitidos aos discentes, além de ter se transformado em uma base na qual muitos docentes pautam-se para organizar e programar as atividades didático-pedagógicas de todo o ano letivo. (GATTI, 2004).

Entretanto, como qualquer material produzido pelo homem, o livro didático possui uma intencionalidade que reflete os valores e símbolos da sociedade que o elaborou, não sendo isento, portanto, de posicionamentos políticos e ideológicos. Desse modo, Bittencourt (2006) alerta que o livro

didático pode ser um reprodutor de estereótipos e ideologias de grupos dominantes:



[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram 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 branca burguesa. [...] é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. [...] assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do estado. (BITTENCOURT, 2006, p. 72-73)

Devido a relevância desse material didático, em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – pelo MEC, com o objetivo de adquirir e distribuir gratuitamente a todos os estudantes de escolas públicas no Brasil. Para assegurar a qualidade dos livros, o Programa desenvolveu um processo de avaliação pedagógica, no qual professores de universidades selecionadas pelo MEC analisam o material de diversas editoras do país que foram inscritos no Programa (BRASIL, 2001; BRASIL, 2016).

As fichas de avaliação utilizadas pelos avaliadores do PNLD estão disponíveis no próprio documento para que o docente possa verificar os critérios avaliados e fazer a sua própria análise dos livros didáticos que irá escolher (BRASIL, 2016).

Tais fichas são fragmentadas em critérios temáticos e a palavra gênero aparece no PNLD de 2017 como um dos critérios do tema de “Respeito aos princípios éticos”, chamando atenção para preconceitos ligados à classe social, etnias, gênero, orientação sexual e religiosidade. Em seguida, o termo gênero é citado no tema “Ações positivas à cidadania e ao convívio social” e, de acordo com este, o livro didático deve “Trata[r] adequadamente a temática de gênero e da não violência, visando a construção de uma sociedade não sexista, justa, igualitária e não homofóbica” (BRASIL, 2017, p. 134). E ainda, na ficha deste mesmo tema há uma única menção à palavra mulher, a qual está inserida no critério que avalia se o material didático está contribuindo para dar visibilidade à participação das mulheres, dos grupos indígenas e dos afrodescendentes nos diversos processos históricos (BRASIL, 2017).

Para realizar este estudo a respeito das abordagens sobre mulheres e suas Histórias nos livros didáticos da disciplina de História optou-se, como mencionado na introdução, por analisar cinco livros do 6º ano do Ensino



Fundamental II, os quais fazem parte das quatorze coleções selecionadas para as escolas públicas de todo o país pelo PNLD de 2017. Estes livros são: *Vontade de Saber* (PELLEGRINI et al, 2015); *Piatã* (RIBEIRO; ANASTACIA, 2015); *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2014); *Projeto Mosaico* (VICENTINO; VICENTINO, 2015); e *História.doc* (VAINFAS et al, 2015).

Os autores do livro *Vontade de Saber* (PELLEGRINI et al, 2015) são os historiadores Marco César Pellegrini, autor e editor de livros didático de História; Adriana Machado Dias, especialista em História Social e o Ensino de História e professora de História nas redes particulares de ensino e autora de livros didático; e Keila Grinberg, doutora em História do Brasil, com atuação em História do Brasil Imperial, Escravidão no Brasil e no Mundo Atlântico, História do Direito e das Instituições e Ensino de História.

Segundo o próprio livro *Projeto Araribá* (PELLEGRINI et al, 2015), a obra foi coletivamente concebida e produzida pela Editora Moderna, a qual se dedica a publicar materiais didáticos, livros de apoio e de literatura, e pertence ao Grupo espanhol Santillana. A editora responsável por essa obra é Maria Raquel Apolinário, que possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade de São Paulo e atua como professora da rede estadual e municipal de ensino desta cidade.

