

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA PÚBLICA
NÍVEL DE MESTRADO**

ALCIONE APARECIDA DA SILVA

**A HISTÓRIA PÚBLICA E O PROTAGONISMO FEMININO NO LIVRO
DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

**CAMPO MOURÃO - PR
2022**

ALCIONE APARECIDA DA SILVA

**A HISTÓRIA PÚBLICA E O PROTAGONISMO FEMININO NO LIVRO
DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Pública – PPGHP, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: História Pública

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Maria A. de Moraes

**CAMPO MOURÃO – PR
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP

e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Aparecida da Silva, Alcione

A história pública e o protagonismo feminino no livro didático de História / Alcione Aparecida da Silva. -- Campo Mourão-PR, 2022.

121 f.: il.

Orientador: Dr^a Eulália Maria A. de Moraes.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado em História Pública) -- Universidade Estadual do Paraná, 2022.

1. História pública. 2. Protagonismo feminino. 3. Livro Didático de História. 4. Ensino de História. I - Maria A. de Moraes, Dr^a Eulália (orient). II - Título.

ALCIONE APARECIDA DA SILVA

**A HISTÓRIA PÚBLICA E O PROTAGONISMO FEMININO NO LIVRO
DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eulália Maria A. de Moraes Orientadora – Unespar, Campus de Campo Mourão

Prof. Dr. Marcos Cesar Danhoni Neves (Convidado/externo) – UEM, Maringá

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva (Convidado) – Unespar, Campus de Campo Mourão

Profa. Dra. Claudia Priori (Suplente) – Unespar, Campus de Curitiba II

Data de Aprovação

06/12/2022

CAMPO MOURÃO – PR

Dedico as reflexões deste trabalho à minha família e, em especial, à minha mãe, pela infinita capacidade de compreensão e de amor. Dedico também aos meus amigos que me apoiaram em horas difíceis e acreditaram em meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

É imprescindível agradecer àqueles que apoiaram e inspiraram minha jornada acadêmica. Foi por meio do afeto, da orientação, do incentivo, dos debates e das suas próprias histórias de vida, que essas pessoas tão diversas e tão ímpares tornaram minha formação possível. Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado saúde, sabedoria, perseverança e força para superar as dificuldades sem ter de desistir.

Infinita gratidão aos membros da minha família, que, mesmo nos momentos mais difíceis, incentivaram-me, sonharam junto comigo, compreendendo minhas inúmeras ausências nesses dois anos.

Agradeço à minha querida orientadora Profa. Dra. Eulália Maria Aparecida de Moraes, pela oportunidade, paciência, confiança; pelo comprometimento, pelos ensinamentos durante a realização desta pesquisa. Gostaria de avalizar minha admiração enorme e minha eterna gratidão.

Agradeço também aos professores(as) que compuseram a banca de qualificação e que aqui retornam para a defesa da dissertação: meus sinceros agradecimentos.

Estendo meus agradecimentos também a todos os meus amigos, colegas e pessoas, que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação.

À minha amiga Paula Roberta Libanori Haenisch, que esteve sempre presente e me ajudou a não desistir; por sua amizade, por seu carinho e companheirismo. Ao seu otimismo contagiante, às risadas, aos choros partilhados. Sem isso, a jornada teria sido muito mais difícil...

Agradeço, pois, a todos os amigos e familiares que me apoiaram até aqui.

Finalmente, é necessário agradecer às mulheres que inspiraram minha pesquisa. Essas guerreiras transgrediram os papéis de gênero que lhe foram atribuídos e optaram por lutar para transformar o sistema patriarcal, machista, opressor. É nosso compromisso dar continuidade aos esforços dessas figuras femininas e proporcionar-lhes voz ante o apagamento histórico sofrido.

Agradecimento a mulheres como: A Charuteira, Acotirene, Ada Lovelace, Adelina Charuteira, Adelina, Aída dos Santos, Alfonsina Strada, Almerinda Gama, Alzira Soriano, Amália de Campos, Amelia Earhart, Ana Néri, Anastácia, Angela Davis, Anita Garibaldi, Anne Frank, Antonieta Barros, Aqualtune, Aracy Moebius de Carvalho Guimarães Rosa, Audre Lorde, Bárbara de Alencar, Benedita da Silva, Berenice Kikuchi, Bertha Lutz, Paulina Chiziane, Carolina Maria de Jesus, Chica da Silva, Chimamanda Ngozi, Clara Camarão, Claudia Andujar, Clementina de Jesus, Conceição Evaristo, Dandara dos Palmares, Dilma Rousseff, Djamila

Ribeiro, Dona Ivone Lara, Dorothy Mae Stang, Elizabeth Eckford, Elza Soares, Emily Davison, Emmeline Pankhurst, Enedina Alves Marques, Esperança Garcia, Estamira Gomes, Eunice Michiles, Eva de Bom Sucesso, Francisca Senhorinha, Frida Kahlo, Greta Thunberg, Harriet Tubman, Hedy Lamarr, Irena Sendler, Irenice Rodrigues, Joana Angélica, Joana D'arc, Josefina de Azevedo, Jovita Feitosa, June Almeida, Kenia Maria, Komako Kimura, Laudelina Melo, Leila Diniz, Lélia Gonzales, Leonilda Daltro, Luiza Mahin, Anita Carrijo, Mãe Beata, Mãe Luzia, Mãe Menininha, Mae Stella, Malala Yousafzai, Margarida Maria Alves, Maria Anna Mozart, Maria Aranha, Maria da Penha, Maria Felipa de Oliveira, Maria Quitéria de Jesus, Maria Sibylla Merian, Maria Tomásia Figueira Lima, Maria Beatriz Nascimento, Mariana Crioula, Marie Curie, Marielle Franco, Marieta Baderna, Marli Soares, Marsha P. Johnson, Marta da Silva, Mary Winsor, Mercedes Sosa, Narcisa, Neusa Souza, Nise da Silveira, Nísia Floresta, Olympe de Gouges, Rainha Tereza do Quariterê, Rigoberta Menchú, Rosa Luxemburgo, Rosa Parks, Rosa Paulino, Ruth de Souza, Sojourner Truth, Sônia Guajajara, Sonia Guimarães, Sueli Carneiro, Suu Kyi, Sylvia Montarroyos, Tarsila do Amaral, Tereza de Benguela, Tia Ciata, Simone de Beauvoir, Tia Simoa, Violeta Parra, Wangari Muta Maathai, Yusra Mardini, Zacimba Gaba, Zeferina e Zuzu Angel. Mulheres essenciais e inapagáveis para a evolução dos direitos das mulheres; mulheres que foram, são e sempre serão grandes inspirações feministas. Agradecimentos infinitos na teia complexa da vida!

*“Pela maior parte da História, ‘anônimo’
foi uma mulher”.*
Virginia Woolf

RESUMO

SILVA, Alcione Aparecida. **A HISTÓRIA PÚBLICA e o Protagonismo Feminino no Livro Didático de História**. 121f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História Pública/PPGHP – Mestrado. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2022.

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre o protagonismo feminino no livro didático utilizado no ensino de História, ainda que seja necessário considerar o contínuo antagonismo de opressões que cerceiam o gênero feminino. Considerando o ensino de história na educação básica para a construção da conscientização histórica e tomando como base o conceito de história pública, surgem questionamentos como: que relevância a disciplina possui na vida prática dos alunos? Como dar contornos de importância social à produção da disciplina de História confrontada por narrativas que, embora consideradas legítimas, orientam anseios coletivos e individuais, fixam identidades sem qualquer premissa teórica? Sabemos que a construção da identidade sobre si mesmo e/ou sobre o outro constitui reflexões que nascem de experimentos vividos. No Brasil, vem se construindo um novo debate sobre a didática da história, relacionando-a à história pública, o que transcende a história disciplinar regulada pela ciência. É de fundamental importância a inclusão de uma história procedente de grupos sociais diversos, cujos frequentes embates promoveram estratégias que devem ser incorporadas ao ensino e aprender história. Nesse sentido, centrando nosso objeto de pesquisa na interseccionalidade feminina e no protagonismo feminino, objetivamos o interesse e o posicionamento no ensino de História, promovendo o reconhecimento da história das mulheres, argumentando suas ausências nos livros didáticos e/ou a neutralidade dos seus produtores em relação a elas. Propomos algumas práticas, como o estudo do protagonismo das mulheres em diferentes frentes sociais articulando suas atuações com o processo educativo a fim de favorecer a sua inserção na história pública.

Palavras-chave: 1. história pública; 2. interseccionalidade feminina; 3. protagonismo feminino; 4. ensino de história; 5. livro didático.

ABSTRACT

SILVA, Alcione Aparecida. **Public History and Female Protagonism in History Textbooks.** 121f. Dissertation. Postgraduate Program in Public History/ PPGHP – Masters. Paraná State University, Campo Mourão Campus. Campo Mourão, 2022.

The present research proposes a reflection on the female role in the textbook used in the teaching of History, even though it is necessary to consider the continuous antagonism of oppressions that limit the female gender. Considering the teaching of History in Basic Education for the construction of historical awareness and based on the concept of Public History, questions arise such as: what relevance does the discipline have in the practical life of students? How to give contours of social importance to the production of the discipline of History confronted by narratives that, although considered legitimate, guide collective and individual aspirations, establishing identities without any theoretical premise? We know that the construction of identity about oneself and/or the other are reflections that are born from lived experiments. In Brazil, a new debate has been building on the Didactics of History relating it to Public History, which suggests to us to go beyond the disciplinary History regulated by science. It is of fundamental importance to include a History from different social groups, where the frequent clashes promoted strategies that must be incorporated into how to teach and learn History. In this sense, focusing our research object on female intersectionality and female protagonism, we aim at the interest and positioning in the teaching of History, promoting the recognition of the History of women, arguing for absences and/or neutralities in textbooks. We propose some practices such as the study of the role of women in different social fronts, articulating their actions with the educational process in order to favor their insertion in Public History.

Keywords: 1. Public History; 2. Female Intersectionality; 3. Female Protagonism; 4. Teaching History; 5. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Livro História, sociedade & cidadania (8.º Ano)	19
Figura 2 – Capa do Livro Araribá Mais História (8.º Ano)	19
Figura 3 – Iluminismo	83
Figura 4 – As fiandeiras	83
Figura 5 – Cavalaria farroupilha	85
Figura 6 – D. Pedro II	86
Figura 7 – Caricatura Cecil Rhodes	86
Figura 8 – Mulheres trabalhando em manufatura de linho	88
Figura 9 – Sala de duplicação	88
Figura 10 – Astronautas estadunidenses	89
Figura 11 – Baile de Moulin de La Galette	90
Figura 12 – Página inicial do blog “O protagonismo feminino no ensino de História”.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Extrema pobreza no Brasil entre os anos de 2003 e 2018.....	69
Gráfico 2 – Taxa de participação na força de trabalho de pessoas com 15 anos ou mais (%)	74
Gráfico 3 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida, segundo o nível de ensino (%)	75
Gráfico 4 – População de 25 anos ou mais com ensino superior completo, segundo os grupos de idade (%).....	75
Gráfico 5 – Rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhadores em razão de rendimentos	76
Gráfico 6 – Você já conhecia alguma das figuras femininas expostas no blog?.....	102
Gráfico 7 – Quantas figuras femininas expostas no blog você conhecia?.....	102
Gráfico 8 – Qual foi a fonte que você conquistou por meio dessa(s) figura(s)?	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre os livros didáticos em estudo, o referencial curricular do Paraná e a BNCC	81
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHA	<i>American Historical Association</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transgêneros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OAH	<i>Organization of American Historians</i>
OHA	<i>Organization of American Studies</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPGHP	Programa de Pós-Graduação em História pública
RBHP	Rede Brasileira de História pública
SNPM	Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UFF	Universidade Federal Fluminense
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 01. A HISTÓRIA PÚBLICA E OS NOVOS DESAFIOS PARA O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA	22
1.1 A história pública nacional, narrativas acadêmicas e a história pública que se pretende.....	23
1.2 Potencialidades da história pública digital no ensino de História	31
1.3 O ensino de História e o livro didático.....	38
CAPÍTULO 02. A HISTÓRIA PÚBLICA NO BRASIL: INTERSECCIONALIDADE FEMININA E ENSINO DE HISTÓRIA	53
2.1 Uma história de intolerância e violência de gênero	59
2.2 Conquistas e protagonismo feminino na esfera pública.....	65
2.3 Os marcadores sociais da diferença: a história pública das mulheres	71
CAPÍTULO 03. A HISTÓRIA PÚBLICA QUE QUEREMOS: O PROTAGONISMO FEMININO NA SOCIEDADE BRASILEIRA	78
3.1 Análise crítica dos livros didáticos, representação e protagonismo histórico da mulher no contexto da educação básica	81
3.2 A didática e o ensino de História no resgate ao protagonismo feminino: demandas sociais e educacionais	91
3.3 História pública, história digital e a ampliação das possibilidades no (re)conhecimento histórico do protagonismo da mulher.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é uma pesquisa em pós-graduação *stricto sensu*, nível de mestrado, com delimitação temática intitulada “A história pública e o protagonismo feminino no livro didático de história”, realizado em 2021 e 2022, no Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Campo Mourão, na linha de pesquisa *Saberes e linguagens*, sob orientação científica conduzida pela Profa. Dra. Eulália Maria Aparecida de Moraes.

No mês de março de 2021 ingressamos no Programa de Pós-Graduação em História Pública/PPGHP da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. Foi um duplo desafio, pois, àquela época, estávamos em meio a uma pandemia. A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, havia recebido o alerta de que na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, estavam sendo diagnosticados vários casos de pneumonia e se reconhecia uma nova cepa de coronavírus em seres humanos. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS notificou ao mundo o surto do Sars-Cov-2, o novo Coronavírus, como uma “Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional¹”. A notícia mobilizou o mundo, exigindo cooperação e solidariedade globais a fim de emergencialmente controlar a propagação do vírus.

Ao longo de 2021, o sinistro propagado por toda a mídia, com dados atualizados todos os dias, teve continuidade com muitas implicações para toda a sociedade (saúde, educação, economia, política). O mês de março de 2021, mês de nosso ingresso no PPGHP do Campus de Campo Mourão, fechou com o pior recorde de mortes no Brasil. Dados apontaram, pela primeira vez, em um intervalo de sete dias, mais de 20 mil mortes. Especificamente em Campo Mourão, o mês de junho de 2021 foi o mais letal, com 70 óbitos, 20 a mais que o recorde anterior, que era de 50, em março e maio do mesmo ano.

Com as atividades escolares presenciais interrompidas a partir do final de março de 2020, cerca de 5,5 milhões de estudantes brasileiros de 6 a 17 anos tiveram suas atividades escolares suspensas, até que surgisse uma alternativa. Encontrar uma saída e colocá-la em execução – como foram as exaustivas aulas on-line – exigiu um esforço de superação de obstáculos quase intransponíveis. Os desafios permaneceram como parte de um saldo negativo para a gestão escolar. Educadores, mesmo à distância, desdobraram-se para manter os laços dos estudantes com a escola em um esforço para reduzir danos, a exemplo das evasões.

¹<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/os-desafios-de-estudar-durante-a-pandemia>.

Enquanto, isso, convivíamos diariamente com notícias de mortes, de dificuldades econômicas, de violência doméstica e de tantas outras adversidades. Foi nesse ambiente “rasgado” por tantas dores que decidimos ingressar no mestrado, tendo como tema/objeto de estudo, a mulher. Em meio ao cotidiano de pandemia, assistimos a sua luta, as suas perdas, as suas dores e a seus enfrentamentos diários, tal qual “Tereza Batista Cansada de Guerra”, de Jorge Amado (1972), que, como Omolu, orixá da cura, enfrentou destemida a varíola ou a “bexiga negra” no sertão nordestino. Mas, também, assistimos, muitas vezes a sua morte...

No momento em que escrevíamos esta introdução, já tínhamos voltado às atividades presenciais nas escolas. Mesmo assim, devemos considerar, em uma rápida avaliação, que os desafios da última etapa da Educação Básica ainda atravessarão um longo período até alcançar a superação – com especial atenção para as especificidades sociais: jovens negros, população indígena, trabalhadores de baixa renda e/ou do campo, e as mulheres. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)² publicou relatório sobre o impacto desproporcional causado pela Covid-19 e sobre as novas variantes do SARS-CoV-2 no público jovem – quando nos referimos ao direito de aprendizagem. Nesse caso os prejuízos estão associados ao seu pertencimento étnico-racial, à moradia, à baixa renda e/ou à composição familiar.

O nosso “incômodo” com o cotidiano e com o lugar social que a mulher ocupa, bem como nossa experiência pessoal de quinze anos no campo da docência nos impulsionaram a realizar uma pesquisa voltada aos livros didáticos no âmbito escolar como suporte pedagógico para docentes e discentes. Assim, por meio de um olhar crítico, surgiu o interesse em saber como os livros didáticos do ensino de História representam as mulheres, indagando-nos: Como elas estão presentes no livro didático de História? Quais são as mulheres escolhidas? De que forma elas estão representadas? A forma com que elas são representadas contribui para a formação social dos(as) educando(as)? Como trazer essas questões para a história pública? Como a história digital pode contribuir nesse âmbito? Diante do que foi exposto e levando em conta a importância dessa temática, nosso propósito foi analisar como a participação das mulheres tem sido apresentada nos livros didáticos.

Esta pesquisa não se apresenta como uma investigação neutra, pois está fundamentada em um referencial teórico renomado: Paulo Freire³. A opção pela teoria freiriana se justifica

² <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/os-desafios-de-estudar-durante-a-pandemia>.

³ Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921, no Recife, e faleceu em São Paulo, em 1997. Patrono da Educação Brasileira, foi educador e filósofo, reconhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome. Publicou muitas obras, das quais a mais famosa é a “Pedagogia do Oprimido”, escrita durante seu exílio no Chile, em que propôs a libertação das massas por meio da educação. Dedicou-se à prática de uma pedagogia libertadora,

porque esta pesquisa está direcionada ao estudo da resistência, situando as mulheres em posição central na discussão sobre a produção do conhecimento. Segundo o autor,

Não existe um processo educacional neutro. A educação ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então torna-se a "prática da liberdade", o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo (FREIRE, 1973, p. 15).

Desse modo, buscamos desenvolver o despertar dos sujeitos para a reflexão do pensamento crítico dialético e criativo, tendo em vista novas construções efetivas e necessárias para a transformação social. Acreditamos que, ao dialogarmos com a sociedade a respeito de interpretações e de conhecimentos que se contrapõem à desigualdade, trazendo para o debate discursos e práticas que reforçam diferenças entre os gêneros (práticas essas que justificam a disparidade entre homens e mulheres contribuindo para a perpetuação da invisibilidade das mulheres como sujeito histórico), projetamos uma tomada de consciência sobre a realidade. Para Freire, toda investigação temática de caráter "conscientizador" se constrói pedagogicamente e "como autêntica educação se faz investigação do pensar". "Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando" (FREIRE, 1973, p. 65). Nesse sentido, acreditamos que, socialmente, esta pesquisa se justifica pela possibilidade de contribuir com a produção de conhecimento que possa romper com a invisibilidade e a objetificação das mulheres.

Como objetivo geral, estudamos e analisamos, por meio de processo de ensino/aprendizagem, a representação da mulher e seu protagonismo histórico no contexto da educação básica no Brasil. Como objetivos específicos, propusemo-nos a investigar: a contextualização da história pública e os novos desafios para o livro didático no ensino de História; a explanação a respeito da história pública no Brasil, com enfoque na interseccionalidade feminina e no ensino de História; a elucidação a respeito da história pública que queremos, abordando o protagonismo feminino na sociedade brasileira.

Partimos da hipótese de que as mulheres são geralmente retratadas de forma secundária, ou simplesmente são omitidas por razões autoritárias, androcêntricas, conscientemente ou não, seja em narrativas verbais, seja em não verbais. Procuramos demonstrar metodologicamente a relevância e a urgência desse conteúdo e a forma para superar, a partir do ensino fundamental, esse problema educacional, cultural e político a partir de sua origem.

Esse problema constitui uma questão importante da história pública. Para Almeida e Rovai (2013), a prática de história pública deve extrapolar o ensino e a transmissão dos saberes. Assim, é necessário traçar uma rota entre os conhecimentos e a prática por meio da interdisciplinaridade e do uso de fontes diversas. O objetivo da história pública não é só preservar a cultura material, mas também “colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente” (ALMEIDA; ROVAI, 2013, p. 3).

Consideramos, ainda, que nesta abordagem é possível ponderar, como objeto de estudo, a imagem histórica da mulher em sociedade, veiculada em formas tradicionais de comunicação e de representação, a exemplo dos livros didáticos, que formam as primeiras noções para a compreensão de si e do outro. Mesmo que consideremos as narrativas verbais e as reproduções de ilustrações baseadas em pinturas, fotografias e desenhos, ou as novas tecnologias, certamente o livro didático ainda é o apoio que grande parte dos(das) docentes utiliza para planejar suas aulas. Nesse contexto, “o livro didático tem interfaces se constituindo na atualidade, como o material didático mais presente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino das escolas” (BITTENCOURT, 2005, p. 545).

Além desse material, temos hoje a influência dominante de novas mídias (sites, blogs, clippings, redes sociais em portais digitais em internet, tanto por meio de computadores de uso doméstico, como laptops e desktops, quanto por meio da comunicação via smartphones), que se tornou um canal difusor de informações. Essa nova realidade de acesso aos meios virtuais e a redes de informações está tornando cada vez mais frequente a disponibilidade de acesso à história da atuação das mulheres no passado, tornando-se, assim, mais uma ferramenta de acesso à informação.

Nossas pesquisas foram realizadas em centros de documentação feministas, museus e arquivos de diferentes lugares do mundo, trazendo à visibilidade mulheres e suas contribuições na história, apresentando-as em papel histórico, econômico, social e político. Nos Estados Unidos, por exemplo, o *National Women's History Museum*, criado pela ativista Karen Staser, busca não só “reescrever a história, mas posicionar a história das mulheres e expandir o conhecimento da história nos Estados Unidos” (apud LIJTMER, 2015).

Nesse contexto, compreendemos que o material didático adquire ainda mais importância como condição material, como meio de produção e de realização do ensino e aprendizagem em salas de aula, bem como em outros espaços internos e externos à escola.

Para Almeida e Rovai (2013, p. 6), a história pública não pode ser resumida a uma forma de divulgação; ela “também pode ser entendida como democratização da produção de arte e educação” (grifo nosso). A exemplo disso, temos a produção de conhecimento por meio de outras mídias e ações que valorizam tanto a história quanto a arte, proporcionando às

comunidades acesso a produções artísticas e musicais. As autoras citam a oralidade e os programas de rádio como os principais meios de transmissão de história pública. Da mesma forma, a produção e a preservação de narrativas orais, documentários auditivos, poemas sinfônicos e, atualmente, o *podcast*, são outros meios de registro das subculturas.

Nesse processo, é possível observar a complexidade didática em ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar, pois as formas de representação da mulher em livros didáticos estabelecem interação com outros meios e formas de comunicação. Destacam-se, nesse universo, representações, ideias, falas e práticas que necessitam ser analisadas quanto à inferiorização da mulher, à discriminação contra ela e a sua dominação.

De acordo com Crenshaw (2002 apud Assis, 2019), o problema da opressão contra mulheres, principalmente as afros, não reside só no aspecto do gênero; reside, também, nas *interseccionalidades*, isto é, na interação entre dois ou mais fatores sociais que definem uma pessoa, tais como classe, raça, nacionalidade, deficiência. Nessa abordagem, é possível compreender dialeticamente as causas e a realidade complexa do fenômeno da violência e da opressão contra mulheres.

No contexto brasileiro, compreende-se que os fundamentos da cultura da subalternização e da invisibilidade da mulher possuem raízes históricas no autoritarismo social, econômico e político, desde o período colonial e suas relações patriarcais baseadas no modo de produção agrário-exportador e escravagista. Nessa perspectiva, mulheres afros e indígenas possuem histórico flagrante como vítimas de formas diversas de violência, cujas práticas se reproduzem pelas relações cotidianas, de forma objetiva educacional e cultural em diferentes ambientes, considerando não haver uma só educação, mas educações, como ressaltou Brandão (2007). Nesse sentido, historiadores(as) possuem o papel primordial da investigação e da ação didático-pedagógica para o esclarecimento crítico e a superação dessa forma complexa de violência que atinge mulheres.

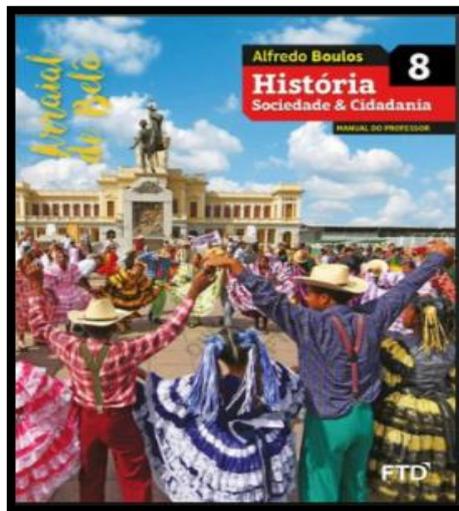
A dialogia a partir de temas geradores constitui o método por excelência para a construção coletiva e a histórica da educação; trata-se de um processo de práxis pedagógica crítica que constitui referência principal nesse aspecto, no quadro teórico e metodológico da pesquisa (FREIRE, 1987).

O tema desta pesquisa é a “representação das mulheres nos livros didáticos”, tema este trabalhado na escola e que elegemos como nosso campo de ação. Entendemos o espaço escolar como esfera pública, como um lugar de convívio das diferenças, dos conflitos – especialmente quando se trata de abordagens como gênero, diversidade sexual, preconceito étnico-racial. A esfera pública, quando se trata da escola no contexto atual, sente o enfraquecimento de sua atuação democrática (seja em razão da acumulação de riqueza, da profunda desigualdade social, seja em razão de uma política econômica neoliberal que vem direcionando a educação para se tornar espaço

de transformação de sujeitos em seres economicamente produtivos), motivo pelo qual é necessário lutarmos contra essa imposição da “nova ordem educativa”.

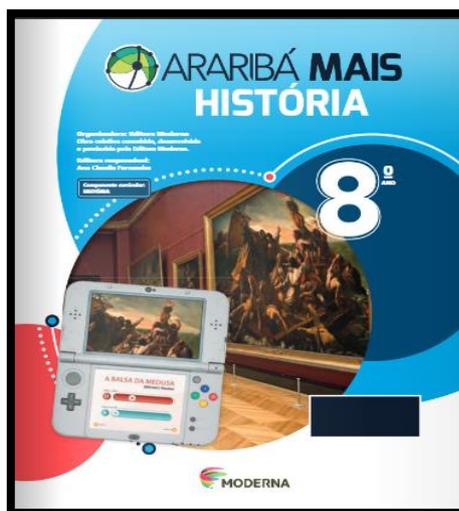
Nossa pesquisa analisou a representação da mulher e seu protagonismo histórico no contexto da educação básica no Brasil. Para tanto, elegemos dois livros didáticos voltados aos anos finais do Ensino Fundamental, ambos presentes no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, instituído pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) às escolas públicas estaduais. São eles: História, sociedade & cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FDT (2018); e Araribá Mais - História, obra coletiva cuja editora responsável é Ana Cláudia Fernandes e colaboradores, publicado pela Editora Moderna (2018).

Figura 1 – Capa do Livro História, sociedade & cidadania (8.º Ano)



Fonte: Boulos, 2018.

Figura 2 – Capa do Livro Araribá Mais História (8.º Ano)



Fonte: Projeto Araribá, 2018.

Em termos metodológicos, trata-se de pesquisa em história pública, em etapa exploratória, com base em procedimentos bibliográficos a partir da revisão da literatura especializada atual e da PNLD (MEC) como fonte primária para coleta e análise de dados quanto ao livro didático e às temáticas históricas principais estabelecidas oficialmente pela BNCC (2018). Desse modo, focamos na necessidade e na demanda popular e científico-acadêmica, prezando pelo conhecimento sobre a participação feminina e sua inclusão nos eventos históricos, aspecto crítico parcialmente abordado ou simplesmente omitido, ou invisibilizado em redes de ensino. Consideramos como base de dados plataformas como *SciElo*, EBSCO, Catálogo de Periódico Capes, Google Acadêmico, além de periódicos de história e “achados” da história pública, de livros didáticos e de livros de História.

Para a viabilidade do estudo, propomos a utilização de mídias digitais de comunicação e linguagem para familiarizar o público com a temática estudada. Devemos considerar que a história pública propõe debates, e seu objetivo é “publicizar” a história para além dos limites acadêmicos. A representação das mulheres no decurso da análise historiográfica foi exposta mediante ilustrações de figuras femininas significativas para a história nacional e internacional, atreladas ao caráter explicativo de suas biografias para o público em geral. As histórias de diversas mulheres invisibilizadas foram inseridas em um blog pessoal (de nossa autoria), para assim “publicizá-las”, promovendo a expansão do seu alcance ao longo da história.

A pesquisa está subdividida em três capítulos. No primeiro, “A história pública e os novos desafios para o livro didático no ensino de História”, empreendemos uma busca de conhecimento para uma temática que vem se destacando no meio acadêmico como uma ferramenta de novas possibilidades para o estudo e a pesquisa da História: a história pública. Apropriada pela amplitude da história pública e da evolução advinda do ramal tecnológico, mobilizamos uma reflexão da história digital e suas implicações no ensino de História.

No Brasil, a história pública tem sido objeto de amplo debate, e as múltiplas possibilidades acenadas por esses debates apontam na direção de um saber maior e mais diversificado, um lugar de diálogos, de sentimentos plurais, de amplas trocas. Ainda neste capítulo, abordamos a escola e o livro didático, pois a escola se insere no campo da esfera pública.

No capítulo 2, intitulado “A história pública no Brasil: interseccionalidade feminina e ensino de História”, direcionamos nosso estudo ao estado da arte; buscamos trazer compreensão para as dimensões que a história pública assume ao chegar ao Brasil. Almeida e Rovai (2013) entendem que o debate deve ampliar as possibilidades de estudo na academia e fora dela: uma ampliação de espaço e de público. Aliás, segundo Colling e Tedeschi (2015), o ensino de História institucionalizado tem silenciado os indivíduos que, do ponto de vista estrutural da

sociedade, não possuem importância para o tratamento histórico. Essa desimportância também se aplica a questões de gênero, e aqui nos reportamos ao nosso objeto de estudo: a mulher, uma figura que só muito recentemente vem emergindo da obscuridade para inserir-se socialmente e passar a fazer parte da historiografia. Daí a urgência de inserção desses indivíduos marginalizados pela História. A intolerância e a violência de gênero imputadas às mulheres remontam a um passado remoto e, ao mesmo tempo, tão presente na nossa sociedade com sucessivas manchetes de violências e de feminicídio. Entendemos que há urgência da presença feminina em todos os campos sociais, executando diversas atividades. Mas é preciso que ela esteja inserida, também, na construção da História.