Vanise Maria Ribeiro e Carla Maria Junho Anastasia são as autoras do livro *Piatã* (RIBEIRO; ANASTACIA, 2015). Ribeiro é pós-graduada em História do Brasil e professora das redes particular e pública e é autora de obras e coleções didáticas. Anastasia é doutora em Ciências Sociais, com estudos em História e Política, com ênfase em História do Brasil Colônia e Brasil Contemporâneo.

Os autores do livro *Projeto Mosaico* (VICENTINO; VICENTINO, 2015) são Cláudio Vicentino, bacharel e licenciado em Ciências Sociais e professor de História em cursos de Ensino Médio e pré-vestibulares; e José Bruno Vicentino, licenciado e bacharel em História e também professor de História em cursos de Ensino Médio e pré-vestibulares.

O livro *História.doc* (VAINFAS et al, 2015) possui quatro autores. O primeiro deles é Ronaldo Vainfas, que é pesquisador de história ibero-americana e luso-brasileira entre os séculos XVI e XVIII; o segundo é Jorge Ferreira, doutor em História Social, com experiência na área de História do Brasil República. A autora Sheila de Castro Faria é professora aposentada de História do Brasil da Universidade Federal Fluminense (UFF), doutora em escravidão, História da família, cultura material, História do cotidiano



no Brasil Colonial e Imperial. A última autora é Daniela Buono Calainho, graduada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), doutora em História Moderna e do Brasil Colônia, com pesquisas nos temas como Inquisição moderna, escravidão, religiosidades populares, história da medicina luso-brasileira.

Apesar de autores qualificados, o livro *História.doc* (VAINFAS *et al*, 2015), infelizmente, apresenta entre suas páginas uma única menção à História das Mulheres, no conteúdo sobre a Grécia Antiga, inserida num tópico sobre a “Educação Espartana”, no qual são dedicados quatro linhas sobre a educação feminina em Esparta. Seguindo essa mesma linha estão os livros *Vontade de Saber* (PELLEGRINI *et al*, 2015) e *Projeto Mosaico* (VICENTINO; VICENTINO, 2015), que citam, brevemente, a educação das mulheres em Esparta. Os três volumes destacam que as espartanas praticavam exercícios físicos para se tornarem fortes o suficiente para a procriação de filhos saudáveis, além de serem preparadas para os afazeres domésticos.

Em relação às mulheres atenienses, o livro *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2014) apresenta seu conteúdo em poucas linhas, em um tópico sobre “A educação em Atenas”; já o *Piatã* (RIBEIRO; ANASTACIA, 2015) usa quatro curtos parágrafos para mencionar “As mulheres Gregas”, nos quais são citados tanto o papel social das mulheres atenienses quanto das espartanas. A ótica em relação à figura feminina em Atenas é compartilhada, em linhas gerais, por ambas as obras, e segundo estas, a mulher ateniense era destinada à maternidade e à submissão ao homem, estando, portanto, em posição inferior à figura masculina. O volume *Vontade de Saber* (PELLEGRINI *et al*, 2015), por sua vez, destaca-se ao apresentar uma breve história a respeito de Aspásia, mulher que vivia em Atenas e que teria sido grande conhecedora de política e filosofia, além de ter tido forte influência sobre seu esposo, Péricles. Todavia, esse texto está disposto em um apêndice no fim da página chamado “O sujeito na História”.

Além do *Projeto Mosaico* (VICENTINO; VICENTINO, 2015), outros três volumes citam a mulher romana: *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2014), *Piatã* (RIBEIRO; ANASTACIA, 2015) e *Projeto Mosaico* (VICENTINO; VICENTINO, 2015). Todos os livros utilizam a mesma abordagem ao mencionarem que a figura feminina era educada para ser mãe e esposa, além de não possuir direitos políticos. Contudo, tanto o *Piatã* (RIBEIRO; ANASTACIA, 2015) quanto o *Vontade de Saber* (PELLEGRINI *et al*, 2015) procuraram destacar as diferenças entre os estilos de vida das mulheres mais abastadas e das mulheres mais pobres. É válido ressaltar que o volume *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2014) dedica quatro páginas localizadas no fim dos



exercícios do conteúdo sobre Roma Antiga para discutir como era o corpo ideal para os romanos, incluindo um texto sobre a beleza feminina. Ao propor essas reflexões, o livro traz questões para o educando traçar um paralelo entre o ideal de corpo romano e os padrões de beleza atuais.