Finalizando nossa pesquisa, mas sem a pretensão de esgotar temática tão vasta, no capítulo 3 destacamos “A história pública que queremos: o protagonismo feminino na construção da sociedade brasileira”. De modo a promover mudanças nas conjunturas acadêmicas e sociais, realizamos uma exposição, em um blog, de figuras femininas pertencentes à história, mas que foram invisibilizadas, ou não receberam a real visibilidade e importância, objetivando difundir seus feitos, promovendo um enriquecimento intelectual e histórico no que compete à mulher como figura pública histórica. Para verificar se os leitores, de fato, conhecem alguma das mulheres apresentadas e identificar a fonte desse conhecimento, realizamos uma pesquisa virtual no blog a fim de identificar se os livros didáticos serviram de parâmetro histórico para esse saber.

A fim de analisarmos as demandas sociais para o ensino de História, aprendemos com Bittencourt (2005) que o livro didático é a mais tradicional das ferramentas de estudo. No entanto, o senso crítico do docente é indispensável na transmissão do conhecimento, pois o material pode perpetuar uma visão excessivamente tradicional, ou carregada de um viés ideológico preconceituoso. A autora acrescenta que as produções didáticas mais modernas apresentam mudanças sensíveis, viabilizando outras formas de aprendizado.

Concordamos com isso e acrescentamos que o estudo da história das mulheres deve ser construído em parceria com diversos agentes e pesquisadores(as), por vezes com a colaboração da própria pessoa, por meio de publicações autobiográficas. Esse fenômeno se faz necessário, porque, com a popularização de novas temáticas, a historiografia tradicional passou a ser insuficiente para narrar as memórias e os fatos demandados (ALMEIDA; ROVAI, 2011).

CAPÍTULO 1

A HISTÓRIA PÚBLICA E OS NOVOS DESAFIOS PARA O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Pesquisadores em história pública afirmam haver duas esferas no conceito da sua gênese. A primeira trata o ponto de vista social, e a segunda remete ao ponto de vista acadêmico. Do ponto de vista social, ela⁴ está comprometida em apresentar às pessoas o passado por meio de uma série de audiências, como documentários de cunho histórico, museus, ficção histórica, seja por meio de filmes, séries, seja por meio de livros romantizados, patrimônios históricos, entre tantos outros. Esse trabalho deve ser muito criterioso para cada tópico de história pública, pois o resultado pode influenciar diretamente a forma como o passado será apresentado ao público (LINDDINGTON, 2011). Ainda assim, é uma oportunidade social pluridisciplinar da valorização, da conservação e do conhecimento histórico do passado. São possibilidades que se apresentam para que a sociedade fique atenta aos processos sociais e naturais e observe suas mudanças e problemas, democratizando memórias históricas sem tirar sua seriedade ou poder de estudo acadêmico (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 07). Quanto à história pública na esfera acadêmica, o conceito se torna mais amplo. Os estudantes do curso de história pública atuam com leitura de museus, seus gêneros e suas histórias, com identidade e história pública e com economia do patrimônio.

No entanto, essa é uma maneira muito simplificada de definir a história pública. A disciplina age em alguns países como difusor crítico de conhecimento, de “opinião pública”, e enseja que as pessoas reflitam a respeito de questões importantes. Da mesma forma, em países anglo-saxônicos, por exemplo, a história pública está estruturada em bases sólidas; são lugares onde o emprego e o futuro profissional do(a) historiador(a) estão assegurados com posições em cargos científicos e associações culturais, onde há oportunidades de publicação de teses e verbas para financiamento de pesquisas (SANTHIAGO, 2018).

Não resta dúvida que esse reconhecimento profissional cria disputas nesses países, onde o controle pela definição de história pública é muito cobiçado, visto que estabelece normas e, conseqüentemente, posições nesse campo. Enfrentando esse cenário, a *Public History*, dos Estados Unidos, tem se instalado em países como Itália, China (LI, 2014) e Alemanha (ARENDES, 2015), na intenção de mudar esse paradigma.

⁴ Utilizamos o termo “histórias públicas” para delimitar relatos provenientes de fontes não necessariamente acadêmicas, isto é, ao abordar a história das mulheres, trazemos informações da memória coletiva, da tradição oral e das lendas recontadas ao longo das gerações, o que preservou fatos não coletados às vezes não capturados pela disciplina histórica.

1.1 A história pública nacional, as narrativas acadêmicas e a história pública que se pretende

Ao indagarmos a respeito de “história pública”, imaginamos vários conceitos. A princípio, ela repassa uma ideia de pleno acesso, um conhecimento histórico amplamente disponível. Como exemplo, citamos a expectativa em torno da abertura para consulta de documentos pertencentes a arquivos de acesso restrito, como processos judiciais e militares, prontuários e dossiês produzidos por órgãos de inteligência. A historiografia do Brasil contemporâneo viveu um período de grande destaque com a abertura dos arquivos militares e policiais relacionados a opositores do regime e a presos políticos (ALBIERI, 2011).

Para evidenciar o conceito de história pública, é preciso separá-lo da interpretação dos adjetivos para a palavra “público”, no sentido de cidadania. Para tanto, é necessário atentarmos às definições dos pesquisadores de modo a compreender melhor o que é de fato história pública. Nesse contexto, em *Keywords*, Williams confere mais ênfase às “massas” do que ao “público” (1976, p. 192-7). Cita, ainda, que os acadêmicos valorizam mais o debate de gênero, em que a esfera pública é a “masculina”, e a esfera privada é a “feminina”, com a finalidade de separá-las em vez de focar a história pública. Segundo Almeida e Rovai (2011, p. 08-09), talvez a maior diversidade entre o que a academia desenvolve e o que a história pública propõe seja a “ampliação do espaço do seu público e os usos do seu conhecimento”.

Santhiago (2018) entende que a história pública de forma geral representa um campo de reflexão amplamente diversificado, que ultimamente tem se intensificado ainda mais, principalmente por intermédio da evolução tecnológica e das facilidades que a esfera digital proporciona para a propagação de informações e de conhecimentos. Sob esse viés, os investimentos financeiros realizados nesse âmbito consolidam cada vez mais a história pública como um campo acadêmico, influenciando diversos fatores de reputação e de importância social, a exemplo das oportunidades trabalhistas, do desenvolvimento acadêmico, do financiamento de pesquisas, entre outros.

Fonseca esclarece que o conceito de história pública corrobora o desenvolvimento da compreensão dos inúmeros produtores de conteúdos históricos no crescimento do capitalismo e dos meios de comunicação. Com a ampliação dos meios e dos espaços para a manifestação do passado, a percepção histórica dos estudantes e da sociedade em geral é instituída por mediações multifacetadas, ligadas às diversas metodologias de divulgação e de captação do conhecimento histórico e às vinculações entre memória e identidade social. Com o aporte tecnológico, os caminhos para a propagação do conhecimento se ampliam, pois, além do livro didático, outros instrumentos também podem ser utilizados, por exemplo, o rádio, a televisão,

as redes sociais, entre outros, fazendo que ocorra a “divulgação da História como conhecimento academicamente produzido e como patrimônio coletivo” (2016, p. 187-188).

De acordo com Almeida e Rovai (2013), a história pública apresenta-se como campo diverso e sofisticado, podendo se manifestar por meio da história comemorativa, da história educacional e da história engajada, capaz de orientar museólogos, arquivistas, curadores, cineastas, documentaristas, criadores de websites, e uma variedade de outros profissionais.

No que diz respeito à natureza polissêmica da expressão “história pública”, Santhiago (2016, p. 25) explana três instâncias: o fazer, que se refere à atuação da história pública; o pensar, que se refere à reflexão sobre o passado e, finalmente, o seu campo de atuação. O autor também desenvolveu, mediante um estudo acerca da produção da história pública brasileira e internacional, um pensamento sobre essa temática, explanando a história pública como uma área de ação e de estudo, em que há quatro tipos fundamentais e combináveis entre si: i) história feita para o público, que alcança audiência; ii) feita com o público, em que a autoridade é compartilhada para consolidar uma história colaborativa; iii) feita pelo público, em que utiliza fontes não institucionais de memória; e iv) história e público, em que trata da reflexividade da área de atuação (SANTHIAGO, 2016).

Diante dessas considerações, a história pública do Brasil se mostra uma vasta extensão de conhecimentos históricos nacionais de suma importância, que deve ser explorada com afinco, para que, no âmbito acadêmico e nas instituições de ensino, essas informações sejam difundidas e integrem-se como parte das memórias de um povo. Almeida (2018, p. 107-108) defende que a história pública nacional deve manter-se constantemente em “construção, interpretação e circulação dialógica do conhecimento histórico”.

No Brasil, ela se inicia a partir de questionamentos contemporâneos acerca do passado e é considerada “uma prática eminentemente voltada àquela “divulgação histórica” e, de fato, a produção de materiais para circulação e consumo de uma audiência mais ampla do que nossos pares acadêmicos” (MAUAD; ALMEIDA; SANTHIAGO, 2016, p. 11).

De acordo com Ferreira (2018), a história pública no âmbito nacional começou a ser debatida com o surgimento de eventos acadêmicos e/ou da Rede Brasileira de História Pública (RBHP), cujas publicações tiveram sua gênese no ano de 2011. Segundo Santhiago (2016, p. 27), naquele ano se efetivou no Brasil o primeiro curso de Introdução à história pública pela Universidade de São Paulo (USP), e, como consequência, no mesmo ano, caracterizou-se como “uma espécie de marco do início de uma movimentação organizada; foi fundamental ao explicitar a centralidade da circulação popular da história e da memória como um tema de estudos”. Assim, surgiram inúmeras obras brasileiras a respeito dessa temática, com autores de

grande renome nacional. O autor acrescenta que o primeiro livro publicado foi “Introdução à história pública”, com a organização de Almeida e Rovai, pioneiras nacionais nesse campo.

Santhiago – um dos idealizadores do curso supramencionado – é um dos historiadores que mais discute sobre essa temática, expondo um cenário em que até algum tempo atrás, o(a) historiador(a) como profissional não tinha reconhecimento, e os pensamentos sobre esse campo em questão não dispunham de atenção. Com a gênese do curso sobre a história pública, reflexões foram sendo propagadas. A academia como local alicerçado para práticas de pesquisas, ensino e extensão é o espaço onde se encontram os meios que a história pública utilizará para ser percebida como um refúgio reflexivo sobre o trabalho do(a) historiador(a) acadêmico(a) em relação às cercanias (SANTHIAGO, 2018).

O autor explana que a história pública na atualidade funciona como um dispositivo para a problematização das questões contemporâneas que o(a) historiador(a) possa encontrar. Da mesma forma, abriga uma ampla variedade de práticas que “tem funcionado principalmente como uma espécie de categoria deflagradora de um exercício de retrospecção” (SANTHIAGO, 2018, p. 204).

No ano seguinte, em 2012, criou-se a Rede Brasileira de História Pública (RBHP), culminando posteriormente nos dois primeiros encontros científicos internacionais, denominados, respectivamente, 1.º e 2.º Simpósio Internacional de História Pública. Pontuamos que o primeiro foi realizado em 2012, na Universidade de São Paulo (USP), dispendo como tema “A história pública e os públicos da História”; o segundo encontro ocorreu em 2014, na Universidade Federal Fluminense (UFF), com o tema “Perspectivas para a história pública no Brasil”. Esses eventos reuniram um público expressivo, o que causou extrema influência na consolidação da área no país, bem como o estabelecimento do perfil da história pública (MAUAD; ALMEIDA; SANTHIAGO, 2016).

Destacamos que ocorreram também outros encontros de caráter nacional nesse período. Segundo a RBHP,

durante o XXVII Simpósio Nacional de História na UFRN e, em setembro, reuniu-se o Grupo de Trabalho “História Pública e Oralidades” no X Encontro da Regional Sudeste da ABHO na Unicamp. Finalmente, em 14 de novembro ocorreu o encontro “História: vários públicos, várias narrativas” no Museu Histórico Abílio Barreto de Belo Horizonte, promovido pelos programas de pós-graduação em História das Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), Fluminense (UFF) e do Rio Grande do Sul (UFRGS) (RBHP, 2022, p. 1).

Em 2016, a Universidade Regional do Cariri realizou o 3.º Simpósio Internacional de História Pública, que teve como tema “História pública em debate”; o 4.º Simpósio Internacional de História Pública ocorreu em 2018, na USP, concomitante com a 5.º Conferência Anual da Federação Internacional de História Pública.

Com a propagação das vertentes que regem a história pública no Brasil, houve um reconhecimento quanto à produção de conhecimentos e às concepções históricas, as quais se encontram conectadas a distintas posições sociais estabelecidas entre o erudito e o popular. Com isso, a história pública despertou a atenção para dois principais problemas na didática da história: a ampliação do debate acerca do espaço público e a história que se almeja ensinar. Diversas são as discussões acerca dos assuntos apontados, o que levou ao surgimento de movimentos sociais e de debates quanto aos aspectos ético-políticos que limitam a pluralidade do conhecimento histórico, sobretudo, o nacional (PENNA; AQUINO, 2016; PENNA; FERREIRA, 2018).

Nas últimas décadas, o movimento conservador e o “movimento escola sem partido” proporcionaram embates no contexto educacional, inserindo a instituição educacional e a didática da história em uma posição central, enfocando conflitos pautados na idealização do nacionalismo absolutista e do direito humano no que compete às diferenças e à equidade no espaço público. (CERRI; PENNA, 2020). Nessa conjuntura, a escola e o ensino de história se encontram centralizados nas divergências de cunho político e de movimentos que possuem o intuito de limitar a autonomia do ensino e a atuação dos(as) docentes que desempenham, na “sua oralidade cotidiana, uma incessante criação sobre a história” e as possibilidades de aprendizagem (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 182).

Na concepção de Santhiago (2018, p. 329), a história pública do Brasil “não é um esboço de uma nova subdisciplina ou de uma nova profissão. Animada pelos desafios da pesquisa histórica, ela não é um fim, mas um meio”. Pontuamos que diversas questões, fatores e fatos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos, entre outros, tiveram extrema influência na abrangência das especificidades no que tange ao aspecto histórico público brasileiro, por exemplo, a criação da Comissão Nacional da Verdade e da Lei do Acesso à Informação; a difusão do ensino superior mediante a elaboração de políticas governamentais; a disseminação de programas midiáticos, portais on-line e publicações de cunho histórico; além de diretrizes que regulam a profissão do(a) historiador(a) (SANTHIAGO, 2018).

A história pública ainda suscita uma série de discussões na coletividade de(as) historiadores(as), pois alguns creem que se trata de uma ideologia básica, de caráter mercadológico, muitas vezes irrelevante; outros entendem que ela desperta reflexão e alerta. Embasada no êxito da propagação histórica, tanto como mercadoria quanto como informação, ela vem sofrendo críticas por sua ampla utilização nos canais comunicativos e levando a uma certa preocupação com a obliteração da profissão de historiador(a) na sociedade vigente (CARVALHO; TEIXEIRA, 2019).

Ao longo do tempo, ela acabou por tornar-se um método difusor e construtor de conhecimento histórico, de maneira a conciliar todo conhecimento sistematizado e organizado pela

ciência e transmiti-lo, de forma dialógica e digerível, entre acadêmicos e não acadêmicos. (ALMEIDA, 2016, p. 47). No Brasil, ela é vital para entendermos fatos passados que deixaram marcas na nossa contemporaneidade - a exemplo dos reflexos do período escravocrata -, provocando atitudes, reparações e ações diversas. A compreensão desse passado instrumentaliza e viabiliza a utilização dos fatos, das memórias, de suas influências na elaboração de políticas públicas para reparar eventuais malefícios advindos de uma prática danosa.

Assim, entender o passado é mitigar, ou tentar mitigar os erros outrora cometidos, de forma que esses equívocos não se repitam (QUADRAT, 2018). A história pública nacional vem para resgatar e tornar evidentes fatos e acontecimentos passados que foram apagados, esquecidos e até mesmo, silenciados. Portanto, historiadores(as) possuem um papel central nesse âmbito, pautando-se em princípios éticos, sociais, morais e políticos a fim de preservar a história, prevenindo-a das distorções oportunistas no tempo presente.

Rovai (2018) reforça que, para explorarmos a temática da história pública nacional, é preciso compreender o caráter multifacetado da cultura brasileira, pois o país é marcado por eventos históricos que também englobam múltiplas vertentes, além da influência da colonização, do período ditatorial e das heranças étnicas diversas. Na concepção de Rodrigues (2018, p. 280), a história pública dispõe da incumbência de “formular ideias gerais que possam servir de orientação para as práticas”.

É notória a ligação entre a história pública e a regulamentação do profissional historiador no Brasil. Muito antes de a expressão “história pública” ter reconhecimento no espaço brasileiro no começo do século XXI, historiadores(as) já estavam assumindo funções fora das salas de aula. O grande número de profissionais com formação disputando o mercado de trabalho e o baixo índice de oportunidades de emprego nas salas de aula é um evento muito semelhante ao que ocorreu nos Estados Unidos na década de 1970 (SCHMIDT, 2002).

Há uma gama de áreas em que os(as) historiadores(as) podem recorrer à história pública fora do ambiente acadêmico. Smith (2018) nos ensina que os profissionais podem ser curadores de locais históricos, restauradores de edifícios; podem interpretar e apresentar feitos históricos, dirigir documentários, redigir folhetos e até história em quadrinhos. Além disso, podem figurar como lideranças políticas e sociais, estimulando a problematização de ideais preconceituosos. No Brasil ela atua em várias vertentes, consolidando-se como campo de estudos diversos, atuando de forma reflexiva, conectando a história oral, de imagem, de patrimônio, da educação e de mídia (ALMEIDA, 2018).

No entanto, para Schmidt e Malerba (2021) esse campo de atuação do profissional da história voltado para a história pública no Brasil ainda é considerado uma novidade. Depois de muita luta da categoria, enfim, em 2020 houve a regulamentação profissional do(a) historiador(a),

por meio da lei 14.038/20⁵. Entre as atribuições regulares dos historiadores, a lei prevê o “magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, desde que seja cumprida a exigência da [...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB quanto à obrigatoriedade da licenciatura” (BRASIL, 2020, p. 1). Portanto, cabe também a esse profissional:

- II - organização de informações para publicações, exposições e eventos sobre temas de História;
- III - planejamento, organização, implantação e direção de serviços de pesquisa histórica;
- IV - assessoramento, organização, implantação e direção de serviços de documentação e informação histórica;
- V - assessoramento voltado à avaliação e seleção de documentos para fins de preservação;
- VI - elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos (BRASIL, 2020, p. 1).

Mesmo após essa conquista tão significativa, ainda é perceptível a escassez de oportunidades trabalhistas, quer no âmbito público, quer no privado, o que pode acarretar amplas consequências, como o apagamento das memórias nacionais. No atual cenário da nossa sociedade, a história como apropriação informacional vem sendo frequentemente utilizada como escopo na construção de alegações negacionistas e/ou revisionistas, de forma que a difusão e a ocupação dos espaços públicos por historiadores(as) é uma necessidade que se apresenta com certa urgência.

Segundo Santhiago (2011, p. 97), “a história oral é provavelmente o ramo de conhecimento histórico que mais e melhor se associou à história pública”, por narrativas pautadas nas vivências e memórias, com o intuito de mapear os acontecimentos e firmar um contexto histórico. Um dos suportes da história oral para continuar o desenvolvimento no descobrimento da história é a necessidade dos movimentos sociais em aprender e questionar demandas e mudanças ocorridas na sociedade. Almeida (2016) pontua que essas questões são responsáveis pelas reivindicações no setor público ao questionar aspectos políticos e setores públicos, com o intuito de defender a busca pela cidadania e os direitos do ser humano.

As memórias expressas no tempo por meio de experiências sociais são marcadas pelas diversas obras narrativas no transcurso. “As narrativas são usadas para encontrar o tempo e o lugar desses sujeitos para sua problematização e contextualização na construção das identidades narrativas” (ANDRADE; ALMEIDA, 2016, p. 139). O termo “memórias”, por sua vez, seria dividido em duas partes, devido a sua complexidade: a interior, a memória pessoal; e a exterior, a memória social; “diríamos memória autobiográfica e memória histórica” (HALBWACHS,

⁵ Art. 1º Esta Lei regulamenta a profissão de Historiador, estabelece os requisitos para o exercício da atividade profissional e determina o registro em órgão competente (BRASIL, 2020, p. 1).

2011, p. 73). Dessa forma, as duas fontes se completariam, e as vivências pessoais seriam englobadas pela história geral de maneira resumida e esquematizada.

Ainda no campo das memórias, a coletiva toma um lugar de importância único, pois a história é uma compilação de fatos históricos gravados pela memória do ser humano, ao passo que a memória coletiva é uma constante de pensamentos de um grupo que não só resguarda o passado, mas que também o mantém vivo em seu subconsciente e em seus debates do dia a dia (HALBWACHS, 2011, p. 100-102). Esse público tem potencial enorme no campo historiográfico, servindo como um alerta para que futuras pesquisas históricas possam usufruir da história oral, bem como de sua relação com a história pública (SANTHIAGO, 2016, p. 155).

Mauad (2018) relata que a história pública com foco na imagem compreende o conceito de cultura visual, abrangendo todo esse campo, a exemplo das fotografias e das pinturas. Assim, por meio da imagem é possível dispor de vasto conhecimento sobre a história. Partindo desse pressuposto, as imagens são fundamentadas, também, por meio de textos que as complementam, prática que se tornou mais comum com o surgimento da aplicação do design gráfico.

No que compete à história pública e à relação com o patrimônio, ela diz respeito ao patrimônio histórico-cultural, e estes são “lugares de memórias, como museus, bibliotecas, entre outros (ORIÁ, 2018). A necessidade da preservação de nossas heranças históricas e memorialísticas se reflete nos diversos setores da história como a sociedade a vê, seja pela fotografia, pelas imagens ou pelos patrimônios históricos. São “lugares de memória em profusão para refletir, guardar e garantir cada vez mais a continuidade do que vivemos” (MENESES, 2018, p. 25). A nossa construção narrativa por intermédio das memórias trazidas do passado por meio desses setores nos coloca diante da importância da história pública (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 7-15). Oriá acrescenta que

foi um instrumento usado para criar entre os cidadãos um sentimento de pertencimento ao estado nacional e desenvolver uma consciência cívico-patriótica que começava na escola, mas que deveria se estender a outros espaços públicos da cidade (ORIÁ, 2018, p. 34).

Esses instrumentos de recordação do passado são capazes de nos transmitir uma sensação de acolhimento, de nacionalismo; de fazermos parte do Estado e de sua história ser parte do indivíduo. Há também espaços públicos que, por outro lado, intensificam sentimentos negativos nos sujeitos. Borges (2018, p. 89) acrescenta que cemitérios (e ossadas não identificadas), delegacias de polícia, centros de interrogação, presídios, também devem ser considerados patrimônio público, ainda que “patrimônios ignorados pelas questões sociais”.

Nesse contexto, a relação da história pública com a educação é firmada nas metodologias didáticas de ensino que respaldam os conhecimentos e a sua propagação, utilizando instrumentos

para essa finalidade, dentre os quais o livro didático, o teatro, o cinema, a música. O(a) docente possui uma gama diversificada a sua disposição, divulgando, propagando e estabelecendo “a produção de um conhecimento histórico escolar”. Nesse diálogo, discentes também se tornam agentes na dinâmica educacional, pois também possuem conhecimentos para agregar. Docentes e escolas têm o dever de respeitar “os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes mais populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996, p. 30).

Na presente conjuntura, é de suma significância que a história pública adquira maior enfoque por parte da esfera acadêmica. É necessária a inserção dessa temática como campo de qualificação para docentes de história, pois viabiliza a comunicação interdisciplinar e democrática junto à população. Ferreira (2018, p. 58) relata que o Brasil necessita com urgência de mestrados profissionais na área de história pública, pois é crescente o avanço de pesquisas e métodos pedagógicos que levem “o conhecimento histórico-científico para um público mais amplo”.

A história pública como estudo é a realização da história realizada para os populares, estimulando a audiência, a colaboração e o compartilhamento das autoridades. Logo, a comunidade deve participar na incorporação de novas memórias, assegurando o registro do povo, e não apenas da história institucional (SANTHIAGO, 2016). Nesse contexto, o livro didático pode colaborar ao unir as experiências teóricas, a avaliação das trajetórias e o domínio público sobre o saber histórico (MAUAD; SANTHIAGO; BORGES, 2018).

A abrangência do desenvolvimento histórico relacionou “as mídias às formas de apreensão e aquisição de conhecimentos, para além da escola e da universidade”. Nesse contexto, “imprensa escrita, televisão, cinema seriam as principais formas de divulgação e apreensão de conhecimentos fora do universo escolar” (FONSECA, 2016, p. 185). A respeito das especificidades da mídia, autores alertavam acerca das mudanças que ocorreriam nas relações da sociedade, proporcionando um novo rumo para a história, em especial sobre o que os computadores e suas intervenções promoveriam nas vidas das pessoas e o que poderiam acarretar (CERTEAU, 1979, p. 32).

Embora a tecnologia venha se desenvolvendo de forma expressiva, fomentando caminhos para a expansão do universo digital e midiático, sugerindo possibilidades incomensuráveis de espaços e linguagens para historiadores(as), ela também pode oferecer riscos, pois, da mesma forma que as mídias se tornam um canal de propagação de informações, elas também podem suplantar a autoridade docente acerca de seu campo de conhecimento (LUCCHESI; CARVALHO, 2016).

A revolução digital tomou conta do mundo; ignorá-la é negar a realidade. Essa revolução criou condições tecnológicas, públicas, arquivísticas, colaborativas e políticas em redes, conectadas em um único segmento (SHOPES, 2016). Cada vez mais, as pessoas estão ligadas aos meios de comunicação que as cercam: filmes, imagens fotográficas, programas de televisão, peças publicitárias, revistas,

jornais, entre outras tecnologias estão disponíveis para informar e comunicar, e cada um desses mecanismos nos expõe a percepções pessoais, únicas e diferentes do mundo (HADLER, 2018, p. 76). A revolução tecnológica não só melhorou a busca por conhecimento fora do campo escolar, mas também propiciou a pesquisadores(as) ferramentas para discutirem e divulgarem – especialmente na internet –, temas relacionados a suas pesquisas (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 112). A utilização da internet, conforme Almeida, ajudou a história pública a ganhar espaço,

aliando pesquisa, ensino, extensão, divulgação e engajamentos sócio-políticos na produção de websites, blogs, podcasts, games, aplicativos para celular, circuitos de visitação (turismo histórico) a partir de mapas interativos: para além dos filmes, série e documentários disponíveis nessas plataformas digitais (ALMEIDA, 2016, p. 109).

Carvalho (2016) entende que a internet transformou o consumidor de conteúdos em produtores de conteúdo. Nas redes sociais, blogs, ou em plataformas como YouTube, as pessoas se tornam “sujeitos-autores” desse novo mundo virtual, em que diariamente produzem material, realizam as próprias pesquisas e encontram respostas individualíssimas. Juntamente com Lucchesi e Carvalho (2016) buscaram o início da história digital, reforçando a importância de plataformas de ensino a distância, *softwares* educacionais, digitalização de documentos e acervos, videoconferências, congressos a distância, redes sociais acadêmicas (como o *Research Gate*) para a instrumentalização de teses, dissertações e artigos científicos.

A história pública buscou no movimento digital uma infinidade de renovações, mas também passou a exigir mais experiência e habilidades por parte do(a) historiador(a) ao longo do exercício de seu ofício, não só dentro da escola/universidade, mas também nas plataformas on-line. Todas as formas representativas da história pública no Brasil denotam uma característica singular das diversas metodologias advindas na aquisição e na transmissão de conhecimentos e acontecimentos passados. Assim, indagamos: “Que história pública queremos?” A resposta fundamenta-se, de modo basilar, em todos os escritos supramencionados, pois, mediante esses entendimentos, é possível entender que a história pública nacional que se deseja é a história firmada na reflexão das inúmeras transformações ocorridas no Brasil, despertando um anseio do que se almeja produzir, coletivamente e na contemporaneidade, fazendo emergir novas evidências e interpretações do passado, momento em que o historiador(a) é agente significativo na conexão entre a história e o público.

1.2 Potencialidades da história pública digital no ensino de História

No âmbito da história pública, vem se desenvolvendo a história digital, aludindo ao conjunto de pesquisas referentes à internet e às novas tecnologias, sobretudo às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no âmbito digital, que causam impactos significativos na produção e na disseminação historiográfica (CARVALHO, 2016).

Segundo Lucchesi,

No início do século XXI, a evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) [...], instauram uma inquietude nova para os historiadores de profissão que ao se utilizarem dos meios digitais em seu trabalho cotidiano começam a “desnaturalizar” os novos instrumentos. Inicialmente, quase inconscientemente, como artesãos diante de uma nova ferramenta ou novo material, enveredaram-se intuitivamente no suspeito, mas atraente desconhecido (2014, p. 68).

O uso de ferramentas tecnológicas (computadores, internet, smartphones etc) começou a despontar um novo modo de pesquisa, produção e divulgação historiográficas por meio dos canais cibernéticos. A história digital tornou-se, dessa forma, uma nova maneira de criar, refletir e difundir a história, de modo que, inevitavelmente, a academia e a sociedade em geral começaram a perceber que a tecnologia estava viabilizando a identificação de novos objetos de estudo e novas fontes históricas, como sites, vídeos, blogs, entre outros (LUCCHESI, 2014).

Todas essas potencialidades e possibilidades advindas do atual paradigma tecnológico passaram a demandar do(a) historiador(a) a capacidade de adaptação, pois modificaram a forma como esse profissional atua, haja vista que outrora o trabalho de pesquisa e produção historiográficas acontecia de modo isolado. Atualmente, dependendo do objeto em estudo, esse profissional carece do auxílio de outros profissionais, a exemplo de programadores(as) de computação, de profissionais da área de design gráfico, entre outros dos campos da robótica, da informática e da comunicação.

As narrativas desenvolvidas pelos(as) historiadores(as) também ganharam novos formatos, pois estes perceberam a necessidade de uma linguagem mais plural, popular, para alcançar indivíduos que se encontravam fora da academia. Assim, a história se tornou mais “acessível”, para que o público a conhecesse mais intimamente e pudesse participar de seu processo de construção.

A internet facilitou expressivamente esse trabalho, pois atualmente há vários sites e arquivos virtuais, o que torna possível encontrar documentos históricos diversos. Ademais, há várias bases de dados à disposição de pesquisadores(as) e do público em geral, possibilitando encontrar teses, dissertações, artigos, revistas científicas, relatórios técnicos, entre outros, tudo de forma on-line. Toda essa disponibilidade de materiais no ramal virtual para consulta contribuiu e contribui muito para pesquisas históricas.