Os livros *Vontade de Saber* (PELLEGRINI *et al*, 2015), *Piatã* (RIBEIRO; ANASTACIA, 2015) e *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2014) evidenciam o papel da mulher no Reino africano de Cuxe ou Kush. Segundo esses volumes, as mulheres reais – as candaces – ocupavam um papel de destaque naquela sociedade, já que exerciam forte influência nas cerimônias de eleição real, além de terem chegado a assumir o trono por diversas vezes em alguns períodos da história cuxita. Apesar de os livros *Piatã* (RIBEIRO; ANASTACIA, 2015) e *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2014) citarem que as mulheres cuxitas eram guerreiras - no plural -, ambos somente salientam a participação da candece Amanishakheto ou Amanirenas em uma expedição militar contra os romanos. No entanto, um trecho sobre a figura feminina cuxita chama a atenção no volume *Projeto Araribá*: “Mesmo lutando nas guerras, as mulheres de Méroe não deixaram de ser vaidosas. Pintavam o cabelo com hena e o deixavam muito curto [...]”. Tal excerto, mesmo sem intencionalidade, reforça a vaidade como um estereótipo de gênero que ainda é considerado por muitos indivíduos como uma característica “tipicamente feminina” (APOLINÁRIO, 2014, p. 121).

O material didático *Piatã* (RIBEIRO; ANASTACIA, 2015) destaca, em dois parágrafos, uma discussão acerca das mulheres da pré-história, enfatizando que a figura feminina era concebida como sagrada devido a sua capacidade de gerar filho. Em outro tópico, o livro menciona a mulher no judaísmo, e como esta possuía um papel relevante nos primórdios da religião, modificado com o passar do tempo e do contato com outras culturas. Em ambos os trechos, os autores propõem uma reflexão sobre as lutas e conquistas das mulheres pela igualdade de direitos no mundo contemporâneo.

O livro *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2014) polemiza a situação da mulher no Egito Antigo, discutindo e contrapondo diferentes visões sobre ela. Este material afirma que as egípcias eram retratadas pela iconografia em menor escala que os homens, ou atrás destes. Entretanto, o volume apresenta um monumento funerário dedicado a um casal no qual homem e mulher são representados proporcionalmente, em uma explícita contraposição entre as informações destacadas no texto e no documento arqueológico.

O material didático *Projeto Mosaico* (VICENTINO; VICENTINO, 2015) aborda o Egito Antigo em duas páginas denominadas “Jeitos de mudar o mundo: Igualdade de Gênero e Valorização da Mulher”. Nesse



item, é afirmado que nas sociedades antigas os homens é que assumiam o comando político e econômico, enquanto as mulheres dedicavam-se ao espaço doméstico e ao cuidado dos filhos. Enfatiza que, apesar delas, em certas situações, terem alcançado outros espaços sociais, teria sido nesse ínterim o nascimento do processo histórico que produziu a desigualdade de gênero. Com isso, o volume apresenta dois quadros, o primeiro enfatiza que a partir das descobertas arqueológicas supõe-se que na pré-história já houvesse divisão de tarefas entre homens e mulheres: por serem mais fortes, eles caçavam, e por elas engravidarem e cuidarem dos filhos, passavam mais tempo nos abrigos. No segundo quadro é mencionado que a situação social da mulher egípcia era consideravelmente privilegiada em relação às mulheres de outras sociedades antigas, já que podiam se divorciar, serem testemunhas ou autoras em tribunais, e proprietárias de terra. Após isso, o material didático relata as lutas das mulheres brasileiras pela igualdade de direitos desde o início do século XX e apresenta dados sobre a Lei Maria da Penha. Essa parte é finalizada com três questões e um exercício comparativo entre as divisões de tarefas vivenciadas pelos alunos em sua residência com aquelas estabelecidas nas comunidades pré-históricas.