Outra possibilidade advinda dos recursos tecnológicos concerne à manipulação de pesquisas para se enquadrar a um padrão específico, ou seja, por meio de ferramentas eletrônicas, assim como dos diversos sites de buscas e bancos de dados, historiadores podem pesquisar inúmeros documentos históricos, a partir de uma ou mais palavras-chave, otimizando a busca por conhecimento e informações. Eles se encontram, dessa forma, em um cenário de (re)configurações do seu ofício, pois possuem outras dimensões para aprofundar sua labutação: disponibilização de

pesquisas, acesso a fontes históricas anteriormente restritas e limitadas pelo seu caráter “frágil”, produções escritas por meio de plataformas virtuais.

No entanto, as tecnologias digitais e suas potencialidades estão disponíveis também para o público em geral e, segundo Fortes e Alvim (2020), têm modificado as relações entre pesquisadores(as) e sociedade, acabando por promover uma série de preocupações quanto às fontes de pesquisa, às metodologias de propagação do conhecimento no âmbito digital e à comunicação entre pares e outros indivíduos por meio de plataformas on-line. Ademais, é importante ponderar as novas demandas que a cultura digital impôs, pois agora pesquisadores precisam saber lidar com a problematização de fontes e de instrumentos digitais que integram o seu ofício.

Continuamos a escrever para os nossos pares, de certo, mas, paulatinamente, os vários públicos e formas de representar o passado e disseminar o conhecimento histórico nos convidam a fazer história com essas diferentes recepções, sujeitos e ferramentas em mente. (LUCCHESI; SILVEIRA; NICODEMO, 2020, p. 167).

Outra questão amplamente benéfica que as tecnologias viabilizaram para a labutação do(a) historiador(a) concerne à estreita ligação entre a inteligência artificial e a história digital em materiais subdivididos em temática no decurso das produções textuais, a saber: no reconhecimento de autoria, que contempla uma das maiores problemáticas no contexto da virada digital, que é o plágio advindo da acentuada distribuição na internet e as fake news; na modelagem de tópicos; e na extração de determinadas informações nos materiais (FORTES; ALVIM, 2020).

Lucchesi, Silveira e Nicodemo (2020) ressaltam outros problemas provenientes da virada digital: o comportamento do(a) historiador(a) ante o negacionismo e as fakes news, tão frequentes em redes sociais; o tratamento de fotografias; a plataforma digital Wikipédia como produtora de conhecimento; a significância dos museus virtuais como espaços on-line de memórias. Além disso, é preciso destacar a desigualdade na formação dos indivíduos, no acesso à internet e a equipamentos de qualidade, considerando, nesse contexto, circunstâncias dissemelhantes entre regiões e seus aspectos sociais, políticos e econômicos.

Seguindo esse pensamento, Zanardo (2016) pondera que é perceptível que não só o(a) historiador(a) foi impactado pelo contexto digital e tecnológico; a historiografia, a pesquisa e o ensino de história igualmente passaram por mudanças. Mas esse cenário também fomenta alguns desafios pontuais, como o tratamento das fontes, a adequação frente à utilização de plataformas digitais, a digitalização de documentos e de imagens (com prováveis perdas de informações integradas nas propriedades de sua composição), além de falhas na digitalização. Por outro lado, o autor comenta que essas tecnologias digitais também podem ser favoráveis à

medida que concedem o acesso a documentos e a arquivos diversos; promove a integração e o compartilhamento de informações entre historiadores(as), pesquisadores(as) e o grande público.

Sob esse viés, Noiret (2015) destaca que a “virada digital” culminou em vastas transformações epistemológicas no campo da história pública, pois permitiu que os indivíduos “comuns” tivessem acesso amplo ao material histórico, conhecendo e entendendo melhor suas narrativas. As novas tecnologias e suas inúmeras potencialidades não transformaram apenas os modos de difusão e de propagação de informações; também alteraram o modo como elas são produzidas, tanto no contexto acadêmico quanto fora dele. Em vista disso, as possibilidades no ensino de história foram ampliadas, pois os achados historiográficos ficam disponíveis publicamente no meio virtual por meio da interface da internet.

As possibilidades de processamento, de armazenamento e de compartilhamento de informação, bem como seu fácil e rápido acesso, promoveram uma mudança proeminente nas atividades humanas na contemporaneidade. Dessa forma, o modo de atuação e de labutação do(a) historiador(a) e do(a) professor(a) de história também foi impactado.

A respeito dessas mudanças, Noiret (2015, p. 32-33) esclarece que

Quase todas as problemáticas tradicionais do ofício de historiador, da delimitação de uma hipótese de pesquisa à descoberta, ao acesso e à gestão dos documentos e das fontes, até conseguir os fundamentos narrativos e, sobretudo, até a comunicação da história e dos resultados de pesquisa, e, finalmente, o ensino da história, passam agora em parte ou no todo, pela tela do computador. Essas práticas se aninham no interior da rede.

Ensinar história para estudantes do século XXI que têm acesso às novas tecnologias tem se transformado em uma árdua missão. Na sociedade do conhecimento, diversas informações vêm surgindo a todo momento, ocasionando uma proeminente dificuldade de filtrar aquilo que é mais importante e verídico. Além do mais, a vida moderna causou mudanças tangíveis na compreensão do tempo e na perspectiva de assimilação do presente por meio do estudo do passado. Na presente geração, impera um caráter imediatista, no qual o presente, supostamente, possui uma relação exígua com o passado.

Nesse sentido, as metodologias educacionais e as pautas curriculares precisam ser atrativas para que os discentes possam despertar o interesse pelo conhecimento, pois na era da modernidade muitos acabam desenvolvendo certa dificuldade de concentração em atividades que requerem foco. Em vista disso, o modelo de educação que Freire (1987) apelidou de “bancário” se apresenta ineficaz, visto que o(a) docente é o único detentor do saber e o deposita, assim, sobre os(as) discentes, como se estes fossem recipientes vazios.

Historicamente, esse modelo se encontrava e se encontra presente em inúmeras instituições de ensino no Brasil. No caso do ensino de História, ele é desempenhado por intermédio da simples apresentação de fatos históricos, sem que haja qualquer tipo de indagação, mostrando ineficaz e defasado nas conjunturas contemporâneas. Por isso, é crucial a criação de mecanismos para o incentivo de um debate em sala de aula, frente aos modos de se ensinar e de se aprender a história. Segundo Freire (1987, p. 33),

a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente ‘encher’ tanto melhores educandos serão.

Conforme Nadai (1993), esse molde do ensino tradicional ofertado no país demonstra a carência por inovação das práticas educacionais, requerendo uma nova alçada do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o(a) discente não consiste em um mero recipiente, pois também é detentor de conhecimentos. O(a) docente deve explorar isso, utilizando os recursos digitais de forma correta, pois são ferramentas poderosas no ensino de História.

Como os indivíduos estão cada vez mais conectados nesse “mundo de informações”, na sala de aula não é diferente. Os smartphones promovem a conectividade, transpondo as barreiras físicas; os estudantes – produtos de seu tempo –, encontram-se conectados através desses equipamentos tecnológicos. O(a) docente, como agente atuante no ramal educacional e no ensino-aprendizagem, deve saber utilizar as ferramentas tecnológicas em favor da aquisição de conhecimentos, instigando discentes a pesquisarem sobre a história, adentrando mais esse campo tão fascinante. Conforme Maynard (2011, p. 49), “a rede mundial de computadores se tornou um espaço importante para a produção de suportes pedagógicos”.

Historiadores(as) precisam de capacidade de armazenamento, acessibilidade, dinamismo, diversidade, trabalhabilidade, interatividade, hipertextualidade. No entanto, para Cohen e Rosenzweig (2005), a historiografia digital proporcionou extensas vantagens, mas também desvantagens, caso das superinformações na web, as quais, se não empregadas de forma correta, podem vir a ser uma “arma” de propagação de inverdades. Maynard (2011) acrescenta que o papel do(a) historiador(a) é relevante à medida que este deve ter cautela ao lidar com as fontes digitais. O autor ainda pontua que “a web estabeleceu desafios aos historiadores, exigindo deles um olhar atento sobre o consumo realizado quando o assunto é preparar terrenos no ciberespaço para o cultivo da consciência histórica” (MAYNARD, 2011, p. 49-50).

Antes da era digital, docentes e discentes sofriam com a limitação de suas pesquisas; muitas fontes historiográficas tradicionais de civilizações antigas (papiros, manuscritos, entre outros) encontravam-se fragilizadas pelo tempo e pelas condições de preservação, dificultando

o seu acesso pelos usuários (via comut); outras só eram consultadas *in loco* (bibliotecas, museus). Hoje diversos bancos de pesquisas e dados estão disponíveis para a prática docente; discentes têm amplo acesso a fontes de pesquisa antes inimagináveis, de forma rápida, fácil e eficiente; há uma gama de informações e de documentos disponíveis no ciberespaço, sobretudo por conta da “digitalização das informações” (BRESCIANO, 2002).

Para Noiret, (2015, p. 34),

A história digital (digital history), que disciplina a relação entre as tecnologias de rede e a disciplina história, por meio das plataformas sociais e das mídias sociais, contribuiu, assim, para abrir a um público maior, e também de forma participativa, à ‘alta cultura’ e, nos melhores casos, com a mediação de historiadores profissionais, os historiadores públicos.

De acordo com a Fundação Biblioteca Nacional (FBN, 2022), no Brasil, por exemplo, a Biblioteca Nacional disponibiliza, de forma gratuita, mais de 2 milhões de documentos em sua plataforma digital (BNDigital) para o público em geral. Além desse material, está disponível nas plataformas virtuais governamentais toda a legislação versada pelo Congresso Nacional, incluindo a documentação que está em tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Trata-se, portanto, de uma história que vem sendo “publicizada” no meio virtual, representando um grande auxílio no contexto educacional.

Com essa ampla disponibilização, as tecnologias e a inclusão digital já estão presentes nas definições de habilidades e competências a serem desenvolvidas nas escolas descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as competências gerais da Educação Básica, ressaltam-se os seguintes itens:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas 5 práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (2018, p. 9).

A partir das competências supramencionadas, entendemos que a qualidade do ensino de História fornecido nas escolas pode ser ampliada e aperfeiçoada por meio de ferramentas fornecidas pela história digital, favorecendo o acesso e o entendimento de como ocorre o respaldo do pressuposto histórico, colhendo, selecionando e estudando informações por meio da percepção das fontes historiográficas em salas de aula (TELLES, 2017).

Segundo Telles (2017, p. 89),

elas (tecnologias digitais) oferecem a possibilidade de conectar dados, representar o passado e evidenciar as particularidades de formas sociais herdadas, contribuindo para que os historiadores reconheçam a existência de outras formas de organização sócio temporais e trazendo a perspectiva de que a compreensão não está na acumulação de dados, mas no plano da construção de relações e conexões.

Essa estreita relação com a história digital põe a história pública, e principalmente, as metodologias didáticas aplicadas em salas de aula no complexo âmbito das redes virtuais, levando o(a) docente de História a superar adversidades semelhantes às encaradas pelo(a) pesquisador(a) historiador(a) no contexto social. Carvalho (2014, p. 170) acrescenta que há aqueles que “enxergam a história digital como uma espécie de sub-ramo da história pública”.

Se os estudantes desperdiçam muito tempo “navegando”, curtindo, postando, comentando e, principalmente, compartilhando informações diversas, então por que não utilizar esse tempo para algo, de fato, proveitoso? A rede possui um potencial democratizador, permitindo que os indivíduos acessem o ambiente virtual e realizem pesquisas por meio de “cliques”. Atualmente, as escolas disponibilizam computadores em suas instalações para a realização de pesquisas, portanto o ensino de História pode ser impactado beneficentemente com esses recursos tecnológicos. Segundo Costa (2015), a digitalização do passado tornou públicas as informações e os conteúdos, constituindo-se como uma parte fundamental da história digital.

Costa (2015), todavia, ainda ressalta que essa disponibilização historiográfica nos moldes virtuais não é o suficiente; é necessário que docentes desenvolvam metodologias (dentre as quais o livro didático digital) para apresentar essas informações aos discente(s), de forma nova e atraente, procurando despertar o seu interesse.

Nos últimos anos o livro como suporte educacional passou por algumas modificações, influenciadas, sobretudo, pelo aporte tecnológico. Nas palavras de Flatschart (2013, p. 13), “os livros didáticos acabam recebendo versões que podem ser visualizadas em diversos dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones, e, por estarem em dispositivos que apresentam o formato digital, são chamados de livros didáticos digitais”.

Segundo Maciel (2014), a definição referente ao livro didático digital ainda é abstrata no âmbito literário, mas Gruszynski (2010) salienta que os termos “livro digital”, “livro eletrônico” e “e-book” podem ser considerados sinônimos:

O termo é uma abreviação de *eletronic book* (livro eletrônico ou livro digital). Indica, em princípio, a versão eletrônica de um livro impresso que pode ser lido por meio de um *e-reader* (*eletronic reader*), um computador – inclusive *personal digital assistants* (PDAs) – ou outro dispositivo que permita acesso a dados digitais, como alguns celulares (2010, p. 427, grifo do autor).

Para VASSILOU e ROWLEY (2008 apud Duarte e Lopes, 2015, p. 379),

(1) Um *e-book* é um objeto digital com conteúdo textual e/ou outro tipo de conteúdo, que deriva como um resultado da integração do conceito familiar de um livro com características que podem ser oferecidas num ambiente eletrônico. (2) *E-books* possuem funcionalidades embutidas tais como funções de busca e referência cruzada, *links* hipertextuais, *bookmarks*, anotações, destaques, objetos multimídia e ferramentas interativas (grifo do autor).

Muitas são as características e as especificidades do livro didático digital que o fazem ser bem diferente do livro didático tradicional, graças aos seus distintos graus de interatividade com o usuário por meio dos recursos disponíveis em sua configuração e à facilidade com que podem ser acessados a partir de vários dispositivos, portáteis ou não, de modo que docentes e discentes podem acessá-los a qualquer hora e lugar. (ROCKINSON-SZAPKIW et al., 2013; SOUZA; MOL, 2013).

Nesse contexto, as Tecnologias da Informação (TIC) são elementos primordiais, haja vista que, quanto mais multifária for a sua incorporação em um livro digital, maiores serão as chances de aproximar componentes que integram o universo e o interesse do(a) aluno(a). Logo, no âmbito educacional “aprendemos mais quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo” (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2011, p. 24).

Para Souza e Mol (2013), os livros didáticos digitais podem ser compreendidos sob o enfoque de três dimensões: i) básico, ii) mediano e iii) integrador:

- i) Básico é aquele que apresenta o mesmo formado do livro impresso. Ele não apresenta novos recursos a não ser as ferramentas presentes em um leitor de pdf.
- ii) Mediano é aquele que contempla pelo menos duas dimensões do Pedagogware e tem alguns recursos como mudança do tamanho das fontes, vídeos, imagens animadas e funções de acessibilidade.
- iii) Integrador é aquele que contempla aspectos das quatro dimensões do Pedagogware. Permite, por exemplo, compartilhar informações, acrescentar dados, receber feedbacks dos professores, textos com hiperlinks, etc. (SOUZA; MOL, 2013, p. 2499).

Serra (2014) complementa que um dos grandes benefícios dessa forma digital do livro é que “são obras que ampliaram os recursos existentes no livro impresso, superando as restrições físicas impostas pelo papel”. Isto é, os livros didáticos digitais possibilitam a inserção de imagens, áudios, vídeos, apresentação de slides, links, entre outros recursos multimídia, que esclarecem, complementam e promovem a interação do usuário com o conteúdo exposto. Logo, o(a) professor(a) de história possui no livro didático digital um recurso valioso no contexto do ensino de História.

1.3 O ensino de História e o livro didático

No Brasil, a Constituição de 1988 assegura o direito à educação para todos os indivíduos e testifica o compromisso do Estado como provedor dessa educação. Assim, políticas públicas são implementadas para certificar que a educação seja viabilizada em território nacional nas instituições de ensino, e uma delas é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), programa

governamental destinado à distribuição de livros didáticos à rede pública. É a mais antiga medida quanto à disponibilização de materiais didáticos a estudantes brasileiros, atendendo a todos os anos da educação básica. A primeira medida do que hoje é o PNLD foi a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, em seguida incorporado pelo Decreto-Lei n.º 1.006/38, que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD (FNDE, 2022).

Em 1945, estabeleceram-se os métodos de produção e de distribuição dessas obras, deixando a cargo dos(as) docentes a escolha do livro a ser trabalhado. Essas medidas foram melhoradas em 1966, com a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), voltada à coordenação da sua produção, edição e distribuição. Com a dissolução do INL, a Fundação do Material Escolar (Fename) passou a executar o programa do livro didático, depois foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que assumiu o comando do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), que seria substituído pelo PNLD em 1985 (FNDE, 2022).

Esse novo programa tem características mais modernas, como a indicação do livro pelo(a) professor(a); foi adotada a sua reutilização, o que levou à economia de recursos e viabilizou a criação de bibliotecas de livros didáticos; o PLND também expandiu a distribuição de material ao 1.º e 2.º anos do ensino fundamental; por fim, o Programa passou a ser totalmente controlado pela FAE, eliminando a participação dos estados no processo até 1997, ano em que a organização foi dissolvida e o PLND passou a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, o programa foi expandido, e o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de adquirir “livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental público” (FNDE, 2022).

Em 2002, o PNLD assumiu a meta de distribuir, até 2004, dicionários de língua portuguesa a todos os(as) alunos(as) do ensino fundamental, primeiramente ao 5.º e 6.º anos e, no ano seguinte, ao 7.º e 8.º anos. Nos anos subsequentes, esse programa manteve a distribuição de dicionários, agora direcionados ao acervo escolar.

Após toda essa evolução histórica, em 2007 o PNLD passa a contemplar História, momento em que é importante considerar o papel do livro didático para essa disciplina. Por ser uma das primeiras vias de aprendizado e de conhecimento histórico, o material didático possui muito prestígio no Brasil. No entanto, é importante reforçar a importância do(a) professor(a) e a possibilidade de ressignificar os conteúdos e de debater as questões mencionadas. O docente deve possuir conhecimentos da obra, das metodologias e da sobreposição entre os saberes da escola e a realidade da sociedade (CARDOSO, 2019).

O PNLD constitui uma política pública incumbida da avaliação e da aprovação dos materiais didáticos desenvolvidos para a educação básica. Essa aprovação ocorre mediante a análise concisa do material educacional e/ou coleção⁶, e é necessário o seu enquadramento em alguns critérios pré-estabelecidos no edital para o ciclo corrente.

A edição do PNLD de 2020 destinou-se a considerar as necessidades dos anos finais do ensino fundamental, fomentando mudanças significativas, dentre as quais a mais relevante é a utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento norteador para a formulação e o desenvolvimento das obras didáticas. Trata-se de um documento que estabelece as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver no decurso das etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

A BNCC teve sua última atualização em 2017 (para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental) e em 2018 (para a etapa do ensino médio) por intermédio da homologação de sua terceira versão. Em conjunto, a Base da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio compõem um único documento: a BNCC da Educação Básica.

A Carta Magna de 1988 já expunha a necessidade da criação de uma base comum para a educação básica. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) ratificou essa necessidade. No entanto apenas em 2014 houve, de fato, a gênese da BNCC, instituída como uma meta do Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2022). De acordo com a LDB, em seu art. 9, é necessário salientar a importância de estabelecer,

em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 1).

Continuando, o Art. 26 da LDB expressa que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (*ibid.* p. 1).

A criação de uma base para a educação fundamentou-se nas necessidades de garantir a todos os estudantes o direito de aprender um conjunto importante de conhecimentos e habilidades comuns (servindo de parâmetro tanto para as escolas públicas quanto para as escolas privadas do

⁶ Coleção alude ao conjunto de livros didáticos elaborados e escritos pelo(s) mesmo(s) autor(es) que, em conjunto, completam um ciclo da educação básica: ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio (exceto a educação infantil).

país). Sob essa perspectiva, o objetivo consistia na diminuição das desigualdades educacionais em solo brasileiro, nivelando e ampliando a qualidade do ensino ofertado aos educandos.

Nesse contexto, a BNCC surgiu com o intuito de formar estudantes com habilidades e conhecimentos essenciais para o século XXI, estimulando a modernização dos mecanismos e das práticas pedagógicas, oportunizando, assim, a atualização do corpo docente das escolas.

Retomando a discussão do livro didático como instrumento na mediação do ensino de História e de outras disciplinas, a sua representação na atualidade é amplamente complexa. Ele se encontra inserido em um vasto campo, perpassando por intrínsecas tramas ideológicas, regulamentos, instrumentos de controle, normatização, e por processos de produção, avaliação e distribuição (FREITAG et al, 1993).

Devido ao elevado número de escolas, de estudantes e das diversas políticas educacionais existentes, a demanda por material educacional vem crescendo de modo gradativo, principalmente no que tange ao livro didático, considerado uma mercadoria oficial de transmissão de conhecimentos, empregue nas metodologias de ensino-aprendizagem da coletividade. Para Marx (1988, p. 45), mercadoria pode ser compreendida como “um objeto externo, uma coisa, a qual, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie”. Portanto, como um produto mercadológico que o livro didático é, ele deve se “adaptar” às conjunturas nas quais está inserido (SILVA, 2007).

Essa constatação de que o livro didático é uma mercadoria, leva-nos a ponderar que há uma mercantilização da cultura, da arte, da educação, dos bens, entre outros; tudo isso, atrelado à indústria da cultura. Segundo Costa et al. (2003, p. 2), “a indústria cultural pode ser definida como o conjunto de meios de comunicação [...] que formam um sistema poderoso para gerar lucros e por serem mais acessíveis às massas, exercem um tipo de manipulação e controle social”.

Associado à disseminação de ideologias em favor da sua legitimidade e confiabilidade, o livro didático se encontra subordinado ao mercado, buscando satisfazer as necessidades humanas culturais e educacionais, o que lhe concede o valor de uso. Como efeito, “o mercado editorial nasceu, se fortaleceu e se consolidou no Brasil no decorrer do século XIX” (VILLELA, 2004, p. 4). Em 2020, o Ministério da Educação investiu em torno de 1,3 bilhão de reais somente em livros didáticos, fazendo que mais de 170 milhões circulassem em aproximadamente 120 mil escolas brasileiras, chegando às mãos de mais de 30 milhões de estudantes (BRASIL, 2022).

O ensino de História demanda que o docente esteja sempre conectado à contemporaneidade, pois a aula estimula uma viagem no tempo, mas não pode se resumir à temporalidade, apenas. O(a) historiador(a) deve dominar os eventos passados, mas é necessário perceber a história como uma ciência em constante reconstrução à luz dos conhecimentos

adquiridos no presente. Schmidt e Cainelli (2004) introduzem duas correntes de interpretação. A primeira percebe o passado como forma de explicar o presente; trata-se de uma forma, que, embora mais clássica de pensar história, é importante para trazer sentido à conjuntura social. A segunda contempla a relação passado-presente, ponderando as características intrínsecas à própria época, logo, é necessário compreender os eventos que deram origem às civilizações e estimular que o(a) aluno(a) se interesse por outros povos.

O desenvolvimento de um raciocínio empático e livre de anacronismos permite que o(a) aluno(a) interprete a história com sensibilidade. Essa consciência oferece meios de transmitir e de assimilar os saberes historiográficos sem analogias equivocadas com o presente, favorecendo discussões sobre privilégios e desigualdades sociais enfrentados pelos povos apagados e marginalizados dos grandes eventos. Para tanto, o docente deve utilizar metodologias que remontem e organizem o passado, contemplando a simultaneidade dos eventos históricos (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Nesse tópico, o foco é a cultura escolar, assim como todos os elementos que constituem o saber histórico. Segundo Julia (2001), a definição de cultura escolar é elaborada não só pelas normas e regras formais, mas também por todas as práticas desenvolvidas no cotidiano pelos seus professores(as), que são os responsáveis pela contenção de contradições e de tensões. Dessa forma, é de fundamental importância uma vigorosa discussão acerca do desenvolvimento e da melhora do ensino da História.

Não restam dúvidas de que o livro didático possui prestígio como fonte de transmissão dos saberes históricos. Para Bittencourt (2005), trata-se de uma ferramenta familiar, porém de difícil delimitação conceitual. A autora acrescenta que os materiais didáticos são revisados por órgãos governamentais, são avaliados de acordo com critérios didáticos pré-estabelecidos e estão sob o escrutínio de inúmeras organizações internacionais. Ela associa esse fenômeno aos acontecimentos que sucederam a Segunda Guerra Mundial, quando os Estados se preocuparam com a disseminação de informações falsas e/ou carregadas de preconceitos, prejudicando a estabilidade da paz.

Nesse sentido, a disciplina de História protagonizou essas análises por parte das autoridades. Ainda segundo a autora, os livros didáticos são “muito criticados, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História” e via de regra se tornam assunto controverso. “Diversas pesquisas têm revelado que são instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um *ensino tradicional*”. Contudo, a despeito de toda a discussão em seu entorno, eles continuam sendo utilizados de forma sistemática em nosso país. No entanto, “ao serem analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, demonstram ter sofrido

mudanças em seus aspectos formais e ganho possibilidades de uso diferenciado por parte dos professores e alunos” (BITTENCOURT, 2005, p. 300).

Algumas das críticas mais recorrentes no âmbito dos livros didáticos apontam conteúdos faltantes e conceitos equivocados. Para Bittencourt (2005), os livros são consequência da ação humana, por conseguinte, são passíveis de falhas, o que não invalida seu papel didático. São obras com múltiplas aplicações no ambiente escolar, elaboradas por vários autores em colaboração com organizações governamentais: “o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista” (BITTENCOURT, 2005, p. 301).

No entanto, a existência do material didático não se concretiza se não houver a participação estatal durante a sua elaboração, pois os currículos e os saberes explorados necessitam de um suporte de conhecimentos. Da mesma forma, o livro deve ser avaliado ao final da elaboração, a fim de averiguar se a produção corresponde aos critérios estabelecidos pela Constituição Federal e pela instituição escolar. “Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. Na compreensão do livro didático estão presentes as mediações de docentes e discentes, sugerindo o seguinte questionamento: “Como seu público-alvo, professores e alunos, utiliza os conteúdos, os instrumentos de aprendizagem, a ideologia e os valores nele contidos?” (BITTENCOURT, 2005, p. 302).

No âmbito nacional, os livros de história são analisados quanto à qualidade dos conteúdos e à eventual presença de viés ideológico. Segundo Bittencourt (2005, p. 304), “Aos poucos, as abordagens ideológicas foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar”. Ademais, segundo a autora, é importante verificar a presença de “visões deformadoras” que perpetrem estereótipos ou preconceitos.

Quanto às maneiras de auxiliar no saber histórico, é preciso compreender como melhorar as atividades na escola, com fulcro na opinião dos autores relacionados a suas respectivas áreas. É importante refletir o quão bem a epistemologia da história consegue se relacionar com o saber discente, com seu aprendizado escolar contemporâneo e com atividades trazidas para a sala de aula, a fim de formar uma base forte de uma cultura escolar atualizada e fixada em condições de capacitá-lo e de imergi-lo no mundo da história, sem perder a importância dos fatos e/ou seus aspectos científicos, desenvolvendo, desse modo, pessoas capacitadas a replicar o que aprenderam (RÜSEN, 2010).

Essa reflexão exige diálogo entre docentes e representantes da cultura escolar, para, assim, se conseguir concretizar a particularidade da história escolar na história pública. Para

que uma política educacional seja efetivamente realizada, a atuação docente precisa ocorrer de fora para dentro do âmbito escolar (FERREIRA, 2016, p. 33). No âmbito prático, docentes têm priorizado trazer atividades práticas do cotidiano para as salas de aula com o intuito de melhorar a memorização do(a) aluno(a) com o conteúdo transmitido, contrapondo-o à narrativa científica historiográfica comumente repassada nas escolas.

Esse tema é debatido em Congressos e Simpósios ligados ao tema da história pública da educação. Trata-se de um espaço de debates à disposição para que docentes possam difundir, divulgar e, ainda, desenvolver o conhecimento histórico. Conseqüentemente, os(as) alunos(as) participarão das atividades propostas em salas de aula de maneira “polifônica, multifacetada, múltipla”, cumprindo sua meta de educação dialógica e interativa (FERREIRA, 2016, p. 34).

Para Freire (1989), o ato de ler é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, pois ele enseja uma alfabetização política e cultural, conferindo ao sujeito ferramentas necessárias para seu desenvolvimento como cidadão e/ou profissional. No entanto, o(a) educador(a) deve estar atento à importância das metodologias que colocam o(a) aluno(a) como agente detentor de criatividade, pois o processo educativo percebe o aprendiz como sujeito, e a alfabetização, como o processo que instrumentaliza o discente para ler, escrever e se comunicar. O ato de ler não se resume à alfabetização pelo ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras; ensino em que o alfabetizador vai ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizados. O conhecimento é ato do criador, motivo pelo qual a alfabetização faz do alfabetizado o seu sujeito. A criatividade e a construção da linguagem, assim como a sua leitura ficam a cargo do educando, ainda que consideremos a necessidade de acompanhamento do educador – situação presente em qualquer relação pedagógica (FREIRE, 1989).

Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (FREIRE, 1989, p. 13).

Assim, a leitura é um processo de capacitação que viabiliza a percepção do mundo de formas diversas. Freire (1989) ensina que a leitura da realidade é um processo ligado à alfabetização e que pode resultar em uma capacidade de reescrever a realidade. Em “Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução”, Freire (1989) ironiza o entendimento de que a cultura popular é marginal, inculta ou “do povão”, ensejando a elitização dos populares a fim de homogeneizar a cultura, causando um imenso prejuízo a todo um povo,

pois provoca a extinção de múltiplos saberes passados de geração em geração. Para o autor, as afirmações equivocadas de que a “sabedoria popular não existe, de que as manifestações autênticas da cultura do povo não existem” e de que “a memória de suas lutas precisa ser esquecida (ou aquelas lutas contadas de maneira diferente” ou ainda “a ‘proverbal incultura’ do povão) não permitem que ele participe ativamente da reinvenção constante da sua sociedade”, causando estranhamento, pois tentam legitimar uma “democracia” no mínimo estranha ao defendê-la isenta da participação do povo. “‘Elitizar’ os grupos populares com o desrespeito, obviamente, de sua linguagem e de sua visão de mundo, seria o sonho jamais, me parece, a ser logrado dos que se põem nesta perspectiva” (FREIRE, 1989, p. 20).

Para isso, a biblioteca popular e a absorção da história se fazem necessárias, pois a cultura de um povo é muito complexa, transcendendo a educação elitista proposta em inúmeros modelos. Em outras palavras, é necessário que o povo tenha acesso às produções culturais populares. A atuação estatal se faz imprescindível, pois a implementação dessas estruturas depende da administração pública (FREIRE, 1989). A alfabetização dos adultos não cessa no letramento; ela deve alcançar a “pós-alfabetização”, que demanda esforços no âmbito da leitura, da escrita e da interpretação. Ou seja, a biblioteca e os estudos são essenciais na aquisição de um senso crítico enriquecido (FREIRE, 1989).

A história pública, em sua esfera escolar, tem como fundamento a didática do diálogo e a reflexão de ideias, transmitindo assim o conhecimento (WANDERLEY, 2018). Nesse ponto, docentes incentivam discentes a práticas voltadas à história pública, seguindo atividades intelectuais no seu dia a dia. A mudança do comportamento de professores(as) em sala de aula, adotando linguagens virtuais, interfaces didáticas on-line, assim como diversos outros mecanismos de mídia, têm ajudado a

estimular os alunos e formular o conhecimento histórico escolar. Livros didáticos, textos complementares, cinema, música, literatura, teatro, canais da Internet, memes, charges, revistas em quadrinhos, pinturas, iconografia, jogos, games, fotografias, patrimônio, museus e etc. são exemplos de fontes, linguagens suportes, mobilizados em diversas situações da aula de História, inclusive fora do espaço escolar, como as visitas aos museus e às cidades (FERREIRA, 2016, p. 34).

Assim, o(a) docente tem papel fundamental, pois atua não só como disciplinador(a), mas também como historiador(a) público(a) nas esferas de diálogo da historiografia e dos saberes, pois suas opiniões profissionais podem mudar o rumo de como alunos(as) receberão as informações. O intuito desse debate entre professores(as) e historiadores(as) é buscar uma melhor orientação para a história escolar e sua identidade em sala de aula, mesmo que às vezes haja divergências e conflitos no campo das ideias.

Se “aprender” for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência histórica para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico (RÜSEN, 2007, p.94).

A bibliografia demonstra a importância da história escolar e seu compromisso com a consciência histórica, pois o saber é prejudicado quando não há relevância no diálogo entre historiadores(as) e professores(as). Faz-se necessária a compreensão da história escolar como uma cultura histórica em que alunos(as) e professores(as) estão inseridos em uma contextualização de história pública. (RÜSEN, 2010).

Em “Pedagogia do oprimido”, Freire (1987) repensa o processo educativo, condenando o uso da educação como forma de exclusão social ou de manutenção do *status quo*. O(A) educador(a) deve atentar para a ação libertadora, arrebatando o oprimido de sua condição por meio de uma educação integrativa, que promova o diálogo entre professores(as) e estudantes e que enseje o aprendizado. No entanto, um obstáculo para consolidar o ensino democrático é o denominado “medo da liberdade”, que consiste em temor ou rejeição em modificar a estabilidade social. Tanto o opressor quanto o oprimido são estimulados a proteger o funcionamento da sociedade. Nesse sentido, a transposição desses preceitos resulta em um temor da mudança e da superação dessas desigualdades.

Para o autor, a questão norteadora da pedagogia do oprimido é que este participa do sistema ao aceitar se tornar “hospedeiro” do opressor. A libertação se torna possível a partir do conhecimento da pedagogia libertadora. No momento dessa descoberta, o oprimido pode se tornar um subopressor devido à sociedade na qual está inserido.

Na obra “Pedagogia da autonomia”, Freire (1996) entende que o educador deve tomar ações no sentido da vigilância contra processos opressores e ideais desumanizadores. Pontua ser necessário que o ensino seja problematizador por natureza, isto é, que enseje estudantes e docentes a repensar a sociedade e seus valores. Logo, o(a) professor(a) deverá ponderar as novidades e as problematizações com os conteúdos consolidados no currículo. Da mesma forma, os saberes “antiquados” não devem ser discriminados apenas por essa questão. Segundo ele, o preconceito do cotidiano está relacionado com a educação recebida:

A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige (1996, p. 20).

Rüsen argumenta que o(a) professor(a) também pode ser considerado um membro fundamental para a história pública, por se tratar de um intelectual público, que atua colaborativamente na construção do saber histórico escolar. Nesse contexto, o livro didático é um elemento fundamental da sua docência, corroborando o desenvolvimento de estratégias para um ensino prático que contribua para ensinar e aprender História em sala de aula. A história possui diversas reflexões e multiplicidades que, por meio desses profissionais, são mediadas e ensinadas, com linguagem de acordo com o nível psicossociológico do docente. Essa prática exige, segundo Rüsen (2010, p. 33), que os(as) docentes tenham múltiplos recursos didáticos, pois o estudo da disciplina está tomando rumos indefinidos, e a importância dessa função demanda que o profissional esteja preparado para causar um impacto positivo: “O que deveria ser evidente é que as habilidades normais adquiridas pelo historiador profissional não são suficientes para a execução dessa mediação.

Houve uma considerável mudança relacionada à cultura e à memória histórica no âmbito acadêmico, com a significativa mudança do pensamento relacionado à memória histórica e à história pública nos últimos anos em detrimento do amadurecimento de ideias no campo acadêmico. Assim, é possível afirmar que a pluralidade do campo do ensino de História torna-o protagonista ao lidar com tais tarefas (MONTEIRO, 2001; MONTEIRO; PENNA, 2011).

Além disso, tem-se lidado com apenas um pequeno aspecto do amplo campo da história pública, a esfera didática da história, que tem como propósito o estudo do aprendizado da História, em que se exige, por parte do profissional, um esforço para tomar algo teórico e torná-lo atrativo e de fácil entendimento por parte de seus(as) alunos(as). Esse aprendizado pode advir de materiais como o livro didático que, nas palavras de Rüsen, “é a ferramenta mais importante no Ensino de História” (RÜSEN, 2010, p.109), ao passo que a ele é dado o devido interesse por aqueles que se “interessam pelo ensino de história na sala de aula e pelo seu significado para a cultura política” (RÜSEN, 2010, p. 109).

No que tange à divisão de deveres e ao compartilhamento de ideias, o campo da memória histórica se torna um exemplo. Passou a ser valorizada significativamente nas últimas décadas, pela necessidade de respostas históricas, para eventos sociais e políticos, figura como o grande bastião para explicar eventos históricos, tanto por pesquisadores(as) quanto por professores(as).

Ainda hoje diversos povos anseiam por respostas, por justiça, por justificativas, por explicações históricas para várias perguntas sem respostas sobre o seu passado individual, sobre seus antepassados, sobre a história de seu povo, fazendo que essa busca pela verdade reflita não só na academia, mas também no campo da história pública. Essa ação levou ao fenômeno que fez historiadores(as) e profissionais da área abrirem novas portas para a cultura histórica,

expandindo-a para além da academia, atingindo outros juízos de cunho social e passando a ser significativa para a formação da trajetória do passado (JULIA, 2001).

Aprender significa proliferar experiências e conhecimentos refletidos pela interpretação pessoal de cada um. Segundo Rüsen (2010, p. 113), é “um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se adquirem competências da memória histórica” [...]; “coerência interna entre passado, presente e futuro” e viabiliza “organizar a própria experiência de vida”.

O autor responsabiliza docentes pela capacidade da competência do saber, pois são incumbidos de informar os fatos históricos, bem como de moldar a identidade da percepção do passado, da sua interpretação, de sua conexão com o presente, trazendo luz às reflexões das atitudes que são tomadas para perspectivar o futuro (RÜSEN, 2010, p.114).

Nesse sentido, “o ensino de história e o livro didático” devem estar sintonizados com o objetivo comum, que é atingir uma aprendizagem que ofereça ferramentas para a absorção dos conteúdos lecionados na disciplina de história. Para tanto, é necessário que o(a) docente esteja atento(a) às características intrínsecas de cada instituição escolar e da comunidade na qual ela está inserida. Somente assim o estudante conseguirá utilizar as informações do passado e aplicá-las de maneira prática no seu cotidiano (WANDERLEI, 2019).

As metodologias de ensino e de aprendizagem demandam estratégias e habilidades concisas, não somente por parte daquele que ensina, mas também por parte daquele(a) que aprende, pois esse processo deve ser prazeroso para ambos. Atualmente, na escolarização professores(as) e alunos(as) contam com o aporte do livro didático, instrumento este que, muitas vezes, representa o único material disponível no ambiente de trabalho docente, motivo pelo qual ele se caracteriza como um instrumento valioso nesse processo.

As vantagens da inclusão do livro didático nos sistemas de ensino-aprendizagem são muitas; ele não se delimita à exposição de conteúdo. Wanderlei (2019) aponta que, seja em sala de aula, seja fora dela, esse material tem muito a ofertar a docentes e estudantes, haja vista que a leitura consiste no principal instrumento de aprendizagem.

De acordo com Bittencourt (2003; 2009), o livro didático de história deve ser parte integrante dos recursos didático-pedagógicos, constituindo a prática pedagógica do(a) professor(a). A autora salienta ainda que é necessário atentar ao conteúdo fundamentado nesse material, pois, muitas vezes, ele pode transparecer uma realidade “fantasiosa”; como uma mercadoria, acaba detendo influência do sistema político vigente.

Bittencourt postula que

Os livros didáticos, particularmente, têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial. A partir da segunda metade do século passado, divulgavam-se estudos históricos sobre os

conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase do pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades. Essa vigilância, é visível ainda na atualidade, como bem demonstra a imprensa periódica. (2004, p. 300).

Os livros didáticos de história, bem com a própria disciplina base servem de parâmetros para esclarecer diversas perguntas, fornecendo respostas, principalmente em momentos de crise (BLOCH, 2001). Esse âmbito é palco de vastas disputas acerca do que deve ser ou não desenvolvido e ensinado nas instituições de ensino e fora delas. Segundo Rüsen,

Na medida em que são conscientes de que o saber histórico tem, e até que ponto uma função de orientação cultural na vida de sua sociedade e que o cumprimento dessa função é em si mesmo um exercício do trabalho histórico científico profissional (facilitado por meio da heurística da investigação), esta não pode deixá-los indiferentes sobre qual aplicação se faz dos conhecimentos históricos nos livros didáticos de história. [...] como contemporâneos interessados na política e, frequentemente como pessoas comprometidas com ela, interessam-se pelo livro didático porque estão sempre envolvidas nele, também, mensagens políticas, pois o ensino de história é uma das instâncias mais importantes para a formação política (2001, p. 110).

Observamos aqui o papel que o ensino de História detém na formação política. Em vista disso, o conhecimento daí derivado carece ser constantemente instrumento de reflexão tanto da “ciência especializada” quanto do próprio ensino de História, pois ambos estão interligados. É exatamente por causa dessa disposição que os saberes produzidos nos livros didáticos devem ser analisados. Para Rüsen (2001), se o livro didático possui uma serventia para a “percepção histórica”, acaba viabilizando segmentações empíricas em seu estudo, estabelecendo, assim, uma multiplicidade de elementos a ponderar, tal como a apresentação do conteúdo histórico, as imagens, os mapas e os rascunhos que possibilitam o entendimento da dinâmica temporal.

Segundo Fonseca (2003), a utilização do livro didático adquire um caráter hegemônico elementar, fruto de distintos saberes: disciplinares, curriculares, profissionais; da experiência. Os saberes disciplinares aludem – no caso do ensino de História – à articulação entre o conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar; os saberes curriculares estabelecem os conteúdos que devem ser ensinados em sala de aula em cada período do processo educacional, apresentando sempre uma conotação política; os saberes profissionais referem-se às competências do(a) professor(a) quanto a sua formação e atuação; os saberes da experiência, por seu turno, condizem com a experiência docente na mediação do ensino-aprendizagem.

No ensino de História, é necessário que o(a) aluno(a) seja a prioridade, por isso o papel do(a) professor(a) é instigar o interesse, levando ao binômio ensino-aprendizagem a partir de uma metodologia baseada na transmissão de saberes por meio da reflexão. Inicialmente, é necessário que o(a) aluno(a) compreenda o valor e a aplicabilidade dos conhecimentos

históricos não só na sua formação acadêmica, mas também na vida, pois o jovem se torna capaz de se apropriar da memória histórica para compreender sua identidade e reavaliar sua função na sociedade (WANDERLEI, 2019). No entanto, os saberes dificilmente chegam aos(as) alunos(as) que adentram o ambiente escolar com desinteresse pelos eventos do passado.

Verificamos que, apesar da expertise dos professores de História e das diferentes maneiras pelas quais estes incorporam à sua prática autoral os avanços historiográficos e dos campos da educação e das ciências sociais acerca da multiplicidade de focos que devemos desenvolver para entender como se forjam as identidades, cada vez mais parcela significativa dos alunos adentram a escola com uma perspectiva de recusa à alteridade; muitas vezes, sentindo-se acuados e instados a imaginar o outro como inimigo que os impede de existir (WANDERLEI, 2019, p. 8).

A fim de reverter esse cenário de resistência, é necessária uma aproximação entre o(a) aluno(a) e os conteúdos ministrados em sala de aula, o que demanda mais pesquisas na área das metodologias pedagógicas a fim de promover o interesse e a sua participação como ator/atriz em sala de aula. Nesse contexto, o(a) docente é uma espécie de mediador entre os conhecimentos históricos e o(a) discente, levando-o(a) a agir, interagindo com suas opiniões acerca da história, de maneira que o saber escolar possa figurar como formador de cidadãos prontos para a vida em sociedade; deve ser capaz de utilizar a bagagem adquirida no ambiente educacional como fonte de conhecimento para a vida prática, pois a história da humanidade influencia na vida dos indivíduos. Segundo Heller, “a historicidade de um único homem implica a historicidade de todo o gênero humano. O plural é anterior ao singular” (1993, p. 15).

O descaso e o desconhecimento históricos oferecem riscos à democracia e à humanidade, pois eventos trágicos e conflitos tendem a florescer quando a sociedade se recusa a extrair lições do seu passado intolerante (CERRI, 2001), motivo pelo qual os materiais educacionais devem ser claros quanto aos seus objetivos de ensino. Segundo Rüsen (2010), o livro didático deve trazer conteúdos com uma linguagem menos erudita; deve fornecer condições propícias à aquisição de saberes; viabilizar o desenvolvimento da percepção histórica; realizar interpretações históricas de uma forma efetiva e conseguir se guiar historicamente para que seja uma ferramenta de ensino qualitativo.

A esse respeito, Wanderlei (2019) propõe desafios de aprendizagem que coloquem os estudantes como atores em uma situação hipotética, levando a resultados mais eficazes no sentido de sensibilizá-los e de modernizar a didática escolar. Para tanto, a historiadora acrescenta que é importante apresentar elementos familiares, dos quais o(a) aluno(a) já possua conhecimentos explícitos, visto que a sua identificação com o conteúdo é parte importante para a aproximação, evitando o estranhamento temporal, o desinteresse por acontecimentos ocorridos em tempos recuados. É imprescindível, portanto, que o planejamento dialogue com

os conteúdos ministrados em outras disciplinas. Nesse sentido, os livros didáticos e demais materiais de apoio disponibilizados devem conter uma situação-problema, ou uma conexão com o presente, pois é necessário despertar o que Rosanvalon (1996) denomina empatia histórica:

Para se pensar empaticamente, há o exercício de um trabalho de informação, isto é, a avaliação de situações a partir de supostas maneiras de pensar e agir do outro e de um trabalho de distanciamento, isto é, a avaliação entre a diferença de minha própria situação e a do observado. A empatia é, em sua essência, especulativa. (ROSANVALON, 1996, p. 35).

A consolidação dessa identificação entre o(a) aluno(a) e o conteúdo proposto requer que o(a) aprendiz interprete as situações-problema sem o distanciamento ocasionado pelo lapso temporal entre os eventos abordados e sua própria existência. Em outras palavras, deve ser capaz de refletir acerca de vivências diferentes das suas, seja no passado, seja na contemporaneidade (ROSANVALON, 1996; WANDERLEI, 2019).

Empatia também pode ser compreendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro, como um exercício mental com grande potencial de mudança, pois sensibilizar-se com as experiências vividas por outros seres humanos oferece, ao aprendiz, saberes, maravilhas e temores nunca considerados quando “reconstruímos, como suposição e hipótese, o corpo que cabe nesta letra, o afeto que se produz a partir deste traço” (DUNKER, 2018, p. 8).

Estudos como os de Rosanvalon (1996) e Dunker (2018) tendem a optar pela empatia (ou identificação) para propor atividades ou textos didáticos aos aprendizes de história a fim de formar cidadãos. Em outras palavras, docentes de história não podem se limitar a ensinar conteúdos objetivos ou meramente técnicos, pois é muito difícil para o(a) aluno(a) se importar com essas situações no seu dia a dia, seja devido ao desinteresse histórico, seja à falta de conhecimentos prévios, necessários para a compreensão global do contexto.

De maneira similar, Wanderlei (2019) conclui que a aplicação da empatia histórica viabiliza a construção e a incorporação dos conteúdos ministrados em aula para a formação de indivíduos livres de preconceito e capazes de respeitar diferenças e peculiaridades de cada um.

São objetivos que podem/devem se utilizar dos conteúdos selecionados pela normatização curricular para a disciplina História, que fazem parte do planejamento e das escolhas docentes, e, que, em uma relação dialógica com as operações do fazer historiográfico, descortinam definitivamente a legitimidade e, mesmo, a necessidade da existência escolar da disciplina História, tendo em vista a função que ela deve desempenhar no cotidiano social. Entendemos que com esse tipo de exercício, o professor assume como um dos objetivos fundamentais dessa disciplina a mobilização da consciência histórica dos sujeitos envolvidos na produção do saber histórico escolar (WANDERLEI, 2019, p. 11).

O envolvimento emocional entre o(a) aluno(a) e a situação-problema viabiliza o estabelecimento de uma relação entre a história didática e a pública. Por meio da valorização dos

conhecimentos prévios dos(as) aprendizes, debates celebrados em aula, metodologias historiográficas e apresentação da criticidade histórica, o(a) professor(a) enseja no(a) aluno(a) o desejo de interagir com os conteúdos propostos, bem como estimula a autoconfiança do(a) estudante, que deixa de se sentir excluído durante as aulas de história para se sentir parte integrante de um diálogo histórico-social, que visa orientá-lo para a vida adulta (WANDERLEI, 2019).

Por conseguinte, com o uso dessa metodologia, discentes passam a se considerar capazes de deter saberes acerca do passado, bem como se tornarem capazes de se oporem ao senso comum e de questionarem o *status quo* quando assim julgarem necessário. Eis uma noção do que pode ser passado em um curso sobre história pública, mas, para finalizar, pelas experiências da autora (LIDDINGTON et al., 2011) busca-se evidenciar como todo esse debate realmente ajuda historiadores(as) do setor público.

Para Liddington et al (2011), historiadores(as) ativos(as) no campo público devem ser melhor avaliados, pois são profissionais que sempre estão atentos(as) a qualquer projeto ou ideia que vise melhorar o acesso do público à história e ao passado. Isso não envolve práticas exageradas ou uma busca a qualquer custo pela audiência, mas uma maneira apropriada de se comunicar com o público. As autoras defendem que essa prática seja valiosa para todo(a) historiador(a) e citam a revista *Oral History*, que possui exemplos de boas práticas relacionadas à abordagem de pessoas, abordagem esta que compreende não só as diversas vantagens de um trabalho cooperativo, mas também o desenvolvimento de projetos voltados à psique do indivíduo.

Diversas profissões ligadas à História (arquivistas, bibliotecários, web designers, jornalista, entre outros) que possuem trabalho cooperativo adotam técnicas produtivas melhoradas, conseguindo lidar com um público mais amplo. Trabalhos muito individualistas estão muito presos a cronogramas, a financiamentos, a argumentos, a peças autorais de outras pessoas. Trabalhos colaborativos demonstram a importância de respeitar o espaço e o trabalho de outras pessoas, além de ter paciência e de manter o foco, características que, ao serem desenvolvidas com seus colegas de trabalho, podem ser e serão aplicadas ao público (LIDDINGTON, et al., 2011, p. 41). Outro ponto defendido pelas autoras é que historiadores(as) públicos(as) desejam que seus trabalhos sejam consumidos. Habermas (1991) criticava que o público não se reduz apenas a um consumidor passivo de cultura.

Em suma, a história pública vem evoluindo muito, mas ainda são necessários debates mais amplos entre professores(as) e acadêmicos da área científica. Também é necessário um governo que contribua com essa ideia, estimulando práticas que foquem na história pública e na preservação do nosso patrimônio. É preciso maior colaboração entre todos os envolvidos no setor público e em todas as esferas relacionadas a essas práticas.

CAPÍTULO 2

A HISTÓRIA PÚBLICA NO BRASIL: INTERSECCIONALIDADE FEMININA E ENSINO DE HISTÓRIA

A história pública, além de ser uma possibilidade de conservação e de divulgação da história, é também a construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças, às suas tensões. Em um esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado, transcendendo a academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise (ALMEIDA; ROVAI, 2011). Debates sobre história pública continuam em evidência e podem ser ampliados e enriquecidos nas academias. A principal diferença entre eles - o que a história pública propõe e o que a academia produz - é a ampliação do espaço e do seu público, além do destino aos usos do conhecimento (ALMEIDA; ROVAI, 2013).

Sob a perspectiva da história pública, Rovai e Medeiros (2021) afirmam ser equivocada a crença de que a compreensão sobre o processo histórico só seja possível no ambiente escolar, embora este seja considerado espaço privilegiado. Segundo as autoras, o ensino escolar tem papel fundamental na divulgação, na circulação e na produção de conhecimentos de forma mais elaborada; ele é fruto da articulação entre a ciência histórica e os vários saberes que, embora não equivalentes, devem ser acolhidos com suas diferenças.

Fazer história pública não se restringe a ensinar e a divulgar certo conhecimento; demanda, também, pluralidade de disciplinas e integração de recursos diversos; é um caminho de conhecimento, de prática, de como se fazer história, pensando não só na preservação da cultura material, mas também na reflexão da comunidade sobre sua própria história, sobre a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente (ALMEIDA e ROVAI, 2013).

História é a chave para entender a história; são conjecturas sobre o presente e o futuro. Muitas vezes, no entanto, ela não é direcionada para o bem, a exemplo de construtores do estado-nação, ditadores, que, em nome do progresso da civilização, criam narrativas que excluem/justificam a exploração de muitas pessoas por atraso e soma brutal. Histórias que foram ocupadas por pessoas poderosas em diferentes momentos também precisam ser uma ferramenta de luta; precisam ser a transformação de uma consciência ingênua em uma consciência crítica, conforme o processo educacional definido por Freire. Segundo Almeida e Rovai (2013), torna-se cada vez mais necessário o estabelecimento de pontes entre o saber acadêmico construído e o trabalho não científico, promovendo a divulgação histórica e o desenvolvimento de uma “história didática” que estimule a formação de uma “consciência histórica” ou uma história mais participativa e colaborativa com a comunidade fora do espaço universitário.

Zahavi (2011) sugere uma série de práticas fundamentais na academia e fora dela, a fim de ampliar a atuação da história pública: gerenciamento de coleções históricas; práticas curatoriais; estudos arquivísticos; preservação histórica (documentos e mídia); estudos de cultura material; estudos museológicos; história pública e ficção; história pública e arte dramática (ré encenações e teatro não ficcional); história pública e cinema; estudos de locais comemorativos e herança; história aural (trabalho documental de áudio); história oral; história digital/museus virtuais; história dos negócios e das corporações; história das políticas públicas; estudos de documentários; estudos de sabedorias e vidas populares; edição histórica.

Paralelamente a essa discussão do ensino da história pública, Rovai e Monteiro (2020) apresentam os desafios para o ensino de história das mulheres a partir das possibilidades apresentadas pela história pública e das suas relações com narrativas biográficas e autobiográficas femininas. O trabalho colaborativo e as parcerias constituídas entre docentes e discentes, assim como entre discentes e personagens escolhidas para serem biografadas e autobiografadas pretendem desenvolver as práticas da história pública, ancoradas em debates centrais do ensino de História, em profícuo diálogo com a historiografia acadêmica.

Acreditamos que esta seja uma das trilhas possíveis para tornar escolas e salas de aula em espaços para se pensar as demandas sociais, políticas e culturais do tempo presente; para compartilhar vivências, exercitar o diálogo e trabalhos colaborativos; pensar os usos do passado e entender as mais variadas tecnologias para a formação crítica de cidadãos como motores de mudanças concernentes às relações desiguais de gênero. Por isso apresentamos um breve cenário histórico do Brasil com o intuito de contribuir com a sugestão de possibilidades de trabalho que permitam conhecer e reconhecer as existências plurais de mulheres, rompendo com uma história linear, masculina, branca, hétero e cisnormativa, sem, no entanto, propor modelos de atuação (ROVAI; MONTEIRO, 2020).

Para Colling e Tedeschi (2015), o ensino de História compreende, sobretudo, o silenciamento dos indivíduos considerados “sem importância”. Ao atrelar essa concepção nas questões que norteiam o gênero, segundo as distinções frente ao sexo, embasando-se no âmbito cultural e na produção da história, é perceptível que o ensino da história é demarcado, historicamente, como um lugar de divisão sexual e de dissimulação das diferenças. Da mesma forma, discutir relações de gênero no ensino da história é uma necessidade imediata, principalmente por não se tratar de uma ciência exata e imutável; ao contrário, a disciplina é sujeita a interpretações e a problematizações: “Analisar quem a história convoca ou silencia nos seus textos discursivos deveria ser uma tarefa permanente do historiador” (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 310).

As relações de gênero, assim como outros elementos que as constituem (como etnia, classe, religião, nacionalidade) são suscetíveis às mudanças históricas. Considerando o gênero constituinte das identidades, passível de transformações ao longo do tempo, é inegável que essa categoria de análise tenha grande relevância no estudo da história, o que também inclui a prática da história escolar (ROVAI; MONTEIRO, 2020).

A inserção da história das mulheres, principalmente no que tange ao gênero na historiografia, é recente. No entanto a sua ausência da historiografia não se deve ao fato de não haver escritoras e personalidades femininas para contar a sua história. Até o século XX, sobretudo em alguns países da Europa, como França e Inglaterra, às mulheres era negado o direito de ler e de escrever, e aquelas que se rebelavam na escrita só podiam fazê-lo com autorização do marido (REIS, 2004; BURKE, 1997).

Em meio a toda essa restrição imposta à figura da mulher, surge, na França, em 1929, a Escola dos Annales, movimento de renovação historiográfica fundado por Lucien Febvre e Marc Bloch. o movimento dos Annales, como ficou mundialmente conhecido, procurava oportunizar respostas às demandas advindas no tempo presente. O interesse por uma história abrangente e holística ampliou o campo da pesquisa histórica, ao mesmo tempo em que incorporou novas temáticas e documentos (REIS, 1996; 2004).

Durante sua trajetória, esse movimento foi dividido em três gerações. A primeira, evidentemente, está relacionada ao seu surgimento, com a Revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, em 1929, e que se estendeu até 1945, promovendo críticas enérgicas ao que vinha sendo produzido na pesquisa histórica até então. A segunda geração, consumada após a Segunda Guerra Mundial, exhibe-se mais como uma “escola”, por desenvolver novas ideias e metodologias de pesquisa (REIS, 1996; 2004).

Inegavelmente, essa renovação historiográfica corroborou imensamente com as questões sociais, mas a presença feminina no âmago do desenvolvimento histórico só ocorreu a partir de 1970, com o surgimento da terceira geração dos Annales, bem como o levante feminista, promovendo uma fragmentação desse movimento, quando houve a migração de alguns desses historiadores para (sub)áreas distintas. Assim, as pesquisas relacionadas à História das Mulheres começaram a ganhar espaço na historiografia (REIS, 2004).

A Escola dos Annales significou uma ampla contribuição no campo historiográfico brasileiro, sobretudo, ao ponderar as produções ocidentais. As pesquisas em história no país tiveram influências diretas e indiretas por meio de Fernand Braudel na USP, na década de 1930. Hoje, com mais de noventa anos, o movimento vem ampliando o conceito de fonte histórica,

considerada uma das valorosas contribuições promovidas pelos seguidores da Escola dos Annales (BURKER, 1997; FONTANA, 1998).

Nesse sentido, segundo Medeiros e Regiani (2020), as publicações no campo da ciência histórica nas décadas de 80 e 90 foram importantes para a divulgação e a assimilação de uma epistemologia de gênero. Na contemporaneidade, a abrangência do estudo de gênero nas instituições de ensino ainda é restrita, pois não há um consenso quanto a abordar essa temática na matriz educacional e no ideal desenvolvimento da cultura escolar, inexistindo aporte teórico.

Um marco na década de 90 foi o desenvolvimento e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Especificamente no ensino de História, houve inúmeras e significativas mudanças, atribuindo-se prioridade à visão de história não como verdade, mas com a visão do historiador, da metodologia e das fontes; a utilização de novos instrumentos de ensino como o cinema, a música e até mesmo a imagem; a transformação do entendimento e a percepção da memorização pela descoberta e construção do conhecimento (CAIMI, 2008).

Segundo Colling e Tedeschi (2015), a narrativa da história brasileira foi construída majoritariamente por homens, motivo pelo qual o apagamento feminino é uma problemática observável em qualquer obra: “A história do Brasil, como a dos povos ocidentais, é uma história masculina na qual não sobrou espaço para as mulheres” (p. 300).

Por meio da produção, da incorporação e da difusão das informações acadêmicas oriundas de pesquisas sobre a temática pautada, é possível termos um panorama geral, mas abordar esses assuntos no ensino de História ainda é um desafio.

A escola é o primeiro recinto onde é explanado o ensino de História como parte integrante da matriz curricular da educação. No entanto, esse conteúdo se encontra estreitamente fundamentado na cultura patriarcal, que desafia a questão da inserção da história das mulheres, assim como de outros grupos sociais historicamente suprimidos. (SANTHIAGO, 2016; COLLING; TEDESCHI, 2015). Não se faz alusão ao gênero de forma isolada na esfera social, por conseguinte, faz-se necessário que a opressão exercida sobre ele disponha de associação com a opressão de raça e de classe.

Para Medeiros e Regiani (2020, p. 1), “um caminho é a utilização da categoria de interseccionalidade, que busca investigar longos processos, estruturas e interações entre diferentes práticas de dominação e exclusão”. Acrescentam que a relação entre essas fundamentações é primordial para que o debate frente às imposições e às desigualdades provenientes do gênero sejam amplas, para que, assim, contemple todos os indivíduos da sociedade multifacetada e multiétnica, levando em consideração suas particularidades individuais. O fator gênero se correlaciona com as inúmeras variáveis presentes no âmbito social e cultural.

A interseccionalidade é uma das inúmeras possibilidades de análise que leva em conta as interações entre os marcadores sociais. Entretanto, para elucidar o contexto da interseccionalidade no Brasil, é necessário, primeiramente, revisitar a sua história, fundamentada nas experiências das mulheres negras nos Estados Unidos da América (EUA), pois os movimentos dali provenientes inspiraram essa pauta, que, na atualidade, é difundida e debatida de forma ampla. A conceituação de interseccionalidade foi fundamentada pela feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw, como forma de promover o enfrentamento de circunstâncias e impactos da violência contra mulheres, principalmente negras.