Apesar do *Projeto Mosaico* (VICENTINO; VICENTINO, 2015) ser o único material que menciona, de fato, a palavra gênero e propõe uma explícita valorização da mulher, o espaço dedicado tanto às “mulheres em Atenas” quanto às “mulheres em Roma” é bem pequeno, já que os trechos estão posicionados em quadros coloridos denominados “Conheça Mais”, um no rodapé da página e o outro no topo.

Outro volume que escolheu uma abordagem similar à do *Projeto Mosaico* foi o *Vontade de Saber* (PELLEGRINI *et al*, 2015), que dedica quatro páginas para falar sobre o tema. O diferencial do livro está na apresentação de um estudo desenvolvido por um professor angolano com o propósito de identificar os papéis das mulheres de três grupos étnicos africanos por meio da história de algumas comunidades atuais que, em certa medida, conservam e valorizam a linhagem matrilinear e a liderança feminina.

Ao analisar os livros didáticos é possível traçar um panorama das semelhanças e diferenças entre as abordagens utilizadas para se referir à História das Mulheres. De um modo geral, as menções feitas às mulheres, sobretudo, às gregas e romanas, enfatizam os papéis tradicionalmente atribuídos a elas, como de esposa, submissa, cuidadora dos afazeres domésticos e mãe.

Uma característica perceptível em quase todos os livros didáticos foi o pouco espaço dedicado à figura feminina, já que suas histórias eram



mencionadas em parágrafos curtos ou até mesmo em algumas diminutas linhas. Em vários volumes a história delas foi apresentada em adendos ou quadros explicativos, como uma espécie de “curiosidade” ou uma leitura complementar. Mesmo os livros que dedicaram mais de uma página para o tema o fizeram em “seções especiais”, separadas dos demais conteúdos.

Outro grande problema apresentado pelos livros foi em relação às imagens com representações femininas. Várias delas estavam presentes nas páginas com poucas informações, como meras ilustrações. Para citar um exemplo, a imagem da escultura da Vênus de *Willendorf*, presente nos livros *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2014) e *Projeto Mosaico* (VICENTINO; VICENTINO, 2015), é acompanhada de informações básicas como o lugar onde encontrada, o ano e a possível época de produção, mas sem uma reflexão acerca dos possíveis significados a ela atribuídos pela sociedade que a realizou.

A análise dos livros didáticos através das lentes da proposta de um currículo multiculturalista conduziu a percepção de que, em menor ou maior escala, as matérias procuram apresentar a mulher enquanto sujeito histórico, entretanto, fica a questão: somente proporcionar visibilidade à história delas é suficiente para que as “diferenças” entre a figura feminina e a masculina sejam problematizadas e compreendidas enquanto fruto de um processo histórico? Em outras palavras: somente apresentar as “diferenças” entre ambos é suficiente para que o aluno consiga refletir e compreender como elas foram e continuam sendo (re)produzidas, social e culturalmente? Unicamente apontar as “diferenças”, sem as devidas considerações, não propicia apenas um reforço a elas?

Um currículo multiculturalista se preocuparia em ver as “diferenças” para além do viés do respeito e da tolerância, propondo-se em analisar as relações de poder que foram/são responsáveis por criarem essas “diferenças” (SILVA, 2015).

Além disso, como enfatiza Vasconcellos (1999, pp. 104-105)³:

A disciplina História exerce um papel preponderante na formação do cidadão e dependendo da forma como é ministrada, poderá contribuir ou não com a formação de um homem consciente, crítico e transformador da realidade social e de si próprio. [Portanto], já não se cabem os nomes e datas para serem decorados, nem fatos fragmentados

3 O livro *Metodologia da problematização: Fundamentos e Aplicações* (BERBEL, 1999) é composto por cinco artigos, os dois primeiros trazem reflexões teóricas, pedagógicas e filosóficas acerca da Metodologia, e os três últimos apresentam aplicações da Metodologia da Problematização nas disciplinas Matemática, História e Sociologia para o Ensino Médio.

que em nada contribuem para a compreensão dos complexos problemas da vida do homem em sociedade (VASCONCELLOS, 1999, pp. 104-105).



Para que o conteúdo de História possa ser problematizado em sala de aula, partir da reflexão sobre a realidade social vivida e presenciada pelos estudantes é o estímulo inicial para a sistematização do conteúdo histórico em estudo (VASCONCELLOS, 1999). Assim, a realidade imediata pode ser compreendida e desconstruída, resultando em conteúdos comprometidos com a formação cidadã e humana dos educandos.

A partir deste prisma, os livros didáticos que mais se aproximaram deste aspecto foram os volumes *Projeto Mosaico* (VICENTINO; VICENTINO, 2015), *Vontade de Saber* (PELLEGRINI et al, 2015) e *Piatã* (RIBEIRO; ANASTACIA, 2015), que procuraram problematizar e dimensionar a histórica desigualdade de gênero através do exercício de relacionar os papéis sociais atribuídos às mulheres em sociedades passadas com a atual situação da figura feminina.

Destacam-se, também, as abordagens dos livros *Vontade de Saber* (PELLEGRINI et al, 2015), *Piatã* (RIBEIRO; ANASTACIA, 2015) e *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2014), nas quais as mulheres foram/são tratadas de forma diferenciada daquela que se conhece tradicionalmente.

Tanto o exercício de relacionar a situação feminina em diferentes épocas quanto a apresentação de povos que, de certa forma, valorizaram a figura feminina, são maneiras de estimular reflexões que facilitem o educando a compreender o complexo processo histórico e as relações de poder que alicerçam diferenças e desigualdades entre homens e mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a História das Mulheres e das questões de gênero serem, há décadas, debatidas e estudadas pela academia, ainda tímidos são os seus reflexos nos ambientes escolares. Uma forma de mapear e mensurar essa distância foi observar os livros didáticos que são distribuídos para as instituições de ensino em todo o país, os quais ainda são os únicos recursos didático-pedagógicos disponíveis em muitas delas. Além das breves referências, as menções em segundo plano dão uma ideia de informações secundárias e pouco relevantes. E ainda, o papel feminino de procriadora e cuidadora do lar é o aspecto mais explorado pelo material, o que acaba por reforçar tal estereótipo de gênero ao invés de propiciar o seu questionamento.



Raros são os livros que extrapolam a proposta de apenas proporcionar visibilidade às mulheres como sujeitos históricos e apresentar estratégias diferenciadas que proponham a problematização e discussão sobre a temática, de modo que as “diferenças” e desigualdades entre homens e mulheres possam ser vistas como construções históricas e culturalmente concebidas, portanto, mutáveis. Se urge a necessidade de avanços, também deve-se reconhecer que o caminho está sendo trilhado.

Abstract: Since the decade of 1960, studies about women have increased and their histories, that have been largely ignored by historians until then, are being investigated. Nowadays, the stories of the female figure and gender issues are thematically contemplated in academia. However, what is being debated by academic circles does not hit the society in general, neither the schools. To understand how these topics are being addressed in the classroom, the present research analyzes five textbooks of History destined to basic teaching level, that appear in the list of the fourteen approved collections of PNLD 2017. The texts discuss about women in various societies of Antiquity. This study was carried out from the perspectives of the multicultural post-structuralist curriculum and gender issues.

Keywords: History of Women; Gender; Textbook.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais, *Estudos Femininos*, São Carlos, nº 9, 2001, p. 575-585. Acesso em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/9637/8868>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. V II

BELTRÃO, R. C. H; BELTRÃO, T. M. S. Os PCN e as concepções dos professores de matemática na rede municipal de Recife, *Revista da Faculdade de Educação*, Mato Grosso, n.15, 2011, p. 93-113. Acesso em: < http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_15/artigo_15/97_113.pdf> Acesso em: 25 mai. 2018.