Segundo ela,

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

Davis (2016, p. 20), na óptica interseccional, postula que a mulher negra, desde o período escravista, sofreu com a exploração em suas vastas formas, sobretudo nos âmbitos sexual e laboral, e ressalta que elas “eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual”. A autora destaca a intersecção entre raça, gênero e classe social, em que as características imputadas às mulheres recatadas e do lar não englobavam as mulheres negras, pois a estas cabia o papel do trabalho braçal forçado e das intensas violações de seus corpos. Nesse mesmo olhar, Gonzalez (2018, p. 44) esclarece que “Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão”. Acrescenta que ela vive em um antro amplamente discriminatório, por vezes ignorado em decorrência do “mito da democracia racial”.

Ainda abordando âmbito interseccional, Hooks (1994) afirma que a mulher negra vem buscando romper o silêncio, lutando para se desprender das amarras opressivas que limitam sua voz no contexto social e político, mas é nítido, que, mesmo em meio às lutas, ela ainda tenha muito a fazer, pois as imposições de silenciamento a ela imputadas ainda são muitas.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) reflete acerca do fato de o contexto social contemporâneo ter sido alicerçado sob os ideais daqueles que dispuseram de acesso aos espaços de poder, colocando em evidência os perigos da história única. Todavia, mesmo que a “passos lentos”, essa vertente vem se modificando; grupos julgados como marginalizados têm ocupado esses espaços, reescrevendo sua história, tal como a mulher negra.

A autora expressa ainda que “poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHIE, 2019, p. 12).

O Brasil é historicamente marcado pelo caráter escravocrata, oriundo de seus colonizadores, que deixaram marcas sociais tangíveis ainda na contemporaneidade, incluindo nas mulheres negras. Nas décadas de 70 e 80, o país vivenciou uma extensa agitação no âmbito político, advinda das pressões sociais; as reivindicações das mulheres negras e de outras esferas da sociedade, gradativamente, adquiriram notoriedade, culminando a difusão das temáticas sobre gênero e raça para além das delimitações fronteiriças do país. Por conseguinte, o sexismo e o racismo passaram a ser inseridos nos movimentos sociais, integrando, assim, a esfera conjetural.

Na concepção de Akotirene, o feminismo negro enfrenta diariamente “avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo” (2018, p. 19). Dessa forma, os saberes interseccionais são imprescindíveis para membros da comunidade LGBTQI+, indígenas, mulheres e adeptos dos ritos do candomblé.

O tema “interseccionalidade” vem ocupando os debates acadêmicos, principalmente no campo dos feminismos. Os conceitos bem como sua metodologia são de cunho das feministas negras, portanto é preciso compreender que interseccionalidade é uma epistemologia dos feminismos negros, inseparável do debate do racismo estrutural e das teorias raciais. A interseccionalidade teve origem das lutas – físicas, mentais, epistêmicas e espirituais – antirracistas e contra o genocídio da população negra, sobretudo das mulheres negras. Desmembrar as estruturas de opressão (conferindo maior visibilidade a uma do que a outra) ou omitir a estrutura de racialização na qual está imbricada a interseccionalidade é ato desleal e reprodutor de racismo. A teoria e a metodologia interseccionais devem estar comprometidas com esse entendimento. Para tanto, deve-se compreender que o capitalismo é um sistema inerentemente racista, classista, cisnormativo, heteronormativo e patriarcal. Essas três estruturas são indissociáveis, de modo que a interseccionalidade as aborda como um sistema de opressões interligado (MEDEIROS, 2020).

Akotirene (2018) acrescenta que a interseccionalidade deve englobar aspectos pontuais na elucidação das relações de poder e desigualdade que afetam as mulheres (sobretudo as negras) e demais indivíduos em condição social desfavorável, de submissão ou de discriminação.

Para Gonzalez (2018), a disciplina de História no âmbito educacional busca mitigar ou extinguir as personalidades negras nesse contexto institucionalizado, focando mais no ensino pautado nas concepções eurocêntricas, voltadas às vivências e aos saberes do homem branco europeu.

Carneiro (2005) admite o conceito de epistemicídio da conjuntura educacional histográfica na esfera racial, em que se tem o negacionismo da cultura afro-brasileira, da cultura africana e dos afrodescendentes. Ela acrescenta haver um banimento social, pois as pessoas negras são tolhidas de oportunidades de educação e/ou de trabalho, resultando em um aparelho de marginalização quase absoluta. No ambiente educacional, esses fenômenos se manifestam na baixa autoestima, resultado da destruição da confiança intelectual e cognitiva. Nesse contexto, a posição de pessoa dotada de conhecimento é obstaculizada à mulher negra, que enfrenta, interseccionalmente, a opressão do machismo e do racismo:

pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p.97).

A produção de conhecimento no Brasil está associada a um sistema de poder segundo o qual a coloração da pele influencia diretamente as determinações de poder no âmbito social. Nesse ínterim, atrelar o contexto interseccional à produção de conhecimento nacional é vital para que a educação seja remodelada, visando abranger a pluralidade dos povos existentes no país.

Nesse contexto, as mulheres negras, incorporadas ao contexto educacional que negligencia suas experiências e origens, encontram metodologias para resistir a essas conjunturas sociais. De acordo com Ribeiro (2017, p. 48), “Seria como dizer que a mulher negra está num não lugar, mas mais além: consegue observar o quanto esse não lugar pode ser doloroso e igualmente atenta também no que pode ser um lugar de potência”.

A esse respeito, Medeiros e Regiani (2020) acrescentam que, além da disparidade de gênero, outros fatores sociais (como etnia, idade, classe socioeconômica) devem ser levados em consideração para consolidarmos uma educação histórica e cidadã. Para tanto, é necessário compreender e respeitar o próximo, bem como suas alteridades de gênero, orientação sexual, etnia, faixa etária ou classe, e as construções histórico-sociais que resultaram desses parâmetros.

Sob essa perspectiva, o domínio histórico será pautado por suas inúmeras metamorfoses, caracterizadas pelas lutas das minorias, incluindo aí as mulheres, que, ao longo do tempo, foram remodelando sua história por meio de lutas e de conquistas.

2.1 Uma história de intolerância e de violência de gênero

Segundo Gomes (2011), a definição de gênero advém das características atribuídas aos sexos masculino e feminino e culturalmente servem como instrumento para que haja a definição de homem e mulher, respectivamente. Scott (1995, p. 72) pondera que, “na utilização mais

recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”. A autora acrescenta que, nessa conjuntura, objetivou-se uma quebra dos paradigmas aos quais a referida palavra se atrelava, visto que sua fundamentação se encontrava intimamente relacionada a questões biológicas. Assim, o termo “gênero” adquiriu um conceito mais extenso, transcendendo a simples definição de homem e mulher e abrangendo o discernimento relacional na terminologia analítica.

Butler (2003) definiu gênero como uma inscrição cultural e normativa organizada em torno do sexo, que também é uma produção histórica. Ao longo da história ocidental cristã, as relações de gênero foram construídas a partir de uma lógica binária, com uma matriz branca e cis e heteronormativa, legitimada e reforçada constantemente por discursos de ordem religiosa, moral, científica e educacional. Essa matriz cultural produziria certo imperialismo epistemológico regulador das vidas, por meio de uma coerência considerada natural e opressora de corpos, subjetividades e coletividades entendidas como o “outro”, o “outsider” e, muitas vezes, o “não humano”. Os efeitos dessa normatividade sobre as vidas consideradas desviantes seriam o desprezo, o apagamento de suas histórias e memórias, a violência às suas identidades e, no extremo, o genocídio e o epistemicídio.

Assim sendo, a autora cita que o gênero não deve ser predefinido pelo sexo e, sim, ser uma subjetividade íntima de cada indivíduo e de sua orientação psicológica e física assumida no interior de sua construção social. No entanto, os dois conceitos devem ser diferenciados: o gênero remete ao papel sociocultural ocupado, ao passo que a separação das definições de sexo e gênero demanda a desconstrução da correlação tradicional entre corpo e gênero.

O termo gênero adveio da premissa de remodelar os paradigmas atribuídos às perspectivas dualistas no que tange às diferenças sexuais, viabilizando um entendimento do âmbito hierarquizado das distinções a eles imputadas, em uma correlação de saber e poder, dispondo de símbolos e de significados alicerçados na compreensão da diferença sexual em sua abrangência (SCOTT, 1995).

De acordo com Medeiros e Regiani (2020, p. 1),

é importante, ressaltar que a categoria de gênero, não deve ser confundida ou simplificada como sinônimo para o feminino. A força do gênero reside exatamente na possibilidade que ele oferece para a percepção e a discussão sobre os processos históricos que organizam, delimitam e impõem definições sociais para o feminino e para o masculino, a partir da percepção da diferença sexual.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, trata a igualdade como um direito fundamental, estabelecendo que todos são iguais, sem qualquer tipo de distinção. No entanto,

há de se destacar a cultura patriarcal enraizada na sociedade, que ainda hoje continua sendo vista como um dos grandes fatores que desencadeiam a violência de gênero. De acordo com Colling (2004), essa cultura atribui à mulher certa inferioridade em relação ao homem, entendimento que é fruto de uma sociedade que mantém tradicionalmente a autoridade masculina, preestabelecendo os papéis de gênero com base em subjetividades e discursos essencialistas. Da mesma forma, a violência contra a mulher tem gênese nesses ideais machistas e patriarcais. Ao “domesticar” a mulher tratando-a como um ser inferior, o homem assegurava a autonomia sobre a vida dela e, conseqüentemente, assegurava o domínio da cultura, da economia, da história. Nesse contexto, o marido tinha liberdade para castigar, agredir e até matar a esposa, caso necessário fosse.

A violência de gênero contra as mulheres abrange toda a história da humanidade; é um constituinte de um sistema sócio-histórico no qual elas se encontram hierarquicamente inferiores aos homens. A partir dessas concepções retrógradas, o homem dispunha de direitos nos âmbitos público e privado, enquanto à mulher restavam incumbências relacionadas à criação dos filhos e às responsabilidades com o lar. As que se rebelassem eram punidas severamente.

Essas diferenças entre os sexos, demarcadas pelas singularidades biológicas, justificavam, assim, as desigualdades de gênero, que só vieram a decrescer com o advento da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, originária de contestações e de exigências dos movimentos sociais por parte das minorias durante a década de 60, dentre eles, o movimento feminista.

Na história do Brasil colonial, a mulher era descrita como tímida, recatada e comprometida com os afazeres domésticos. Pais e tutores exerciam severa vigilância em relação às práticas sexuais; a Igreja, por sua vez, reforçava essa prática por meio do “mito do Éden” (“o homem era superior e, portanto, cabia a ele exercer a autoridade”). Também vigiava a conduta da mulher durante as confissões, com perguntas acerca de seus pensamentos, sonhos, desejos. A mulher poderia realizar o papel de mãe, irmã, filha, religiosa, mas, de modo algum, o de amante. Em casos de adultério flagrante, o marido tinha o direito legal de matar a esposa e o adúltero. Dentre outras práticas e penalidades utilizadas pelo marido ofendido, pode-se destacar a condenação da adúltera ao recolhimento, ao divórcio ou à separação (PINTO, 2008).

Para Del Priore (1997), a Igreja nunca conseguiu efetivamente consolidar seus ideais em relação ao controle almejado; nem todo indivíduo permitia que seus sentimentos e pensamentos fossem dominados com passividade. No entanto, a imagem feminina devia ser limpa e impecável; a mulher devia se comportar com inferioridade, seja pela domesticação imposta pelo marido, pela sociedade, seja pela introjeção dos valores religiosos.

A mulher pobre sofria incansavelmente com perversa repressão e estereótipos devido à necessidade de ter uma vida pública, pois trabalhava fora para auxiliar no sustento da família. Por viver fora do lar, era condenada e mal vista, além de sofrer assédio sexual, muitas vezes no próprio ambiente de trabalho. Para tentar se proteger desses assédios, os quais se repetiram com frequência até o início do século XX, grande parte do operariado constituído por mulheres (e crianças) se filiou a sindicatos para tentar conseguir o reconhecimento de seus direitos.

Essas informações demonstram o quanto a história do Brasil é marcada historicamente por violações dos direitos humanos, com a coibição dos direitos de amplos segmentos da sociedade, fato que exige ações efetivas na identificação, na preservação e na difusão das memórias não só das mulheres em geral, mas também de povos indígenas, afrodescendentes, idosos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros (GLBTs), entre tantos outros grupos que buscam o empoderamento e se encontram em construção das identidades sociais e coletivas (FERREIRA, 2007 apud ROVAI; MONTEIRO, 2020).

Conforme Silveira (1997), há uma inerente relação entre o aporte teórico para a compreensão de gênero e a promoção do discurso político promovido pelo movimento feminista na segunda metade do século XX. Essa relação é ratificada por Scott (1995), segundo o qual a participação das mulheres nas lutas sociais, fundamentadas principalmente na perspectiva de gênero, tem possibilitado a conquista de diversas diligências na esfera democrática popular e fomentado condutas coletivas para a liberdade dos seus direitos, expondo que as desigualdades inerentes entre homens e mulheres são idealizações sociais e culturais do âmbito coletivo, nas quais o caráter biológico e anatômico condicionava as mulheres às pretensões dos homens. Assim sendo, o movimento feminista instaurou na contemporaneidade a compreensão de que a opressão sofrida pelas mulheres não mais seriam aceitas.

Segato (2020) esclarece que muitas mulheres lutaram por espaço na sociedade; muitas lutaram contra as regras do patriarcado para conquistar sua autonomia e garantir uma posição de respeito que ultrapassasse o papel de mãe e/ou companheira. Apesar de ter havido conquistas nesse sentido, com correntes feministas se espalhando mundo afora, a sociedade ainda sofre com a desigualdade de gênero por meio de variadas formas de violência, de ordem física, moral, psicológica, sexual e, até mesmo, patrimonial.

No entanto é preciso esclarecer que a violência de gênero, em seus vários aspectos, está atrelada não só à figura de um homem; uma mulher também pode praticar violência contra outra, com o intuito de diminuir, de inferiorizar, como é o caso dos relacionamentos homoafetivos.

Geralmente o único momento em que as questões de gênero estão em evidência é na celebração de marcos simbólicos de lutas e de resistências, que ocorrem em eventos específicos em

todos os níveis e modalidades de ensino, mas é necessário quebrar essa “tradição”. Lembrar de formas de violência histórica ou de “contribuições” de mulheres, ou negros(as), indígenas e pessoas LGBTQIA+ de modo separado ou destituído de questionamento sobre uma “história única” e colonizada, esvazia a potência da performatividade cotidiana que está inserida na configuração dessa categoria. Também há o risco de que o gênero seja entendido como um termo referente ao domínio do feminino (uma invenção universalizada), ou das pessoas LGBTQIA+ (confundindo-o com a sexualidade de performance “afeminada”), quando a força de seu uso está na possibilidade de fundamentar compreensões sociais e históricas sobre os processos de formação, vivência e dissidência de ideais de masculinidade e feminilidade e das relações de poder que implicam a interseccionalidade de classe, sexualidade e raça (ROVAI; MEDEIROS, 2021).

Estudar mulheres, independentemente da faixa etária, é dedicar-se à compreensão de diferentes violências. Há estudos em que os corpos femininos são considerados “espaços preferenciais” na dinâmica da violência mundial. Esse fato é compreendido a partir de dois dados: o número crescente de assassinatos de mulheres e o nível de barbárie com que estes são cometidos. Nesse contexto, expor adolescentes do sexo feminino à violência sofrida por suas mães significa expô-las a um quadro preocupante de sofrimento mental, gerado, nesse caso, pela violência indireta (ROCHA, 2017).

O sofrimento das mulheres sob a tirania sexista é um vínculo comum entre todas as mulheres, independentemente de classe social, raça ou crença; transcende as particularidades das diferentes formas que assume a tirania. Não há maneira de medir essa diferença, mas, se examinássemos uma e outra sem o filtro da classe patriarcal, seria possível notar opressão e sofrimento de ambas, caracterizados como um traço comum (HOOKS, 2015).

Convém ressaltar que as mulheres, de uma forma mais geral, estiveram no bojo de críticas que incidiam sobre uma persistente tradição intelectual, que enfatizava a divisão homem/cultura e mulher/natureza marcada por estereótipos, preconceitos e uma hierarquia de valores. Essa bipolaridade era sustentada pela ideia da “desigualdade” entre os dois sexos, separando-os e opondo-os: o universo masculino relacionado à cultura, sinônimo de objetivo, de racional e de público, determinava a sua dita “superioridade” em relação ao universo feminino enquadrado à natureza “reveladora” de sua suposta propensão ao emocional, ao subjetivo e ao privado (GOMES, 2011). Na concepção de Gaspari (2003, p. 32), “a natureza fez a mulher diferente do homem, atribuindo-lhe características inerentes. A sedução, por exemplo, é fonte de poder para a natureza feminina e a falta de autodeterminação da mulher é também intrínseca à sua natureza”.

No Brasil, os dados mais sistematizados e a devida reflexão sobre a desigualdade de oportunidades na educação e no mercado de trabalho ainda são muito recentes, assim como sobre

as múltiplas formas de violência contra as mulheres, frutos de lutas dos movimentos feministas, em constante confronto com grupos conservadores que insistem em reprimir suas conquistas. Nos governos de Michel Temer e de Jair Messias Bolsonaro, assistimos a medidas de extinção de importantes órgãos de fomento e de implementação de políticas públicas para as mulheres, contrariando as pautas feministas. Na educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve excluídos os termos gênero e sexualidade, demonstrando com clareza o posicionamento reacionário de um discurso político que se apresenta neutro, mas que pretende calar e evitar debates que questionem as estruturas de dominação de gênero (ROVAI; MONTEIRO, 2020).

Rovai e Monteiro (2020) apresentam, em seu estudo, os índices obtidos pelo Sistema de Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos do Brasil de janeiro a julho de 2019: o Programa Ligue 180 registrou 46.510 denúncias de violência contra a mulher, entre elas, ameaças, cárcere privado, feminicídio, tentativa de feminicídio, tráfico de mulheres, violência doméstica e familiar, violência física, moral, obstétrica, sexual, virtual. Dentre essas denúncias, ressaltamos que mulheres transsexuais sofrem cotidianamente com a violência e que as negras são as mais atingidas entre héteros e LGBTQIA+. Em 2019, o índice de violações aos Direitos Humanos de pessoas trans no Brasil foi considerado o maior do mundo, com um aumento de 114% no número de assassinatos, segundo o mapeamento realizado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra). Esse levantamento também demonstrou falta de rigor na investigação, na identificação e na prisão dos responsáveis pelos crimes.

Em decorrência da pandemia de Covid-19, houve um crescente aumento da violência de gênero na sociedade. Segundo alguns especialistas, a imposição do distanciamento social a partir de março de 2020 levou as mulheres a conviverem mais tempo em isolamento com seus agressores. O desemprego resultante da pandemia é um outro fator a ser considerado, pois muitas mulheres perderam seus empregos e, com isso, renovou-se, em muitos casos, a submissão àquela parte que mantivesse os custos da casa.

Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública divulgados ainda em maio já mostravam que havia um aumento do feminicídio em torno de 22,2%, com 143 mulheres mortas pelo fato de serem mulheres em 12 estados da Federação. Por outro lado, havia uma redução de 25% dos crimes nas delegacias, como registros de estupro de vulnerável [...] O confinamento, com a família toda em casa, com o agressor trabalhando remotamente, os filhos sem aula, criou um ambiente muito propício e fez com que muitas mulheres sofressem caladas (RAMOS DE MELLO, apud TJ-RJ, 2021, p. 1).

Dados apontam que em 2020 o Brasil contabilizou 1.350 casos de violência relacionados ao gênero culminando em morte, ou seja, feminicídio, o que, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, correspondeu a um caso a cada 6 horas e meia, destacando-se o aumento em 14 das 27 unidades federativas. Os dados demonstraram que 3 em cada 4

vítimas de feminicídio pertenciam à faixa etária entre 19 e 44 anos e que a maioria era de pele negra, cujo agressor era pessoa de seu convívio, em sua maioria seus ex-companheiros(as), seguidos por companheiros(a) e por outros parentes. (RESK, 2021).

Esses dados levaram a Justiça a tomar medidas para reforçar a proteção das vítimas de crimes de violência doméstica e de gênero, por meio de campanhas nacionais, bem como da aprovação do PL 1291/2020, posteriormente Lei 14022/2020, que tornou essenciais os serviços relacionados ao combate ao crime de violência contra mulheres, crianças, idosos e deficientes.

Em vista desse cenário, se faz clara a necessidade de abordar a violência de gênero, bem como buscar incessantemente meios de coibir essa prática, de punir severamente os agressores, protegendo, assim, a integridade e a dignidade de todas as mulheres, sem exceção. Tornar os atos de violência visíveis é um ato político que expõe um problema estrutural e cultural de nossa sociedade. Diante disso, feminismos expressos nas lutas sociais e nas pesquisas científicas passaram a fornecer apoio essencial no combate à violência contra as mulheres, permitindo um senso de igualdade e de justiça (ROCHA, 2017).

2.2 Conquistas e protagonismo feminino na esfera pública

A história da atuação das mulheres na vida pública se baseia na premissa histórica do desenvolvimento de relações embasadas na segmentação do trabalho, podendo ser no âmbito social ou sexual. Nesses dois moldes conjecturais, ela deveria desempenhar um papel secundário, limitando-se aos cuidados com a família de forma geral.

Segundo Hernandez (2007), a história do feminismo está dividida em dois períodos marcantes. A primeira geração de feministas (1860-1920) buscou reformas políticas e direitos iguais, enquanto a segunda geração, com maior impacto no final da década de 1960, dividiu-se em duas correntes menores: uma voltada à eliminação da discriminação e à consolidação de direitos iguais; a outra focada na emancipação das mulheres, no fim da domesticação e na representação feminina na política.

Ao explanarmos as conquistas e o protagonismo da mulher na esfera pública como agente causador de mudanças, temos a incessante luta por seus direitos, de forma a coibir a opressão, a segregação, as discriminações imputadas no âmbito social, em detrimento do gênero. Segundo as concepções de Landerdahl (2008, p. 814), “As mulheres, das mais diversas classes sociais, cultura e raça, sejam por meio de movimentos femininos/feministas ou em seu próprio espaço doméstico e de trabalho, têm se mobilizado na conquista por seus direitos”.

Discussões que datam do século XIX foram marcadas por alguns personagens que defendiam a educação como forma de libertação da mulher; outros acreditavam ser necessária

uma educação voltada à formação moral, controladora, pois, segundo eles, para ser mãe e esposa virtuosa a formação do caráter era mais importante que os conhecimentos instrutivos; justificavam uma formação voltada, sobretudo, às prendas domésticas, ao cuidado do lar e dos filhos; uma educação que não ameaçasse a estrutura familiar e que não deixasse vago o papel social atribuído à figura feminina: o de mãe e esposa. Em contrapartida, levantaram-se vozes de mulheres que almejavam mais que o espaço dos bastidores. Um exemplo dessa voz é a de Dionísia de Faria Rocha, conhecida como Nísia Floresta Brasileira Augusta, escritora potiguar nascida em 1810. A mulher à frente de seu tempo reivindicou o direito à educação para as mulheres por meio de seus escritos e de uma prática educativa pautada em uma formação que lhes permitisse participar da vida cultural e política de seu tempo (DUARTE; PAIVA, 2009).

Bassanezi (1997) elucida que, durante os “anos dourados”, as atribuições femininas se resumiam a casamento, maternidade e a cuidados do lar, sem qualquer possibilidade de autonomia. Em contrapartida, as atribuições masculinas eram marcadas por características como autonomia, iniciativa, virilidade, força física e poder econômico.

De acordo com Pinto (2008), nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX, avançava o conceito para “A Nova Mulher”, inicialmente difundida na Europa, que vinha tentando substituir aquela mulher reprimida. Algumas mulheres, por curiosidade e/ou ousadia, infringiram alguns valores impostos e foram vistas como “rebeldes” ou “levianas”. Elas liam coisas proibidas, fumavam, exploravam a sexualidade de penteados e roupas, investiam no futuro profissional, negavam o casamento como única opção de vida, discordavam dos pais.

No começo do século XX o papel da mulher foi marcado por diversas transformações, dentre elas a busca pela emancipação. Influenciadas pelas transformações ocorridas nos Estados Unidos e na Europa, começaram a mudar sua mentalidade, buscando maior respeito e igualdade no espaço público. Movimentos foram surgindo para seguir com essa luta, por exemplo o Partido Republicado Feminino, em 1910, e a “Liga pela Emancipação da Mulher”, em 1920. (DEL PRIORE; BASSANEZI, 1997).

Nesse ínterim, com a instauração da Constituição Federal de 1988, as brasileiras deixaram de ser vistas pela jurisdição como cidadãs de segunda categoria e ascenderam à capacidade jurídica masculina por meio de uma Constituição progressista. Esse fenômeno foi resultado da pressão social das mulheres com consciência política:

Só um movimento de mulheres conscientes de seus direitos e devidamente mobilizadas para exigir o cumprimento da lei e a punição para aqueles que porventura a transgredirem, é que garantirá a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (SARDENBERG; COSTA, 1994, p. 109).

Para Cabral (2004) e Sanches (2017), uma das primeiras e mais importantes conquistas das mulheres foi o direito ao voto, produto de inúmeras lutas para exercer seus direitos como cidadãs constituintes de uma sociedade democrática. No Brasil, a afirmação do direito ao voto foi instaurada por meio do Código Eleitoral de 1932, comprovando que a luta por direitos femininos no Brasil não é recente. Segundo Del Priore (2006, p. 644), “O direito à cidadania política – o direito ao voto – é alcançado pelas mulheres brasileiras em 1932, antes de vários países da Europa, como França e Itália”.

Ainda em 1932, Carlota Pereira de Queiroz elegeu-se a primeira deputada; posteriormente, em 1979, Eunice Michiles, vice a um cargo no senado, passou a ocupar uma cadeira com o falecimento do titular; nas eleições de 1990, Júnia Marise foi eleita a primeira senadora, mesmo ano em que Zélia Cardoso de Mello tornou-se a primeira-ministra do Brasil; em 1994, Roseana Sarney elegeu-se a primeira mulher a ocupar o cargo de governadora; e, em 2010, Dilma Rousseff foi eleita a primeira presidente do Brasil.

Para ampliar a participação feminina na esfera pública, em 1995 fixou-se uma cota de participação de 20%, percentual que se elevou em 1997, quando passou a ser de 30% (SANCHES, 2017). Mesmo assim, há uma grande disparidade na concepção democrática do país, pois as mulheres representam 51,8% da população de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). No entanto, de acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), nas eleições de 2018 elas representaram apenas 15% dos eleitos para a Câmara Nacional dos Deputados (77 mulheres eleitas); quanto às vagas para o Senado Federal, apenas 14,8% foram para as mulheres (12 mulheres eleitas); ao ponderar as vagas para Governadores, apenas 3,7% foram para o público feminino (1 mulher eleita) (IBGE, 2021; TSE, 2018).

Influenciadas por Rousseau, as elites intelectuais e políticas no início do século XX procuraram redefinir o lugar das mulheres na sociedade, exatamente no momento em que a crescente urbanização das cidades e a industrialização abriam-lhes novas perspectivas de trabalho e atuação. Formava-se a moderna esfera pública, espaço em que as novas formas de interação social, bem como as relações entre mulheres e homens passavam a se pautar por modelos europeus, especialmente franceses e ingleses. As mulheres de classe média e alta abandonaram as roupas sóbrias e sisudas e passaram a se vestir de acordo com os ditames da moda francesa (PINTO, 2008). Assim, “as trabalhadoras pobres - operárias, costureiras, floristas, garçonetes – começaram a ser observadas nas ruas da cidade ao lado das mais ricas por memorialistas, viajantes, literatos, jornalistas e médicos” (DEL PRIORE, 2006, p. 586).

Segundo Duarte e Paiva (2009), ao conquistar o direito de se educar e de educar a outras, as mulheres precisaram ainda ultrapassar fronteiras que as limitavam a um universo mais

restrito, aos alargamentos dos papéis de mãe dedicada e de boa esposa. No âmbito educacional, no seu ingresso no magistério prevaleceu a concepção da maternidade como vocação feminina e a da atuação na sala de aula como extensão dessa vocação. As "professorinhas", como eram denominadas as jovens recém-formadas, ocuparam então um lugar demarcado para a mulher, preservando sempre a sua imagem, controlando suas falas, comportamentos e atitudes, no intuito de serem exemplos para suas alunas. Uma forma encontrada por elas para ampliar sua participação na vida pública foi a literatura, primeiro por meio de um espaço semipúblico, os salões de poesia, saraus realizados nas residências de intelectuais e figuras da elite brasileira. Posteriormente, pela participação em eventos do cenário cultural e literário e por sua crescente publicação em jornais e revistas especializadas. Para Gaspari (2003, p. 59), “a mulher passa a ser essencial na esfera pública e algumas ações que lhes eram pertinentes no espaço privado irão ampliar-se ao público pela sua ação educativa junto às crianças”.

Segato (2020) analisou a representação da identidade feminina na obra “Divã”, de Martha Medeiros, produção de autoria feminina a partir de 1990, e aprofundou também sua análise acerca da representação da identidade feminina no embate entre os anseios de liberdade de escolha e a segurança oferecida pelo pertencimento, em um contexto dilacerante do mundo pós-moderno, marcado pela frugalidade, individualização, liquidez das relações sociais e de gênero, fragmentação da identidade.

A partir de 1990, a mulher passa a figurar em um novo quadro na sociedade pós-moderna, alterando o seu lugar social, ressignificando seu curso e discurso e, de maneira mais definida, buscando resgatar a identidade bloqueada pela marginalização e pela resignação. Eram mulheres bem diferentes das sufocadas pela repressão falocêntrica e pelo questionamento dessa condição. As produções de autoria feminina desse período descentralizam a hegemonia do discurso patriarcal quanto à oposição homem/mulher nas relações de gênero, revisitando os conflitos existenciais de uma mulher que, mesmo mais “liberada”, ainda oscila entre o aprisionante “destino de mulher” e a ânsia pela liberdade (SEGATO, 2020).

No que compete aos Direitos Humanos na relação temática feminina, Freire (2007, p. 9) pontua que “o Brasil é signatário de todos os acordos internacionais que asseguram de forma direta ou indireta os Direitos Humanos das Mulheres, bem como a eliminação de todas as formas de discriminação e violência baseadas no gênero”.

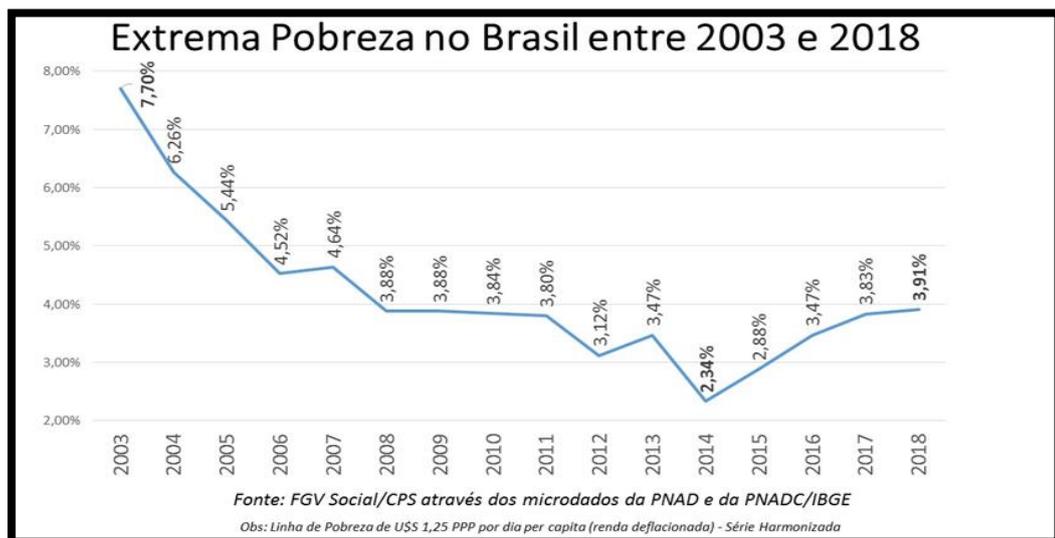
Levando em consideração os direitos por elas conquistados nas competências nacionais, em 2003 foi criado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), fomentado pelo Governo Federal por intermédio da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SNPM), com o intuito de estabelecer ações direcionadas à sua

valorização, buscando sua inserção no processo de desenvolvimento social, econômico, político e cultural. Esse plano buscou inibir preconceito, discriminação, segregação e outras práticas no decurso histórico da sociedade patriarcal, objetivando, assim, conceber uma mulher plena na esfera social. Ao incentivar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o público feminino, o Brasil sustenta-se nos preceitos constitucionais, fortifica a esfera democrática e promove a equidade e a justiça social, com base na Constituição Federal de 1988.

No início do século XXI, os avanços das políticas sociais, principalmente daquelas que se referem à redistribuição de renda, influenciaram diretamente a vida das mulheres, sobretudo as da classe trabalhadora que estão cadastradas no Programa Bolsa Família (ROVAI; MONTEIRO, 2020), criado em 2003 pela Lei nº 10.836/2004. No entanto, em 2021, o então governo – aliado à extrema direita –, criou, por meio da Lei 14.284/21, o Programa Auxílio Brasil, que substituiu o antigo Programa Bolsa Família (BRASIL, 2021). Com a retomada do poder do governo considerado de esquerda, iniciou-se a tramitação no “Congresso Nacional da medida provisória que recria o Programa Bolsa Família” por meio da Medida Provisória (MP) 1.164/2023 (SENADO FEDERAL, 2023, p. 1).

O gráfico 1 apresenta o contexto da extrema pobreza no Brasil entre 2003 e 2018, período em que se percebe uma queda expressiva do número de famílias em condições desfavoráveis a partir da implantação do Programa Bolsa Família.

Gráfico 1 – Extrema pobreza no Brasil entre os anos de 2003 e 2018.



Fonte: FGV Social (2020, p. 1).

Os benefícios oriundos da sua implementação são observados mediante a compreensão de que ele alcança um elevado número de pessoas em situação de pobreza e de extrema pobreza,

proporcionando uma maior segurança alimentar e de subsistência. Em 2019 o Bolsa Família contemplou mais de 13,8 milhões de famílias, das quais 88,5% detêm titularidade feminina (BRASIL, 2019).

Segundo Bartholo, Passos e Fontoura (2017), pesquisas nacionais a respeito da influência do programa nas relações de gênero apontam que o benefício concedido às mulheres favorece a aquisição de bens que viabilizam uma melhor qualidade de vida (alimentação, remédios, entre outros). O programa também serve como instrumento de efetivação quanto aos direitos reprodutivos, além de expandir o acesso do público feminino à saúde e à educação.

Um marco na história da luta feminista foi a criação da Lei Maria da Penha (Lei 13.340/06), resultado da luta travada por uma farmacêutica, que, durante anos, sofreu violência doméstica, fato que a levou a ficar paraplégica. Essa Lei objetivava coibir a prática dessa cultura de violência na sociedade brasileira por meio da aplicação de medidas protetivas, do afastamento das vítimas de seus agressores, dentre outras ações.

No entanto, isso não foi suficiente para coibir, punir e julgar casos em que a violência feminina extrapolava, destruindo famílias, sonhos, desejos, e ceifando vidas. Em vista disso, criou-se a Lei nº 13.104/2015, que passou a expressar uma mudança jurídica e social na consciência coletiva, servindo como um meio protetivo à violência contra as mulheres. Até 9 de março de 2015 não havia a aplicação de uma penalidade para feminicídio. Com o advento da lei, o artigo 121 do Código Penal passou a prever o feminicídio como uma qualificadora para o crime de homicídio, expressando uma mudança significativa na esfera jurídica e social.

De acordo com Fonseca et al., o feminicídio é uma espécie de crime presente em todas as classes sociais, pois é resultado da cultura machista já consolidada na sociedade, que estabelece relações de poder desiguais entre os gêneros, subjugando a mulher à posição de vítima dos homens, “resultando na forma mais extrema da violência contra as mulheres, o óbito (FONSECA et al., 2018, p. 56).

No âmbito nacional, a luta feminina é demarcada pelo reconhecimento de seus direitos, para que as políticas públicas sejam concebidas em favor da identificação e da valorização das diferenças, reduzindo as desigualdades sociais. Dentre essas conquistas, destacamos também a participação proeminente das mulheres na educação.

Mesmo com os obstáculos na trajetória pela igualdade de oportunidades, seja durante a formação escolar, em níveis superiores ou no mercado de trabalho, as mulheres são predominantes em diversos âmbitos da educação brasileira. [...]. Elas são, em grande parte, maioria entre estudantes e docentes, assim como lideram índices relacionados a cargos de gestão e à participação em avaliações (BRASIL, 2019, p.1).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) há cerca de 2,2 milhões de docentes na esfera da educação básica no Brasil, a grande maioria composta por mulheres: “96,4% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do ensino fundamental e 57,8% no ensino médio”. Além disso, as mulheres na esfera educacional representam 80,6% dos cargos de gestão. Esses dados também são perceptíveis na educação superior, em que elas representam 55% (BRASIL, 2019, p. 1).

No entanto, esse acesso da mulher ao ensino superior não resulta em mudanças na estrutura patriarcal e machista do mercado de trabalho. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), homens com ensino superior recebem em média 43,53% a mais do que as mulheres nas mesmas condições; mesmo quando elas possuem pós-graduação, recebem cerca de 35% a menos. Os dados ainda informam que a interrupção da carreira profissional é maior entre as mulheres, principalmente em decorrência da chegada de um filho.

Como se percebe, a legislação brasileira tem buscado se adequar à igualdade de gênero, no entanto, na prática, ela ainda se mostra insuficiente diante das vertentes histórico-culturais alicerçadas no âmbito social, pois, mesmo com as conquistas das últimas décadas, ainda são latentes as inúmeras vantagens de homens sobre mulheres.

2.3 Os marcadores sociais da diferença: a história pública da mulher

Na década de 60 nos EUA surge o movimento feminista, que se espalhou pelo mundo, criando uma identidade coletiva de mulheres que buscavam superar as desigualdades de gênero e lutar por políticas públicas ligadas aos direitos de cidadania para todos (CHAVES, 2021).

Segundo Medeiros e Regiani (2020, p. 1), sua popularização ocorreu nas décadas seguintes, representando um avanço significativo quanto às “posições hegemônicas escondidas por trás da suposta neutralidade do discurso histórico e da universalidade do sujeito masculino”. Os autores ainda ponderam que, por meio da concepção feminista, o âmbito historiográfico foi impactado positivamente, ampliando os horizontes da percepção humana na concepção da mulher e viabilizando uma nova área de conhecimento, denominada “estudos de gênero”.

O crescimento do movimento feminista ocorreu na mesma época em que estavam despontando outros movimentos de libertação, por exemplo os movimentos dos Direitos Civis, de igualdade racial e os movimentos homossexuais. Os movimentos feministas sempre tiveram uma expansão maior nos locais onde mais predominava a participação das mulheres. Nesse contexto, elas começaram a perceber que sexo era algo político, rodeado de poder e de hierarquia. A partir de 1960, se “reacendeu a chama” dessa luta em prol dos direitos femininos ou a guerra dos sexos (SANTARCANGELO, 1980 apud CHAVES, 2021).

Para Diotto et al., (2021), o movimento feminista é resultado das ações de mulheres que se recusaram a representar o “sexo frágil” e se organizaram com para conscientizar a sociedade quanto à discriminação e à violência de gênero.

Foi a partir desse movimento, considerado liberal, que as mulheres passaram a defender um interesse em comum, a garantia da igualdade de gênero. Hoje o movimento feminista não é unificado, possui vários grupos, com objetivos em comum – a conquista de espaço, mas que possuem metodologias próprias (DIOTTO et al., 2021, p. 4).

As feministas reivindicavam a presença das mulheres na narrativa histórica, nos espaços social, cultural, econômico, político, tirando o foco da exclusividade para a luta de classes e apontando para a pluralidade da história, entendida como narrativa de acontecimentos localizados em um tempo e espaço passíveis de interpretação. Desde o século XIX, as feministas, libertárias, liberais, comunistas, socialistas, reivindicaram direitos sociais mais amplos (LESSA; MAIA, 2020).

No Brasil, o movimento feminista passa a ser vivenciado com maior força a partir de 1970. A consciência crítica própria dos feminismos veio a produzir ressignificações, rearranjos e reinterpretções no campo das discussões de gênero. Os movimentos e as pesquisas feministas foram e são essenciais para considerarmos os contextos de luta, as percepções dos direitos e das vidas das mulheres (ROCHA, 2017). Para Correa (2001, p. 13), “o movimento feminista no Brasil contemporâneo, que teve sua maior expressão na década de 1970, esteve intimamente articulado com outros movimentos sociais da época”.

Além disso, o avanço da história das mulheres deveu-se aos novos rumos seguidos pelas tendências historiográficas que ganharam força na década de 1970, no exterior e no Brasil. Até então, predominavam as análises estruturalistas que se apoiavam nos recortes macrossociais, nas explicações globalizantes, nas conjunturas econômicas, nas categorias sociais em sua busca pela compreensão do passado histórico (GOMES, 2011).

A princípio, na historiografia brasileira a mulher era vista como o resultado das condições socioeconômicas e como vítima, incapaz de qualquer ação intelectual e atuação histórica. A partir de 1980, as pesquisas concentradas na “condição feminina”, independentemente da experiência masculina, passaram a investigar as mulheres como sujeitos históricos a partir das ideias de resistência e da transformação da sua realidade. Foi um período de forte tendência dos estudos “das mentalidades”, em que se destacavam temáticas que auxiliavam as análises do feminino (sexualidade, amor, corpo, pecado, medo) e as relações entre o público e o privado. Consequentemente, elas se tornaram sujeitos sociais que construíram a história, que lutaram contra as declarações de poder e produziram percepções e experiências próprias (GOMES, 2011). Costa

e Sardenberg (2005, p. 109) ponderam que “estudos e pesquisas a respeito da condição feminina contribuíram para o avanço do movimento de mulheres, para legitimação do papel da mulher na sociedade, além de se configurarem como instrumento de luta”.

Segundo Coelho e Baptista (2009), o papel desempenhado atualmente por elas no cenário político está relacionado à sua trajetória de inserção nos espaços sociais, privados ou públicos ao longo da história. O domínio do privado como domínio próprio do feminino teve prioridade, mantendo-as inicialmente distantes da atuação social e política. Com grande esforço, alguns espaços públicos foram sendo conquistados, e a atuação das mulheres foi decisiva na retomada da democracia, após vinte anos de ditadura militar.

Ao longo da história, mulheres com mais oportunidades de estudo e de desenvolvimento fora do casamento privilegiaram suas carreiras profissionais e, à medida que avançavam profissionalmente, iam ocupando espaços mais significativos no mercado de trabalho. Conceituada como a “Nova Mulher”, educada e sexualmente livre, calou grande parte conservadora da sociedade, cujo discurso era o de que essas ambições só trariam enfermidades, esterilidade e degeneração da espécie. Em seus discursos, imperava o argumento de que elas provocariam uma incompatibilidade entre o casamento e a vida profissional (PINTO, 2008).

Diante do crescimento urbano vertiginoso de muitas cidades brasileiras, com o conseqüente contingente de trabalhadores concentrados nos bairros operários, o mundo passou a ser considerado um espaço ameaçador para a moralidade de mulheres e crianças; o trabalho feminino fora do lar era visto por muitos como a desagregação da família.

Do ponto de vista econômico, foram discriminadas em todas as camadas sociais; a discriminação e o preconceito relacionados à concepção de fragilidade feminina e a opressão do machismo estrutural se opuseram à sua inserção no mercado de trabalho. Quando contratadas, eram consideravelmente desvalorizadas. A sua crescente inclusão no mercado de trabalho vinculou-se a temas relacionados à sexualidade (adultério, virgindade, casamento, prostituição). De um lado, o mundo do trabalho era representado pela metáfora do cabaré; de outro, o lar, tradicionalmente valorizado como um ambiente sagrado. As feministas, que iniciaram a divulgação de seus ideais por meio de revistas, empregavam em sua defesa o discurso de benefícios advindos do trabalho feminino fora do lar: uma mulher profissionalmente ativa e politicamente participante, comprometida com os problemas da pátria, que debatia questões nacionais, certamente teria melhores condições de desenvolver seu lado materno (PINTO, 2008).

As resistências atuais expressam parte das dificuldades carregadas pela história. A inserção das mulheres na atividade política, em cargos eletivos ou não, continua sendo bastante restrita. Apesar de presentes na política partidária de forma expressiva a partir dos tempos da

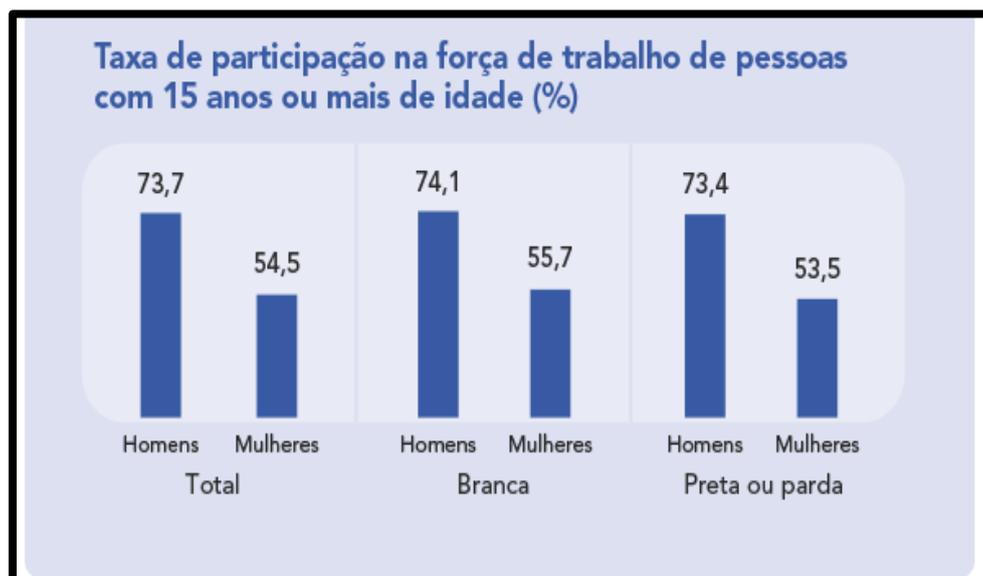
ditadura, apenas uma pequena parcela exerce cargos políticos. Essa pauta foi debatida pela ONU em 1995, na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Beijing, China, momento em que se recomendou a adoção de cotas mínimas de mulheres nos cargos públicos, eletivos ou não, inclusive no Judiciário (COELHO; BAPTISTA, 2009).

A partir de interesses nas políticas públicas, o movimento feminista ganhou força para construir a história das mulheres, história está sempre ligada à política. As feministas buscavam os mesmos interesses: fim da subordinação aos homens, da invisibilidade e da impotência; a defesa do direito à igualdade e de controle sobre seu corpo e sua vida (CHAVES, 2021).

Há diversas formas de marcadores sociais da diferença, caracterizados de acordo com particularidades dos indivíduos (OLIVEIRA, 2018), que se dividem em três subtipos principais: gênero, sexualidade e raça. Nesse contexto, a categoria mulher é uma variável histórica; a natureza humana não é essencial, mas socialmente construída, influenciada por vários marcadores sociais da diferença. (CASTRO, 2021, p. 3)

Em 2019, dados do IBGE (2021, p. 1) apontaram que os homens superam as mulheres na taxa de participação, “que mede a parcela da população em idade de trabalhar que está na força de trabalho, ou seja, trabalhando ou procurando emprego”, evidenciando que elas têm mais dificuldade para entrar no mercado de trabalho. Quando elas são pretas ou pardas, suas dificuldades aumentam em relação às mulheres brancas.

Gráfico 2 – Taxa de participação na força de trabalho de pessoas com 15 anos ou mais (%).



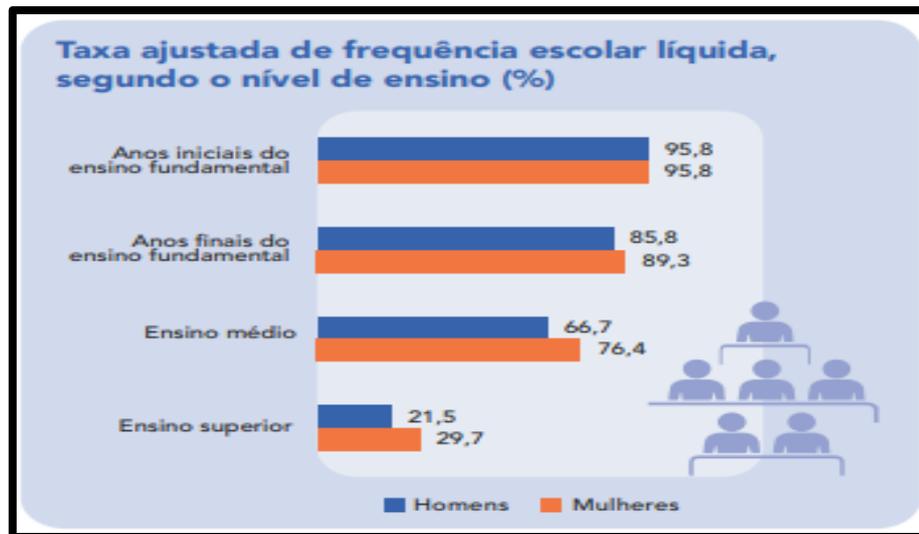
Fonte: IBGE (2021, p. 3).

Observamos a discrepância entre mulheres com filhos e mulheres sem filhos no mercado de trabalho: o nível de ocupação de mulheres com filhos de até três anos representa

54,6%, enquanto mulheres sem filhos representam 67,2%. Outro aspecto se refere ao número de horas semanais dedicado pelas mulheres às tarefas domésticas, número este que aponta para o dobro do tempo dedicado pelos homens (IBGE, 2019).

Quanto à frequência escolar líquida, nos anos iniciais do ensino fundamental meninos e meninas se igualam com 95,8%; nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, as mulheres representam um percentual mais elevado (gráfico 3).

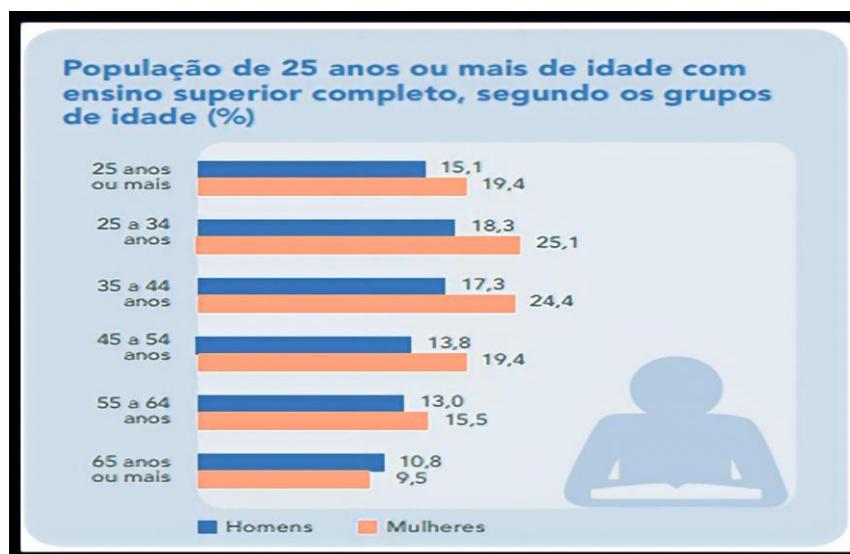
Gráfico 3 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida, segundo o nível de ensino (%).



Fonte: IBGE (2021, p. 5).

No ensino superior, as mulheres se sobressaem, representando a maioria em praticamente todas as faixas etárias, exceto entre o grupo dos 65 ou mais, reflexo da restrição a elas imputada em períodos anteriores, quando sofriam no contexto educacional (gráfico 4).

Gráfico 4 – População de 25 anos ou mais com ensino superior completo, segundo os grupos de idade (%).

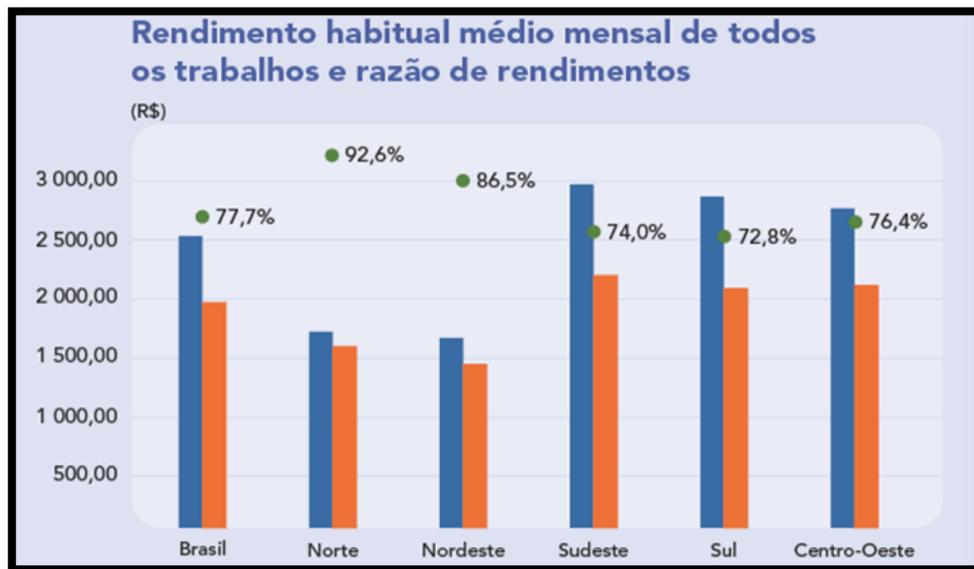


Fonte: IBGE (2021, p. 5).

Na luta para se equipararem aos homens no mercado de trabalho, as mulheres têm buscado aprimorar sua qualificação profissional na tentativa de viabilizar sua independência financeira e seu crescimento profissional. (CARVALHO, 2021).

Entretanto, mesmo mais instruídas que os homens, no mercado de trabalho elas têm um rendimento significativamente inferior. Conforme dados do IBGE (2021), em 2019 uma comparação do rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos e razão de rendimento revela que os homens, mais uma vez, estão à frente das mulheres, que recebem 77,7% do valor total pago a eles. Essa disparidade é ainda maior na região Sul, seguida da região Sudeste, conforme o gráfico 5:

Gráfico 5 – Rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos e razão de rendimentos.



Fonte: IBGE (2021, p. 4).

No que concerne à vida pública e ao âmbito político-eleitoral, as mulheres representaram um crescimento do número de deputadas federais entre os anos de 2017 (10,5%) e 2020 (14,8), mas ainda representam apenas 32,2% de deputadas em exercício se comparadas aos homens, que representam 68,8%. Salientamos, também, que, enquanto os deputados federais possuem receita superior a 1 milhão de reais, as mulheres só têm 18% desse valor. O IBGE (2021, p. 22) ainda pontua que, “Em 2020, 16% dos vereadores eleitos eram mulheres. Houve aumento de menos de 3 pontos percentuais em relação a 2016”.

Em cargos de gerência, os homens também detêm a majoritariedade. Segundo o IBGE,

No Brasil, 62,6% dos cargos gerenciais eram ocupados por homens e 37,4% pelas mulheres, em 2019. A desigualdade entre mulheres brancas e os homens brancos era maior do que entre as mulheres pretas ou pardas e os homens de mesma cor ou raça, em 2019 (IBGE, 2021, p. 9).

No que tange à prevalência da violência letal, os homens são os mais atingidos (11,2%), quando consideramos essas ocorrências fora dos domicílios; as mulheres, por sua vez, sofrem mais com a violência nos domicílios, representando 30,4%. Ressaltamos que a ocorrência de homicídios de mulheres pretas e pardas é maior se comparada às mulheres brancas: “no domicílio, a taxa para as mulheres pretas ou pardas era 34,8% maior que para as mulheres brancas; fora do domicílio era 121,7% maior” (IBGE, 2021, p. 11).

Esse cenário evidencia as disparidades entre homens e mulheres, contudo, se considerarmos toda a trajetória histórica da mulher, demarcada por lutas e conquistas, fica claro que houve maior avanço em suas conquistas, mas ainda há muito a ser feito.

CAPÍTULO 3

A HISTÓRIA PÚBLICA QUE QUEREMOS: O PROTAGONISMO FEMININO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Há múltiplas condutas sociais patriarcais seculares nas mais distintas relações e espaços institucionais da sociedade, contexto que demanda a problematização dessas condutas, a fim de suprimi-las, tal como a relação de desigualdades entre os gêneros.

Uma reflexão acerca dos movimentos sociais no decurso histórico confirma a presença das mulheres como componente significativo das metamorfoses sociais. Dentre elas, Nísia Floresta, precursora do feminismo no país, que lutou em defesa da independência feminina por meio da educação e foi a fundadora da primeira escola de meninas no Brasil; e Bertha Lutz⁷, que lutou pelo direito ao voto das mulheres na década de 1930. Em seguida, temos o advento dos movimentos feministas nas décadas de 1960 e 1970. Esses exemplos indicam que nos contextos nacional e internacional as mulheres sempre se fizeram presentes nas lutas políticas e sociais, colocando em evidência as pautas feministas, denunciando a opressão sistemática e os distintos modos de violência e exclusão imputadas, colocando em debate as demandas sociais e estimulando a transformação da história das mulheres (SOIHET, 2000; QUEIROZ, 2006).

A sua presença nos mais distintos espaços, principalmente no âmbito político, está sendo de grande importância na argumentação das práticas e na manutenção das desigualdades de gênero (nas esferas pública ou privada), corroborando a promoção de mudanças nas relações de poder historicamente desiguais entre os gêneros. Segundo Pedro (2005), suas lutas e buscas por direitos ao longo da história foram expressivas, resultando em alguns avanços e conquistas, contudo ainda há desigualdades perceptíveis, fazendo-se necessário que as ações feministas permaneçam à frente dos debates públicos, contexto em que a história pública pode colaborar para consolidar progressos mais tangíveis.

⁷ Zoóloga de profissão, Bertha Maria Júlia Lutz é conhecida como a maior líder na luta pelos direitos políticos das mulheres brasileiras. Ela se empenhou na aprovação da legislação que outorgou o direito às mulheres de votar e de serem votadas. Nascida em São Paulo, no dia 2 de agosto de 1894, filha da enfermeira inglesa Amy Fowler e do cientista e pioneiro da Medicina Tropical Adolfo Lutz, Bertha foi educada na Europa, formou-se em Biologia pela Sorbonne e tomou contato com a campanha sufragista inglesa. Voltou ao Brasil em 1918, ingressou por concurso público como bióloga no Museu Nacional e foi a segunda mulher a entrar no serviço público brasileiro. Ao lado de outras pioneiras, empenhou-se na luta pelo voto feminino e criou, em 1919, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, que foi o embrião da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF) Fonte: Agência Senado - <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/bertha-lutz>.

Sob esse viés, as mulheres de um modo geral estão se comprometendo, cada uma em sua área de atuação, a edificar um mundo igualitário e justo no sentido da igualdade política, social, econômica e cultural entre os agentes que constituem a sociedade. Para isso, é necessário consolidar o respeito frente às distintas orientações sexuais, de gênero e étnicas, visto que as presentes diferenças são consequência da preservação da diversidade humana. Dessa forma, é dever de todos os indivíduos assegurar a igualdade de oportunidades e uma vida elencada no gozo do direito para qualquer pessoa. Desse modo, é fundamental debater, no espaço escolar e na comunidade que circunda os estudantes, os aspectos que norteiam a igualdade de gênero.

Durante um longo período da história, as mulheres foram descritas pelo viés masculino. A história descrita por elas mesmas é recente; começa com a sua entrada no mercado de trabalho e na vida acadêmica, a partir de 1970 (PERROT, 2007). Segundo Rago (1995, p. 81), a partir dos “anos 70, forçaram uma quebra do silenciamento das historiadoras”, assim a história das mulheres passou a ser pesquisada e debatida no mundo acadêmico. No entanto, inúmeros entraves foram impostos ao avanço desse campo de pesquisa, centrado em desafios diversos que só serviram para alargar seu campo de discussão e temáticas. No meio científico, à medida que modernas interpelações, metodologias e técnicas foram sendo acrescentadas à historiografia, essa perspectiva foi se ampliando, a exemplo da história oral e do tempo presente, bem como o estudo de documentos particulares, como cartas, diários, fotografias, quadros. Quando empregados como fonte, esses materiais viabilizaram a ampliação dos limites temporais quanto às análises, fomentando novas possibilidades.

Sob essa perspectiva, a história pública torna-se um campo de mediação para construir uma educação de qualidade, norteando docentes na consolidação da mulher como agente ativo de sua própria história. Como anteriormente mencionamos, o livro didático no século XXI é um instrumento pedagógico de suporte educacional que auxilia no contexto do ensino-aprendizagem; é utilizado tanto por professores quanto por alunos. O objetivo desse material é estabelecer um vínculo entre os conhecimentos acadêmicos, as diretrizes curriculares educacionais e as temáticas desenvolvidas em salas de aula (BITTENCOURT, 2005). Portanto, para compreender como as mulheres, ainda na atualidade, são invisibilizadas, é necessária uma análise das conjunturas da história pública, do ensino de história e do material educacional de suporte para isso: o livro didático.

Segundo Cainelli (2012), as inúmeras e intensas transformações no campo historiográfico deram voz a novos personagens, dentre eles, as mulheres. Entretanto essa nova concepção da composição histórica ainda é limitada, mas aos poucos vai promovendo mudanças nos livros didáticos, impactando, aos poucos, os conteúdos ministrados.