BIZELLI, J. L; GERALDI, L. M. A. O uso das tecnologias da informação e comunicação no Ensino Médio Público. In: LEÃO, A. M. C; MUZZETTI, L. R. (Orgs.) *Perspectivas, práticas e reflexões educacionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Documento preliminar*. Brasília: MEC, 2016

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.



_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2017: História.** Brasília: MEC, 2016.

_____. **MEC: Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília: MEC, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual.** Brasília: MEC, 1999.

CONCEIÇÃO, A. C. L. Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero, **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, Paraíba, n.32, 2011, p.738-757. Disponível em: < http://paginas.cchla.ufpb.br/rbse/Conceicao_art.pdf> Acesso em: 21 fev. 2018.

DEL PRIORI, M. **A mulher na história do Brasil.** São Paulo: Contexto, 1994.

FEITOSA, L. C. Gênero e Sexualidade no Mundo Romano: A Antiguidade em Nossos Dias, **História, Questões & Debates.** Curitiba, n.48-49, 2008, p.119-135. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/historia/article/view/15297>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru-SP: Edusc, 2004.

JARDIM, R. B; PIEPPER, J. A. Aproximações e divergências: história social, história cultural e a perspectiva gênero, **MÉTIS: história & cultura**, n. 18, 2010, p. 87-97. Acesso em: < <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1335/1053>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

MATOS, M. I. S. **Âncora de emoções: corpos, subjetividades e sensibilidades.** Bauru-SP: Edusc, 2005.

MATOS, M. I. S. **Por uma História da mulher.** Bauru-SP: Edusc, 2000.

RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Z. L. (Org.). **Cultura Histórica em Debate.** São Paulo: UNESP, 1995.

PERROT, M. **Minha História das Mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica, **Educação e Realidade**, no 2, Porto Alegre. 1990, p.5. Acesso em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

SHUMAHER, S; BRAZIL. V. T. (Org.). **Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade, biografia ilustrada.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, K. V; SILVA. M. H. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.

SOIHET, R. História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. In: AGUIAR, N (Org.). **Gênero e Ciência humanas: desafio a ciência desde a perspectiva das mulheres.** Rio de Janeiro: Recorde, 1997.

VASCONCELLOS, M. M. M. Ensino de História: Concepção e prática no Ensino Médio. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações.** Londrina-PR: Eduel, 1999.

Lista de Livros Didáticos

APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá**: 6º anos – Ensino Fundamental – Anos Finais – História. São Paulo: Moderna, 2014.

RIBEIRO, M. V; ANASTASIA, C. M. J. **Piatã**: 6º anos – Ensino Fundamental – Anos Finais – História. Curitiba: Positivo, 2015.

VAINFAS, R. *et al.* **História.doc**: 6º anos – Ensino Fundamental – Anos Finais – História. São Paulo: Saraiva, 2015.

PELEGRINI, M. *et al.* **Vontade de saber**: 6º anos – Ensino Fundamental – Anos Finais – História. São Paulo: FTD, 2015.

VICENTINO, C; VICENTINO, J. B. **Projeto mosaico**: 6º anos – Ensino Fundamental – Anos Finais – História. São Paulo: Scipione, 2015.

Lista de Periódicos

FOLHAPRESS. **Ministério tira ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’ da base curricular**. 07 abril, 2017. Acesso em: < <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

JORNAL UNICAMP. **Especialistas veem retrocesso em supressão do termo ‘orientação sexual’ da base curricular**. 07 abril, 2017. Acesso em: < <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/04/07/especialistas-veem-retrocesso-em-supressao-do-termo-orientacao-sexual-da>>. Acesso em: 2 mai. 2018.

O GLOBO. **MEC tira termo ‘orientação sexual’ da versão final da base curricular**. 07 abril, 2017. Acesso em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-tira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular.ghtml>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