O livro didático é um instrumento pedagógico importante em sala de aula, mas, por questões políticas e mercadológicas, muitas vezes esse novo conteúdo está sujeito ao controle governamental, que, por imposições ideológicas, tenta preservar o conteúdo tradicional, visando ao seu consumo. Assim, algumas vertentes significativas são ignoradas, como é o caso do protagonismo feminino (FERREIRA, 2005). Nesse contexto, entendemos que o livro didático deve ser utilizado em sala de aula como um material de pesquisa, e não como um instrumento que detém verdades absolutas.

As escolas brasileiras recebem os livros didáticos de forma gratuita, por meio do PNLD. No entanto, antes de serem impressos e posteriormente entregues às instituições de ensino, eles passam por uma rigorosa avaliação e seleção, momento em que ocorre a análise de seu conteúdo e sua adequação ao mercado. Assim, gestores e professores devem ser criteriosos na escolha do material didático a compor as matrizes educacionais, verificando eventuais omissões e possíveis estereótipos referentes à figura feminina, principalmente na composição histórica nacional (FERREIRA, 2005).

Com o objetivo de analisar a representação e o protagonismo feminino nos livros didáticos da educação básica no Brasil, pautando-nos nos moldes conjunturais da história pública, analisamos dois livros didáticos inseridos no PNLD de 2020 e disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) às escolas públicas estaduais. Ambos fazem parte de duas coletâneas direcionadas às séries finais do ensino fundamental: “História, Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2018), e “Araribá mais história”, de Ana Cláudia Fernandes e colaboradores, da Editora Moderna (2018). Dessas duas obras, selecionamos o conteúdo referente ao 8.º ano e realizamos uma análise para validar a hipótese do trabalho, que consiste na constatação do papel secundário das mulheres e/ou do apagamento imputado a elas nos livros didáticos utilizados no ensino de história.

A análise dos livros foi subdividida em três momentos: no primeiro, realizamos um cotejo entre os materiais didáticos em estudo, o referencial curricular do Paraná e a BNCC; no segundo, analisamos as figuras femininas, verificando se estão como protagonistas ou se estão desempenhando um papel secundário nas narrativas históricas; no terceiro e último momento, realizamos uma reflexão acerca da sua representatividade nessas obras.

Ademais, discutimos acerca da didática no contexto educacional, atrelando-a ao ensino de História na busca por metodologias para promover o resgate do protagonismo feminino a partir de uma didática voltada para a discussão do gênero.

Entendemos que o livro didático, como material educacional, é de suma importância na aquisição dos saberes e na prática didática no ensino de História, no entanto, na era digital, a

internet também se apresenta como uma fonte incomensurável de informações, logo, a utilização dessa ferramenta na educação, ao lado do livro didático também é de extrema valia.

A partir dessa análise, partimos para a “publicização” da história por meio de um *blog* por nós desenvolvido no âmbito da história pública e da história digital, a fim de promover um espaço difusor de conhecimentos. Para verificar se o público reconhece figuras femininas nele expostas e se essa fonte de conhecimento é o livro didático, realizamos uma pesquisa aberta, cujos resultados expomos na sequência.

3.1 Análise crítica dos livros didáticos, representação e protagonismo histórico da mulher no contexto da educação básica

O livro “História, Sociedade & Cidadania (8º Ano) apresenta quatro unidades; o livro “Araribá mais – história” tem oito unidades temáticas. Uma leitura concisa do sumário de ambos permitiu-nos identificar que os temas expostos estão em harmonia com o referencial curricular do Paraná e da BNCC:

Quadro 1 – Comparativo entre os livros didático em estudo, o referencial curricular do Paraná e a BNCC.

HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA (Capítulos)	ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA (Unidades Temáticas)	REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ (Unidades Temáticas)	BNCC (Unidades Temáticas)
<ul style="list-style-type: none"> - Iluminismo - Revoluções na Inglaterra - Revolução Industrial - A revolução francesa e a Era Napoleônica - Rebelião na América Portuguesa - A formação dos Estados Unidos - Independência: Haiti e América Espanhola - A chegada da família real e a emancipação política do Brasil - O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada - Regências: a unidade ameaçada - Segundo reinado: política, economia e guerra - Abolição, imigração e indigenismo no império - Industrialização, imperialismo e Resistência - Estados Unidos e América Latina no século XIX 	<ul style="list-style-type: none"> - Revoluções na Inglaterra - O Iluminismo, a independência dos Estados Unidos e a Revolução francesa - A era de Napoleão e as independências na América - A Independência do Brasil e o 1.º Reinado - Revoluções e novas teorias políticas do século XIX - A era do imperialismo no Brasil: da regência ao 2.º Reinado - A expansão dos Estados Unidos no século XIX 	<ul style="list-style-type: none"> - O mundo contemporâneo: o antigo regime em crise - Os processos de independência nas Américas - O Brasil no século XXI - Configurações do mundo no século XIX 	<ul style="list-style-type: none"> - O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise - Os processos de independência nas Américas - O Brasil no século XIX - Configurações do mundo no século XIX

Adaptado de BRASIL (2018, p. 424-426); BOULOS (2018, p. 54-55); (Seed/PR, 2018, p. 481-484); FERNANDES (2018, p. 6-9).

O quadro confirma que as duas obras seguem as diretrizes de ensino propostas tanto pelo referencial curricular do Paraná quanto pela BNCC, fato que não ocorre com a questão de gênero, que não é mencionada. O viés democrático da BNCC (que, por sua vez, norteia os temas a serem desenvolvidos em sala de aula) é passível de questionamentos, haja vista que, em sua 3.^a versão, exclui completamente as discussões acerca da figura feminina como sujeito histórico e como personagem importante na composição educacional, apesar de em sua redação constar que “a escola como um 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). Essa proposta é, no mínimo, equivocada, pois, ao ignorar o debate sobre gênero e, conseqüentemente, sobre a mulher, as pautas sobre “discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” não são colocadas em prática em seu sentido mais amplo.

Como essa temática é desconsiderada dos documentos oficiais que regem o contexto de ensino-aprendizagem, ela acaba refletindo na composição dos materiais didáticos educacionais, que deixam de abordar o gênero e, conseqüentemente, as desigualdades, a subjugação, o apagamento, o silenciamento da mulher. Esse apagamento se faz visível na forma como são elaboradas essas obras: das 255 representações visuais (figuras, ilustrações, desenhos etc), em “História, Sociedade & Cidadania”, apenas 27 apresentam a figura feminina; em “Araribá Mais – História”, das 230 representações visuais, a mulher só se encontra em 55.

Segundo as especificações do Guia da PNLD, as obras do 6.^o ao 9.^o anos devem apresentar as mulheres como sujeitos históricos nos capítulos, nos conteúdos, nas imagens, nas atividades, expressando suas lutas e colaborações para a construção de uma sociedade mais igualitária.

A coleção “História, Sociedade & Cidadania, em sua resenha, na sessão denominada “sala de aula”, esclarece que respeita os princípios éticos, sobretudo no que tange às questões dos distintos grupos sociais, como os afrodescendentes e as mulheres, os quais surgem como sujeitos históricos ao longo dos quatro volumes. No entanto, no volume destinado ao 8.^o ano isso não ocorre, havendo uma disparidade entre os dizeres e a prática.

O primeiro capítulo (“Iluminismo”) apresenta uma gravura marcante de Simon Louis Boizort (exibindo figuras femininas); nela há coerência no modo como ele a introduz, demonstrando que o homem alcançou a luz da ignorância:

Figura 3 – Iluminismo



Fonte: BOULOS JÚNIOR (2018, p. 7).

O autor menciona vários personagens significativos do movimento iluminista, Voltaire, Locke, Montesquieu, Rousseau. Nesse mesmo período, denominado “Século das Luzes”, surge a figura feminina de Mary Wolstonecraft, escritora inglesa que lutou pelos direitos das mulheres, inclusive contra estereótipos impostos à época. Apesar de sua importância histórica, ela não é mencionada na obra.

No segundo capítulo (“Revoluções na Inglaterra”), há menção ao casamento real entre o Príncipe Harry e a atriz Meghan Markle, bem como uma ilustração da Rainha Elizabeth I. No terceiro capítulo (“Revolução Industrial”), o autor traz alguns pontos importantes da Revolução, destacando a participação das mulheres como fiandeiras, por meio da obra do pintor espanhol Diego Velasquez, que exibe mulheres trabalhando na confecção de um tapete:

Figura 4 – As fiandeiras



Fonte: BOULOS JÚNIOR (2018, p. 32).

A ilustração permitiria transcender o que se observa, mas a obra não as retrata como “protagonistas”; o autor não se aprofunda nessa questão, deixando à margem uma interpretação incompleta, ignorando a sua real importância no contexto da Revolução Industrial. Perrot (2017, p. 154) salienta que “Mais prosaicamente, é a ideia muito difundida de que as mulheres puxam os fios dos bastidores, enquanto os pobres homens, como marionetes, mexem-se na cena pública”. No âmbito historiográfico, elas quase sempre exercem um papel secundário, mas, na verdade, participam tanto quanto os homens, pois a indústria têxtil foi a mais favorecida com a mão de obra barata de mulheres e crianças, que foram trabalhadoras ativas em movimentos sindicalistas em prol de condições melhores de trabalho (HOBBSAWM, 2015).

De acordo com Rodrigues et al. (2015), esse entendimento de que elas foram figuras secundárias, sem importância, é totalmente equivocado, pois o setor têxtil era composto, em sua grande maioria, por mulheres, que, para complementarem a renda familiar, adentraram o âmbito industrial.

No quarto capítulo (“Revolução Francesa e a Era Napoleônica”), o autor expõe acontecimentos gerais da época, mas ignora a questão primordial, que considerava cidadão o homem que fosse livre, desprezando abertamente as mulheres, independentemente de sua classe social, idade e raça. Não faz sequer menção ao manifesto intitulado “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, elaborado pela francesa Olympe de Gouges (pseudônimo de Marie Goose), que lutou pela democracia e pelo direito das mulheres.

No quinto capítulo “Rebelião na América Portuguesa”, observamos a ausência de uma narrativa feminina dos fatos; não há figura feminina histórica, muito menos suas participações nesse contexto. Levando em consideração essa época, Del Priore (1997) salienta que as mulheres participavam ativamente do comércio, de modo que cabe a indagação: por que Boulos Júnior não cita, nem sucintamente, esse fato?

Em seu sexto capítulo (“Formação dos Estados Unidos”), o ponto positivo está no “texto de apoio”, que trata do cotidiano nas colônias, citando que “as mulheres tinham trabalhos dentro e fora de casa. Por suas mãos a família se vestia, comia e obtinha iluminação, tendo em vista que tecidos, alimentos e velas eram geralmente produção caseira” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 93). Percebemos, portanto, que a mulher, na prática, era uma figura atuante; participava amplamente dentro e fora de seus lares, no entanto a Constituição Americana favorecia claramente o homem branco, negando às mulheres o direito ao voto.

Quando mencionada, a mulher é representada em leituras complementares e/ou até mesmo em notas de rodapé; não lhe cabe o papel protagonista que lhe é de direito. Segundo

Silva (2007, p. 229), as obras, “ao incorporar temáticas que envolvem mulheres e relações de gênero como apêndices da história geral – através de textos complementares –, expõem, paradoxalmente, permanências, ao invés de mudanças”.

Nos capítulos seguintes (“Independência: Haiti e América Espanhola”; “A chegada da família real e a emancipação política do Brasil”; “O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada”; “Regências: a unidade da ameaça”; “Segundo Reinado: política, economia e guerra”; “Abolição, imigração e indigenismo no Império”; “Industrialização, imperialismo e resistência”; “Estados Unidos e América Latina no século XIX”), há pouquíssimas referências às mulheres como sujeitos históricos, menos ainda quanto ao seu protagonismo ao longo desse período. Em contrapartida, a figura masculina recebe grande destaque nas narrativas contextualizadas, como podemos conferir nas figuras 5, 6 e 7.

Figura 5 – Cavalaria farroupilha



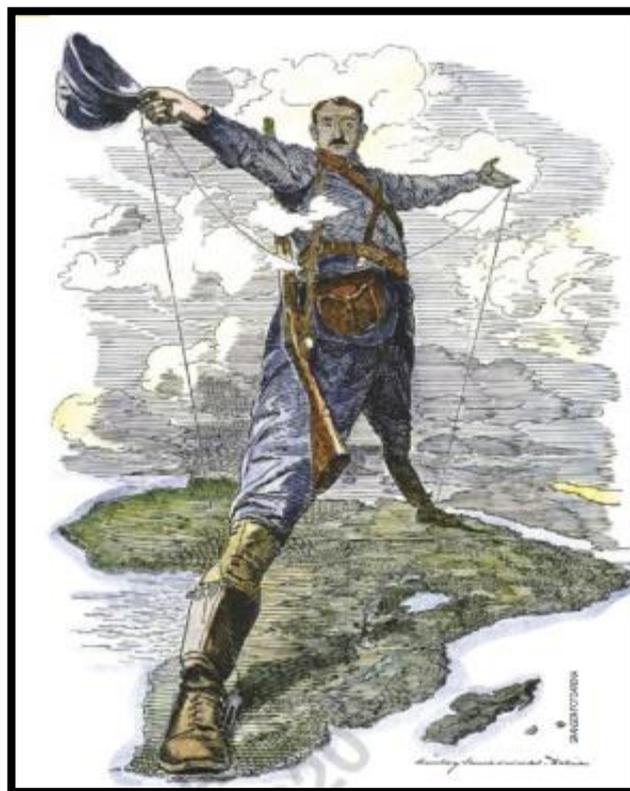
Fonte: BOULOS JÚNIOR (2018, p. 152).

Figura 6 – D. Pedro II



Fonte: BOULOS JÚNIOR (2018, p. 179).

Figura 7 – Caricatura Cecil Rhodes



Fonte: BOULOS JÚNIOR (2018, p. 226).

Cabe aqui uma crítica pontual acerca do apagamento da figura feminina no decurso histórico brasileiro. No capítulo 12, que trata da abolição, da imigração e do indigenismo no império, o autor não menciona a importância de figuras femininas, tais como Maria Tomásia Figueira Lima, aristocrata que lutou para antecipar a abolição no Ceará.

Essa nossa análise confirma a percepção de Silva (2007), para quem o livro didático consiste em um material “polêmico”, pois, em alguns pontos, deixa a desejar, influenciado pelo sistema tradicionalista que impera no Brasil, sobretudo aquele material utilizado no ensino de História. Há lacunas em discussões pontuais acerca da representação das mulheres, lacunas estas que devem ser preenchidas com a representatividade feminina, de modo que esse material seja utilizado como fonte inspiradora de conhecimento.

Apesar das críticas à obra de Boulos Júnior, após a leitura completa do material constatamos que o autor preza por uma escrita que contemple os gêneros de forma ampla, tomando cuidado ao se referir aos(as) leitores(as) como: aluno(a). Para Silva (2007), em geral, os livros didáticos utilizados nas instituições de ensino ainda apresentam uma característica hegemônica, em que o homem denota um papel de protagonista, cabendo à mulher um papel secundário.

“Araribá Mais – História” também integra uma coleção, com quatro volumes do 6.º ao 9.º anos. De acordo com o guia da PNLD,

A obra trata, em diferentes seções, ao longo do texto didático e das atividades, da presença feminina na História, seja no cotidiano, seja na política, favorecendo visões de respeito à mulher em sociedades antigas e atuais. As discussões pertinentes à valorização da mulher por meio da conquista de direitos, bem como as discussões acerca de uma política de não-violência de gênero são pontualmente indicadas nos dois últimos volumes da obra (2017, p. 1).

A sua primeira unidade temática trata da Revolução da Inglaterra, e seu primeiro capítulo (“As revoluções políticas”) já inicia sua apresentação com a Rainha Elisabeth II e a sua recém-primeira ministra Theresa May, duas mulheres de “status” estampando a capa da unidade. No entanto, a primeira impressão não é a que fica: a figura feminina não terá uma abordagem mais participativa nesse primeiro capítulo; ela é ofuscada pelas informações de figuras masculinas, fazendo que a figura da Rainha Elisabeth I fique em segundo plano.

No segundo capítulo (“A Revolução Industrial e as mudanças na sociedade”) as mulheres se fazem mais presentes, mais ativas, principalmente como figuras atuantes no trabalho fora do contexto doméstico. Essa descrição se faz presente na gravura do pintor William Hincks (Figura 8), que retrata as mulheres na manufatura, bem como a gravura de Dean Mills, que as retrata na indústria (Figura 9):

Figura 8 – Mulheres trabalhando em manufatura de linho.



Fonte: FERNANDES (2018, p. 22).

Figura 9 – Sala de duplicação.



Fonte: FERNANDES (2018, p. 24).

O autor, no entanto, esclarece que “Na época da Revolução Industrial, as mulheres eram submetidas ao ritmo de trabalho dos demais operários, mas recebiam salários menores” (FERNANDES, 2018, p. 24), fato ainda bastante frequente. Segundo Santos (2008, p. 40),

A revolução industrial e o surgimento da necessidade de uma classe operária assalariada para trabalhar nas indústrias, talvez tenham sido os grandes vilões da separação dos sexos e da valorização social do homem trabalhador em detrimento da mulher trabalhadora. O trabalho das mulheres nas fábricas era considerado uma extensão de seus trabalhos domésticos, um complemento da renda familiar. Em outro sentido, o trabalho realizado pelos homens, com salários frequentemente superiores,

era tido como o responsável pelo sustento familiar, reconhecendo-os como provedores e “chefes de famílias”.

No terceiro capítulo (“Os impactos da revolução industrial”) novamente, as mulheres se fazem presente por meio da sua força de trabalho, algo realmente notável; as trabalhadoras são apresentadas na atividade de tecelagem, produzindo, sobretudo, tecidos de lã. Nota-se que no âmbito da Revolução Industrial, as mulheres não se mantiveram neutras; muito pelo contrário, elas participaram ativamente nos processos produtivos, contribuindo das mais distintas formas.

Adentrando a unidade II – O Iluminismo e a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa –, novamente a mulher se faz presente. No quarto capítulo “O Iluminismo e a independência dos Estados Unidos”, ela está representada como uma figura capaz de alcançar grandes feitos; possui um potencial ilimitado, fato que se constata na fotografia de uma astronauta no espaço, equiparando-a à figura masculina:

Figura 10 – Astronautas estadunidenses



Fonte: FERNANDES (2018, p. 44).

No quinto capítulo (“A Revolução Francesa”) há o debate acerca das “mulheres soldados”, que lutaram bravamente e atuaram diretamente nas batalhas, assim como os homens. Além disso, ganham novamente destaque por suas proeminentes participações em protestos e reuniões no decurso da Revolução. Ao contrário da obra de Boulos Júnior já analisada, o autor dessa obra menciona a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, pela já mencionada Olympe de Gouges.

Na unidade III – A Era de Napoleão e as independências da América – em seus capítulos 6 e 7, “O império Napoleônico e a Revolução de São Domingos”; “Independência na América

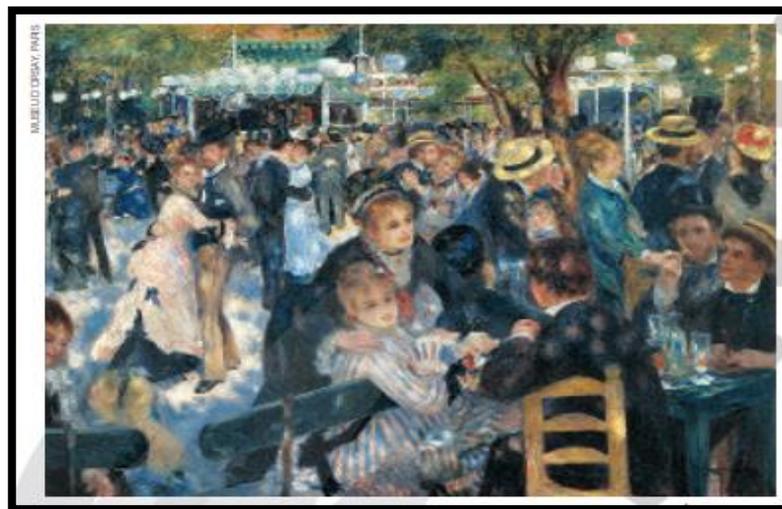
Espanhola”, as mulheres são pouco mencionadas; encontramos apenas um parágrafo que cita Catherine Flon, Cécile Fatiman e Dédée Bazile, que participaram no processo de independência do Haiti.

Na unidade IV – A independência do Brasil e o Primeiro Reinado – em seus capítulos 8, 9 e 10, “A crise do sistema colonial no Brasil”; “Brasil independente”; “O primeiro reinado”, as mulheres são mencionadas de forma superficial; seu papel é quase que imperceptível; o autor se limita a mencionar personagens marcantes como Maria Quitéria, Joana Angélica e Maria Felipa, sem lhes conferir a devida importância no contexto historiográfico.

Na unidade V – Revoluções e novas teorias políticas do século XIX – em seus capítulos 11 e 12 “Revoluções e Unificação na Europa”; “A Europa Industrial e os trabalhadores” assim como na unidade anterior, as mulheres são ignoradas, com exceção feita à figura de Lucy Parsons, importante anarquista estadunidense que viveu entre os séculos XIX e XX.

Na unidade VI – A Era do imperialismo – em seus capítulos 13 e 14 “A segunda revolução industrial”; “O capitalismo financeiro e a expansão imperialista na África, na Índia e na China”, as mulheres voltam a ter um pouco mais de destaque, mas nada tão significativo. A sua participação nessa unidade tem um maior destaque nas gravuras, a exemplo de Pierre-Auguste Renoir:

Figura 11 – Baile de Moulin de La Galette.



Fonte: FERNANDES (2018, p. 169).

Na unidade VII – Brasil: da Regência ao Segundo Reinado – em seu capítulo 15 “O período regencial (1831-1840)”, o autor menciona que “Muitas mulheres participaram da revolta de Manoel Congo” (FERNANDES, 2018, p. 196), contudo, não dá muito enfoque à mulher nesse período. Na Guerra dos Farrapos (1835-1845), o autor cita Anita Garibaldi, uma

grande revolucionária brasileira, contando um pouco de sua história e importância. No capítulo 16 “o Segundo Reinado”, não há referência às mulheres, mas no capítulo seguinte, acerca da escravidão no Brasil do século XIX, temos as mulheres negras, de suma importância no contexto histórico escravista do país, fato que desperta a atenção. Entretanto, o autor não menciona personagens femininas significativas durante esse período, a exemplo de: Aqualtune, Maria Firmina dos Reis, Esperança Garcia, Adelina Charuteira, Tereza de Benguela, dentre tantas outras. Entendemos que o conteúdo didático deve ser otimizado, mas isso não significa simplesmente “ignorar” personalidades tão importantes.

Um outro ponto marcante desse capítulo foi a explanação sobre a Lei Maria da Penha, que, segundo Consentino (2022, p. 10),

tem um papel primordial ao combate à violência doméstica. Ela protege mulheres em extrema situação de vulnerabilidade, fortalece a autonomia destas, quebra o ciclo de violência, salva vida e pune agressores através de mecanismos de enfrentamento aos atos violentos cometidos por companheiros, namorados, maridos ou outra pessoa que mantenha com a vítima, uma relação íntima e de afeto.

A última unidade (unidade VIII) – A expansão dos Estados Unidos no século XIX –, em seus capítulos 18 e 19 “a expansão para o oeste e a Guerra de Secessão”; “crescimento econômico imperialista”, traz a figura feminina, principalmente nas ilustrações. As imagens exibem a figura feminina em distintos cenários, tais como: manifestação (Marcha do Clima), em campos fazendo coleta de algodão, em filas de imigração em Ellis Island, entre outras.

Um cotejo entre as duas obras analisadas nos permite afirmar que “Araribá Mais – História” traz a figura feminina melhor representada. No entanto, ambas precisam aprofundar mais essa temática, como forma de combater as desigualdades sociais e as conjunturas preconceituosas em razão do gênero e raça, ainda tão presentes em nossa sociedade.

É evidente que a educação tem papel preponderante na transformação da sociedade, no combate ao preconceito de toda ordem, e que, nesse contexto, o(a) docente deve estar preparado(a) para esse desafio. Nessa jornada, o livro didático se mostra uma poderosa ferramenta no ensino de História, mas não só; é preciso saber trabalhá-lo, ampliando seus conhecimentos por meio de outras fontes de conhecimento. Desse modo, será capaz de combater o preconceito, de conscientizar alunos e de promover um real resgate do protagonismo feminino no contexto historiográfico.

3.2 A didática e o ensino de História no resgate ao protagonismo feminino: demandas sociais e educacionais

É fundamental que no ensino de História o protagonismo feminino seja resgatado, que seu papel ao longo da história seja revisitado, tanto na formação da sociedade quanto na transmissão de seus saberes, principalmente para a formação das alunas. Por meio da prática docente, é possível

resgatar sua importância, rompendo com os padrões anteriormente estabelecidos, segundo os quais a mulher era invisibilizada, marginalizada, diminuída, limitada e excluída.

O silenciamento das mulheres e o subsequente esquecimento das suas lutas é um obstáculo ao ensino de História, motivo pelo qual as ferramentas disponibilizadas pela história pública são imprescindíveis no processo de aprendizagem, pois oferecem ao docente uma multiplicidade de fontes primárias. Freire (2002) recomenda o método dialógico para transmitir, por meio das palavras e da argumentação, saberes que viabilizem a interpretação autônoma da realidade, ou seja, o(a) discente deve ser capaz de ler e compreender o mundo que o cerca de maneira independente. Nesse sentido, a posição feminina na sociedade deve ser debatida, conscientizando-os(as) acerca das desigualdades, levando-os(as) a agirem para transformar esses paradigmas e consolidar uma sociedade igualitária.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira, o papel da escola consiste em

transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança “humanize-se”, cultive-se, socialize-se ou, numa palavra, eduque-se. A criança, então, vai deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, assim, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social (2001, p. 261).

A educação é um cenário de constantes disputas políticas, principalmente quando direciona o foco para as particularidades do ensino de História e para suas vastas inferências. Ao discorrermos acerca das vinculações entre o arranjo curricular de História e as demandas sociais, percebemos que alguns atores dispõem de natureza intervencionista, a cargo de projetos públicos (FONSECA, 2011).

Ao considerarmos o elemento gênero nesse contexto, a luta é ampla, remetendo a movimentos sociais que idealizam “uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (PEDRO, 2005, p.78). Para a mulher, há múltiplos entraves na luta por espaço na educação e no ensino de História e, nessa trajetória, as demandas sociais reivindicadas pelos movimentos feministas têm papel de suma relevância.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendem uma proposta educacional pautada na diversidade, objetivando a construção de um plano de educação voltado à igualdade de direitos e à cidadania. Nesse contexto, um amplo e constante debate acerca das questões de gênero se faz necessário para promover uma sociedade, de fato, democrática.

Professores(as) desempenham um papel primordial na sociedade, principalmente como transmissores, difusores e produtores de conhecimentos no ensino de história. Por meio de um conjunto de materiais compostos por narrativas e biografias, eles podem elaborar suas aulas enriquecendo-as com premissas feministas ao longo da história; podem destacar sua

importância, lembrar seu injusto apagamento, estimulando, desse modo, a diversidade em sala de aula (ZARBATO, 2015; LOPES, 1997).

Fonseca expõe que

o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (2003, p. 71).

De acordo com Lopes (1997), as instituições escolares operam com a seleção prévia de conhecimentos, tendo em vista o propósito basilar de transformar os saberes em uma prática ensinável, acessível ao nível de compreensão dos estudantes. No entanto essa prática não resulta de uma simples transmissão de conhecimento; é fruto, também, de um processo de mediação didática, isto é, da (re)construção de saberes.

Para Pedro (2005) e Rago (1995), essa reconstrução de saberes reside na relevância de compreender intencionalidades, simbolismos, silenciamentos, representações concebidas por meio de exposições que professores(as) estão ajudando a preservar. Abordar o protagonismo feminino no ensino de História proporciona reflexões acerca das metodologias empregadas na prática docente, por exemplo quando utilizam apenas pronomes masculinos ou expõem exclusivamente conteúdos firmados na figura do homem como protagonista da História. Logo, com esse entendimento, é possível promover um conteúdo heterogêneo, explanando as duas figuras – masculina e feminina – na centralidade das histórias.

Rüsen e Wanderlei (2019) entendem que o(a) docente é responsável pela transmissão dos saberes, por ser ele o agente que narra os fatos históricos, oferecendo as bases para a compreensão do passado. Como o momento presente é uma consequência do passado, também lhe cabe propor reflexões pertinentes para a construção da cidadania dos(as) alunos(as). É preciso, portanto, consolidar um aprendizado que capacite o estudante para absorver e interpretar os fatos históricos sem desconsiderar a comunidade em que sua escola está inserida. O binômio ensino-aprendizagem se consolida quando docentes instigam a curiosidade dos estudantes, demonstrando a aplicabilidade dos conhecimentos na vida prática e na sociedade.

O descaso e o desconhecimento histórico oferecem riscos à democracia e à humanidade, pois eventos trágicos e conflitos tendem a florescer quando a sociedade se recusa a extrair lições do seu passado intolerante (CERRI, 2001). Como alternativa para esse cenário, Wanderlei (2019) sugere a aplicação de metodologias de empatia histórica, com foco em exercícios que insiram o estudante na posição de um agente histórico em uma situação hipotética. Esse método se mostrou eficaz no âmbito da sensibilização de alunos(as) em relação a eventos passados.

Ao definir empatia histórica, Rosanvallon (1996) esclarece que, em um exercício ideal, o aluno necessita aplicar sua vida cotidiana, seus saberes interdisciplinares e seus conhecimentos de história para resolver uma situação-problema proposta no material de apoio. Desse modo, será capaz de “pensar empaticamente”, mas tendo consciência do distanciamento do tempo decorrido.

Segundo Albuquerque Júnior (2012, p. 33), a História, por meio de suas convenções éticas e políticas, dedica-se a “ensinar a conviver com a diversidade, a respeitar a alteridade e a diferença, que é a condição exata do mundo em que vivemos”. O autor salienta que, na História, o passado não deve ser enaltecido; deve apenas suscitar a construção de um presente por meio da crítica reflexiva e da objeção às memórias solidificadas e engrandecidas.

As memórias passadas, tão vívidas no presente, são uma adversidade cotidiana para os sujeitos que se dedicam à prática docente de História. Esse contexto é composto por ligações de poder, de nexos sociais, dentre as quais está o gênero. Nesse sentido, é válido ponderar que o conceito de gênero não pode ser entendido de modo consonante (RAGO, 1995; LOPES, 1997).

A abrangência das discussões acadêmicas oportuniza o debate de gênero, colocando em evidência práticas e pensamentos feministas. Há diversos estudos e trabalhos na bibliografia que versam acerca do vínculo entre gênero e educação, sobretudo com o propósito de delinear como práticas e espaços educacionais operam no entendimento das concepções de masculino e feminino.

Louro (2007) aponta que os espaços escolares moldam uma parcela considerável das histórias dos indivíduos como seres autônomos. Entretanto, os debates acerca de gênero e de seus impactos no ensino de História ainda são escassos. Essa percepção nos leva a considerar que a desconstrução do padrão binário demanda a problematização dos recursos didáticos e a exploração de fontes diversas, para que, assim, novos caminhos sejam trilhados.

Analisar os recursos usados na labutação docente estimula a problematização durante as aulas de História, nas quais se pode debater as distintas interpelações referentes à “relação entre homem e mulher, sobre as vivências e histórias de homossexuais, de transexuais, enfim, fundamentar discussões para além dos elementos de heteronormatividade” (ZARBATO, 2015, p. 55).

O ser humano, como sujeito social, é moldado pela história transmitida por meio do ensino, logo, torna-se imprescindível indagar até onde a presença de uma história oficial sexista na educação pode afetar os indivíduos como atuantes em sua própria historicidade. De fato, o indivíduo é um potencial agente histórico; os sujeitos são constituídos por inúmeras referências de um passado vívido (ou não); no mesmo sentido, esses saberes consolidam a esperança de assegurar um futuro para aqueles que os absorverem.

Para Zarbato (2015), o ensino de História pode viabilizar o crescimento do nível de consciência mediante a organização didática de seus conteúdos. É importante proporcionar voz

aos campos historicamente registrados às margens da historicidade formal. A história não é uniforme; as mulheres, por exemplo, pensavam de formas diferentes, agindo de formas diferentes, portanto elas competiam entre si por um protagonismo individual nas conjunturas históricas. A vida e a luta de indivíduos anônimos no decurso histórico da humanidade projetaram os suportes da vida dos indivíduos de modo geral. Se o ensino de História estimular o reconhecimento das particularidades dessa herança, estará auxiliando na independência humana e contribuindo para a sociedade.

Ao excluir a figura da mulher das aulas, deixa-se de lado a oportunidade de discorrer sobre o espaço que elas ocupavam na sociedade, sua significância e participação na história acadêmica. Por esse motivo, discorre-se muito nesse estudo sobre as análises de gênero, buscando, segundo Scott (1995), uma equidade de gênero.

Para promover uma mediação didática coesa no ensino de História é necessário ponderar, em sua primazia, três aspectos. Primeiro, não é suficiente realizar a introdução de novos temas nos currículos educacionais multiculturais, se, na prática, nas relações cotidianas dos discentes e docentes, percebe-se uma postura de exclusão, por intermédio de brincadeiras, jogos ou até mesmo nas formas de avaliação. Segundo, é necessário admitir que o(a) professor(a) não labuta no vazio; há outros ambientes educativos operando nas concepções dos(as) alunos(as) (a internet, televisão, revistas, jornais, livros, entre outros); ou até mesmo os acontecimentos cotidianos. E, por fim, o cenário e o entendimento do ensino temático e multicultural devem vir acompanhados de uma mudança no comportamento dos(as) docentes, adotando uma postura crítica e reflexiva, fomentando a tolerância e respeito à diversidade e às diferenças (FONSECA, 2003).

Assim, a didática pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos para assegurar as orientações comuns necessárias ao trabalho docente, assim como auxiliar nas transformações no ensino, principalmente, ao ponderar o ensino de História. Contudo, salientamos que a didática, como ramo do conhecimento indispensável à formação dos profissionais da educação, incluindo docentes de História, demonstra que, a cada época, em detrimento das transformações no âmbito político, econômico e social, determinados conhecimentos e metodologias educativas foram privilegiadas.

A didática aplicada ao contexto do ensino-aprendizagem de história

agregou [...] ideias sobre o ensinar e o aprender; propôs rotinas envolvendo a prática do professor; sugeriu regras e normas em favor de sua organicidade; identificou conteúdos voltados à formação do professor, ou seja, incorporou discursos, formas de pensar e de legitimar o que, em cada época, foi delineando-se como “ensinar e aprender História” (URBAN, 2011, p. 36).

Diante dessa realidade educacional, percebemos, conforme os conhecimentos conquistados ao longo do processo de formação de docentes, que é necessário entender a didática além da singela

renovação das formas de ensinar e aprender. Torna-se necessário descobrir ou produzir novas metodologias que facilitem tanto o trabalho do docente quanto uma significativa aprendizagem do discente. Nessa perspectiva, a didática busca descobrir metodologias pedagógicas que possibilitem um ensino, de fato, eficiente, que promova resultados significativos, colaborando para a transformação social dos(das) discentes.

De acordo com Libâneo (2001), para a construção plena do processo educativo, é indispensável o emprego de estratégias e procedimentos metodológicos fundamentados em uma organização de situações que permitam ou que instituem condições necessárias às interações entre docentes e discentes e outrem e entre alunos e alunas, e que também beneficiem o desenvolvimento de habilidades de compreensão da realidade do universo, de capacidades de comunicação, leitura e escrita, análise, crítica e reflexão, produção e dimensão dos valores éticos, morais e sociais que regem a sociedade. Para que consigam atingir resultados coesos no que compete ao processo de ensino-aprendizagem, docentes devem desenvolver uma aula de História em que seja possível realizar uma troca de ideias, isto é, uma interação entre docente e discente.

Conforme Tardiff (2002, p. 33), “a relação dos professores com os saberes não se reduz à função de transmissão de conhecimentos constituídos por outros, mas integra diferentes saberes e relações”. O autor acrescenta ainda que esta deve ser “plural e resultado de sua formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Essas ponderações evidenciam uma questão importante: a de que a formação do(a) docente é negligenciada quanto à “questão de gênero”, não representando sua importância na mediação do ensino-aprendizagem. Além disso, a cultura escolar pode vir a influenciar na disseminação de certos preceitos, pautando-se nas concepções da educação tradicionalista.

Segundo Azevedo e Alves (2004, p. 08),

as discussões sobre a formação docente, entretanto, vêm sendo feitas, via de regra, em torno de dois contextos: O dos cursos de formação, e o da atualização permanente. O primeiro entendido no âmbito dos currículos oferecidos pelos diferentes cursos; o segundo, entendido duplamente no âmbito do aumento de escolaridade, por intermédio de outros cursos (extensão, especialização, mestrado, doutorado e/ou no âmbito de políticas de atualização em serviço, por intermédio de ações promovidas pelas diferentes Secretarias de Educação - municipais e estaduais).

Assim, ao analisar a temática referente ao gênero e o protagonismo feminino no ensino de História, percebemos que esses preceitos envolvem uma gama de questões que extrapolam a prática didática de docentes de História. A forma de lidar com a realidade vivenciada no espaço escolar indica distintas temporalidades de saberes, distintos graus de ímpeto no desempenho educativo, distintas formas de ser, de contemplar as relações de gênero.

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem que engloba questões de gênero, docentes de História gozam da oportunidade de refazer seus próprios percursos, de reconsiderar seus pré-julgamentos, de ampliar sua formação para atender as demandas sociais e educacionais na contemporaneidade. Segundo Larrosa (1994, p. 40),

O sujeito individual descrito pelas diferentes psicologias da educação ou da clínica, esse sujeito que se desenvolve de forma natural sua autoconsciência nas práticas pedagógicas, ou que recupera sua verdadeira consciência de si com a ajuda das práticas terapêuticas, não pode ser tomado como um dado não problemático. Mais ainda, não é algo que se possa analisar independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógico e/ou terapêuticos, entre outros), que ele se constitui no que é.

Desse modo, é necessário um ambiente estruturado onde docentes tenham condições de promover um trabalho mais efetivo, com material que corrobore sua prática docente, como livros didáticos, computadores, jogos educativos, entre outros; um ambiente onde se possa “respirar” e agir de maneira coerente, a partir de concepções de igualdade e equidade entre os gêneros. Docentes motivados e qualificados em conjunturas estruturais adequadas serão capazes de ensinar de forma ampla (FONSECA, 2003). Segundo Libâneo (2008), o bom ensino ocorre quando a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

No entanto, não basta que docentes dominem conteúdos pautados na diversidade e em singularidades de gênero, posteriormente reproduzindo-os em sala de aula; precisam entender que os(as) discentes ainda não compreendem, de forma mais ampla, os reais objetivos, as reais necessidades e a real importância desses conteúdos na disciplina de História; devem continuar em constante processo de transformação e de aperfeiçoamento de sua prática didática para que todos (docentes, discentes, instituições de ensino e sociedade) se beneficiem.

Essas condutas de aperfeiçoamento profissional fazem que os(as) docente(s) repensem o seu fazer em sala de aula, isto é, o seu modo de abordar e de conduzir sua prática diária, fundamentada teoricamente, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e não estático (LIBÂNEO, 2008).

Docentes não devem se preocupar em reproduzir conteúdo; devem pensar muito além, tentando interligar teoria e prática no ensino de História, rompendo esse ciclo vicioso e cômodo de se limitar, somente, à exposição dos saberes. Ao ampliarem sua percepção da prática docente e de sua didática educacional, podem vir a atuar como pesquisadores de sua práxis, de modo a encontrar possibilidades de intervir significativamente sobre sua realidade.

Verdadeiramente, é primordial “gostar do que se faz”, haja vista que “ensinar”, no seu sentido mais amplo, é muito mais do que transmitir conhecimentos; é necessário, principalmente, (trans)formar cidadãos em sujeitos críticos na sociedade vigente; cidadãos que sejam capazes de

compreender o meio em que estão inseridos, utilizando ferramentas diversas para essa finalidade. Um exemplo é o meio virtual (digital/tecnológico), que, se bem empregado, amplia possibilidades, inclusive o (re)conhecimento histórico do protagonismo da mulher.

3.3 História pública, história digital e a ampliação das possibilidades no (re)conhecimento histórico do protagonismo da mulher

Diante das intensas mudanças vivenciadas com a popularização dos meios digitais de comunicação, a história pública digital se exhibe como um conceito de análise e de participação da produção historiográfica na rede. Assim, é importante refletir acerca do desenvolvimento de estudos e de atuações com a finalidade de ponderar os modelos públicos de produção do passado no ciberespaço, com a atuação de historiadores(as) de ofício.

No entanto, ainda que se estejam inseridos na era da informação e na era da tecnologia, historiadores(as) ainda se deparam com uma realidade adversa, em decorrência da ausência de domínio das ferramentas digitais. Segundo Laitano,

A história e os historiadores estão desatualizados, e a sua nova versão depende da incorporação de competências informacionais, do trato com dados e códigos com os quais não estamos habituados – ou melhor, que não nos foram apresentados ao longo de nossa formação, razão pela qual nos julgamos culpados pelo próprio sentimento de obsolescência que acomete a disciplina histórica. (2020, p. 173).

Se, de um lado, o universo virtual é grandioso, de outro ele também se mostra perigoso, podendo ludibriar com sua infinidade de informações. A história é incomensurável, assim, devemos estabelecer critérios para que seja preservada nos espaços virtuais de forma coesa, assegurando a sua sobrevivência (GONDRA, 2000). Essa técnica proporciona recursos cruciais que permitem a continuação dos estudos sobre o passado, preservando os conhecimentos históricos no presente e também no futuro.

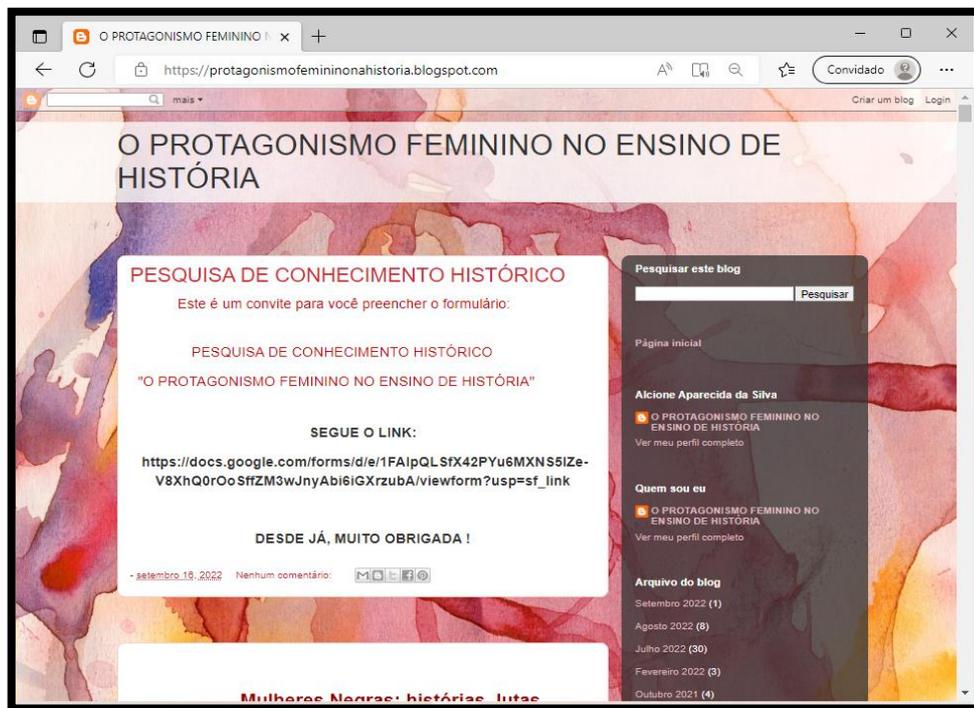
Lucchesi (2012) entende que é preciso saber filtrar os conteúdos disponíveis nos espaços virtuais, pois muitos deles representam a construção de uma história sem historiadores(as), em que as narrativas históricas podem ser corrompidas, apresentando-se fantasiosas. Há um processo de descrença e de discordância do ofício do(a) historiador(a), bem como uma tentativa de apagar o passado, ou ao menos, parte dele. Assim, é evidente a importância desse profissional, sobretudo como um intermediário do processo de construção do saber histórico no âmbito digital.

Aos historiadores(as) dessa era digital, a utilização da ciberlinguagem pode vir a ser um instrumento valioso para discutir sobre essa profusão de conservadorismo e de negacionismo que abrange a sociedade contemporânea. Para combater esse oponente é preciso utilizar os mesmos instrumentos, ignorando informações que não deem garantias documentais. Os usuários devem se interessar por uma história de fundamentação acadêmica, mas que, igualmente, também

se conceba por intermédio de hipertextos, dispondo de uma linguagem que alcance todos os públicos, à medida que também conferencia com o presente do(as) historiadores(as).

O *blog* “Protagonismo feminino no ensino de história” (Figura 12) se caracteriza como uma das vastas expressões no que tange à história pública digital do país. Seu objetivo principal é o fomento de um diálogo entre a comunidade acadêmica e o público em geral, disponibilizando um conteúdo dinâmico, atrativo e interconectado, que busca dar luz à categoria “mulher”, ou seja, que procura abordar – mais sucintamente – as figuras femininas importantes que, no decurso histórico, foram apagadas e/ou invisibilizadas.

Figura 12 – Página inicial do *blog* “O protagonismo feminino no ensino de História”.



Fonte: O Protagonismo feminino no ensino de História (2022, p. 1).

Esse *blog*, projeto virtual criado em 04 de junho de 2020, foi uma iniciativa pessoal, não patrocinada ou financiada. A construção de uma mídia como essa surgiu da percepção de que a mulher – como sujeito histórico – não é representada, na maioria das vezes, como protagonista; ora é invisibilizada, ora é relegada a segundo plano; às vezes é subjugada, outras, inferiorizada. Assim, nosso intuito foi o de tornar acessível a trajetória de mulheres importantes para a história nacional e internacional por meio desse suporte digital.

Esse apagamento da participação feminina na historiografia dominante que as subjugam a um papel acessório e subalterno precisa ser repensado. “A História pública exige um processo de

colocar-se diante do mundo e agir sobre ele, tanto da parte do historiador como das comunidades com as quais trabalha”. É assim que “tornar pública suas histórias” não se trata de expor uma verdade secreta, e sim de contribuir com debates que estimulem reflexões acerca da natureza e do conhecimento das relações entre sujeito e objeto. É necessário viabilizar o encontro da história com a memória, isto é, “valorizar o que parece perdido” (ROVAI, 2018, p. 193).

Ao focalizar a importância e o protagonismo dessas mulheres, nosso *blog* buscou “publicizá-las”, trazendo-as a público. Trata-se de personalidades femininas que, ao longo da história, foram apagadas, inferiorizadas, invisibilizadas, muitas vezes ficando à margem do protagonismo masculino.

Navegando pela página encontramos Nísia Floresta⁸, Aracy Guimaraes Rosa⁹, Maria Beatriz Nascimento¹⁰, Carolina de Jesus¹¹, Antonieta de Barros¹², Luísa Mahin¹³, Lélia Gonzalez¹⁴, Anita Carrijo¹⁵, Bertha Lutz¹⁶, Anastácia, Dandara dos Palmares, Maria Felipa de Oliveira, Maria Firmina dos Reis¹⁷, Esperança Garcia¹⁸, Barbara Alencar¹⁹ dentre tantas outras.

Há muitas outras agentes históricas com atuações de igual contribuição nos eventos históricos que são sistematicamente omitidas dos registros da historiografia tradicional, apesar de suas participações decisivas. Motivadas pela liberdade ou pela igualdade social, elas transgrediram os papéis de gênero e tomaram ações que impactaram a construção histórica do Brasil.

No cerne dessas discussões sobre o passado, Santhiago (2016) pontua que, basicamente, há quatro formas de manifestação da história pública, de modo que podemos uni-las ao mundo digital e ao conteúdo disponibilizado no nosso *blog*. A primeira representa uma história realizada com o público, em que há um processo de intermediação desenvolvido pelo(a) historiador(a) público(a) na elaboração de narrativas sobre um dado passado; a segunda consiste na história desempenhada para o público, em que uma instituição e/ou profissional de história se

⁸ Primeira educadora feminista do Brasil (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

⁹ Paraense que ajudou judeus a entrarem no Brasil no fim da década de 1930 (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

¹⁰ Historiadora, roteirista, escritora e ativista (pelos direitos humanos e do movimento negro) (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

¹¹ Carolina Maria de Jesus, primeira mulher, negra, favelada, semianalfabeta a ocupar lugar de escritora dentro da literatura nacional com a obra “Quarto de Despejo”, publicado em 1960. Sua obra interpreta as contradições, a política do branco e a desigualdade do país (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

¹² Parlamentar negra pioneira que criou o dia do professor (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

¹³ Símbolo de resistência negra e herança cultural para população afrodescendente (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

¹⁴ Pioneira ao levantar a pauta da questão racial atrelada ao feminismo (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

¹⁵ Mulher que lutou pelo divórcio no Brasil (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

¹⁶ Bertha era cientista, ativista feminina e educadora (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

¹⁷ Primeira mulher romancista do Brasil (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

¹⁸ Considerada a primeira advogada do Piauí e do Brasil (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

¹⁹ Primeira presa política do Brasil (protagonismofemininonahistoria.blogspot.com).

responsabiliza pela função de elaborar um material para o grande público; a terceira consiste na história efetuada pelo público, sem que haja a intervenção de um profissional da história na elaboração dessas narrativas; a quarta e última manifestação alude à relação entre história e público, um processo que apresenta inúmeras pesquisas historiográficas acerca da relação público/história como uma expressão da própria história pública.

O nosso *blog* se enquadra no segundo tipo de manifestação da história pública, pois busca fazer que a comunidade tenha acesso ao conhecimento histórico produzido nas academias, sobretudo à história das mulheres. Além disso, também pode se tornar o novo caderno escolar, com a possibilidade de aprendizagem colaborativa e solidária, contando com o aporte de publicação de matérias que estimulem estudos e pesquisas geradoras de novos conhecimentos, contribuindo, nessa perspectiva, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e dando uma amplitude mais acentuada no ensino de História. Sob esse viés, a escola deixaria de ser um estabelecimento meramente burocrático de transmissão da informação e passaria a ser a mediadora, por excelência, o meio e o instrumento públicos emancipatórios. (FREIRE, 1997)

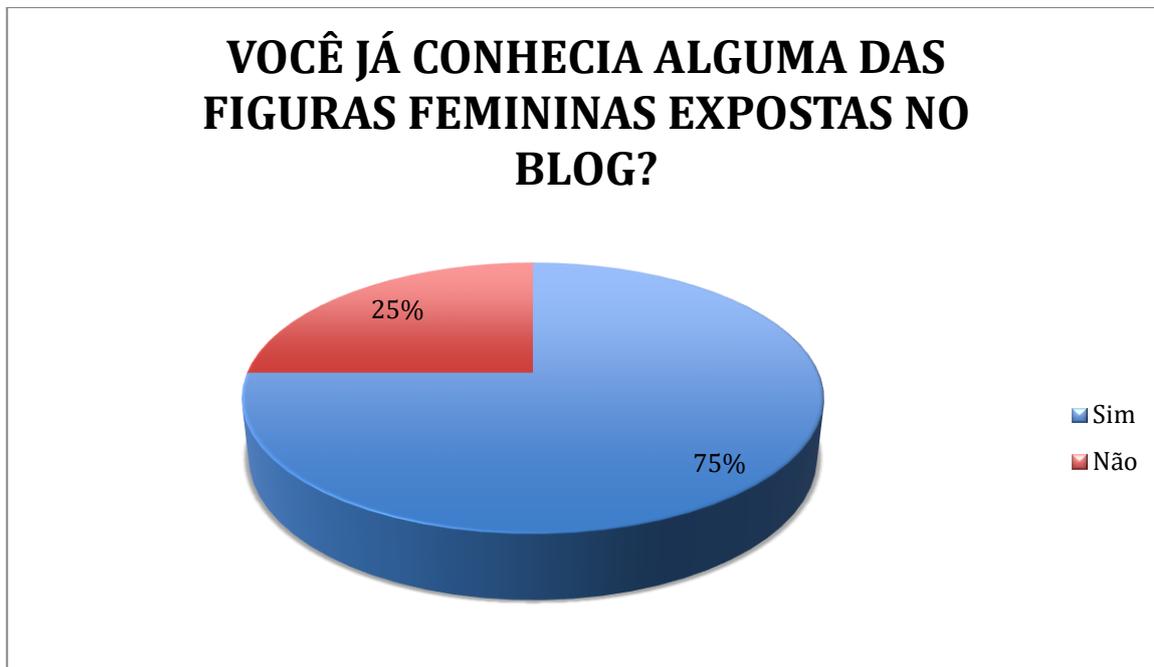
À medida que o *blog* for sendo acessado como um instrumento na mediação do ensino-aprendizagem de História, fomentando possibilidades de aquisição de conhecimentos acerca do “protagonismo feminino”, ele também poderá, junto ao livro didático, tornar-se um material didático de apoio a mais na educação básica no Brasil.

Com o objetivo de verificar se o livro didático representa, de fato, uma fonte historiográfica significativa para o (re)conhecimento de personalidades femininas ao longo da história por parte dos indivíduos, propusemos um *blog* no qual apresentamos algumas mulheres relevantes para a história e a sociedade, e, a partir desse canal de conhecimento, selecionamos 60 participantes para responderem a uma pesquisa na plataforma *Google Forms*²⁰, aplicada no mês de setembro de 2022. Nosso objetivo foi investigar se esses indivíduos tiveram conhecimento dessas personagens femininas por meio desse canal de divulgação, comprovando, dessa forma, que se trata de um novo instrumento a acrescentar ao livro didático como base de informação.

O primeiro questionamento (Gráfico 6) investiga se o indivíduo conhece as figuras femininas nele presentes:

²⁰ O Google Forms é um serviço da gigante das buscas que tem por objetivo facilitar a criação de formulários e questionários diversos. Disponível gratuitamente para todos que possuem uma conta Google, o serviço pode ser acessado em diversas plataformas, como web, desktop e celular. Ele é útil para todos aqueles que queiram fazer um formulário de pesquisa ou de coleta de opiniões (TECHTUDO, 2022, p. 1).

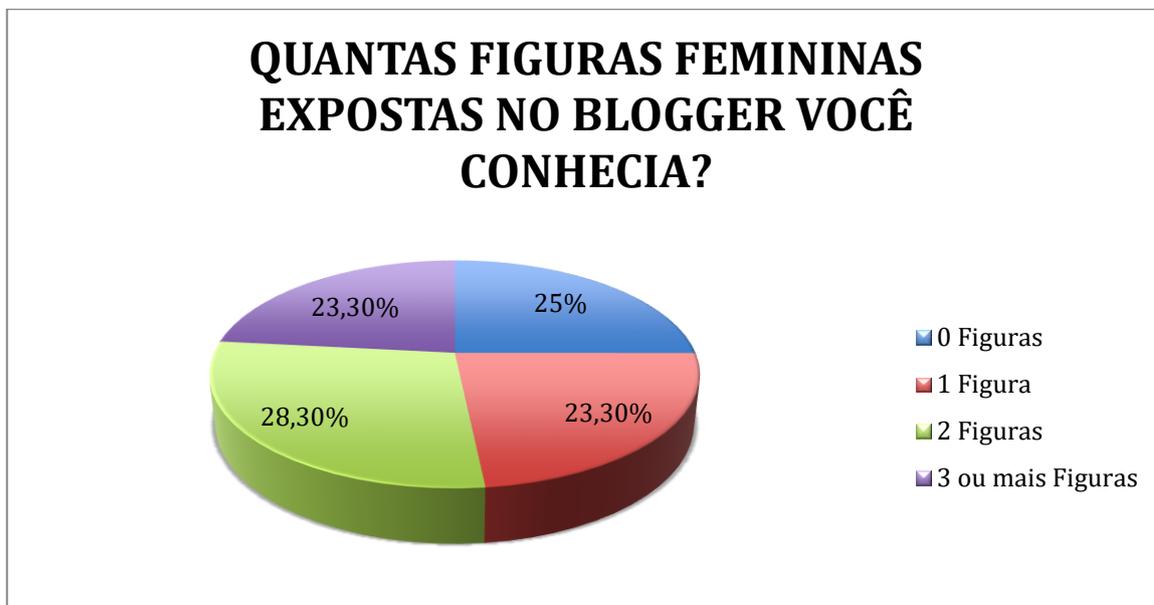
Gráfico 6 – Você já conhecia alguma das figuras femininas expostas no blog?



Fonte: Autoria própria (2022).

O segundo (Gráfico 7) tem como objetivo saber quantas figuras femininas o entrevistado conhecia:

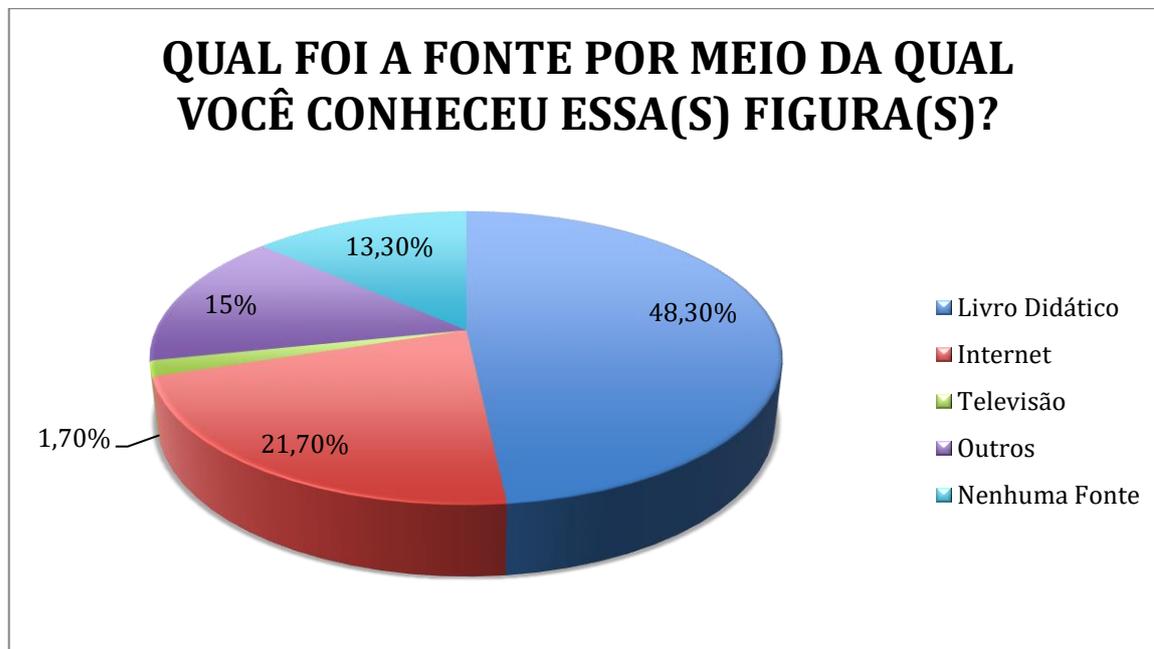
Gráfico 7 – Quantas figuras femininas expostas no blog você conhecia?



Fonte: Autoria própria (2022).

O Gráfico 8 apresenta a principal fonte de acesso a esse conhecimento:

Gráfico 8 – Qual foi a fonte por meio da qual você conheceu essa(s) figura(s)?



Fonte: Autoria própria (2022).

A presente pesquisa ratifica que, na atualidade, a internet se mostra um espaço democrático do saber, servindo para propagar os conhecimentos históricos acerca da mulher como sujeito histórico. Nessa mesma perspectiva, o livro didático também consiste em um instrumento valoroso para se ter conhecimento acerca dessas mulheres, mas ainda há alguns entraves, principalmente patriarcais, que impedem uma maior visibilidade das figuras femininas como protagonistas históricas.

Utilizando o *blog* como instrumento, demonstramos que, dentre as figuras femininas nele expostas, a maioria dos entrevistados conhecia ao menos duas delas. O livro didático revelou-se a segunda maior fonte desse conhecimento, depois da internet. Concluimos que, para promover uma educação mais completa, pautando-nos na premissa do protagonismo feminino, precisamos utilizar ferramentas da internet em conjunto com o livro didático na mediação do complexo processo ensino-aprendizagem da História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de nossas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles. O problema educacional brasileiro, de importância incontestavelmente grande, é desses que precisam ser vistos organicamente. Precisam ser vistos do ponto de vista de nossa atualidade. No jogo de suas forças, algumas ou muitas dentre elas, em antinomia uma com as outras (FREIRE, 2003, p. 9-10).

São inegáveis as desigualdades intrínsecas na composição histórica do Brasil, desigualdades estas que privilegiavam e ainda privilegiam os homens nas narrativas históricas, culminando no silenciamento e no apagamento das mulheres. Ainda na contemporaneidade, observamos que as desigualdades entre gêneros representam algo tangível, influenciando até mesmo a história ensinada em salas de aula, como podemos depreender do conteúdo dos livros didáticos e, em especial, aqueles escolhidos pelos docentes no do rol do PNL D.

Dessa forma, o desenvolvimento da presente pesquisa baseou-se na premissa basilar de utilizar a história pública para compreender o fenômeno observado nos dias vigentes, possibilitando sua análise concisa. Por meio do estudo aqui realizado foi possível identificar as lacunas existentes na historiografia feminina, compreendendo seus impactos na construção dos materiais didáticos utilizados na educação básica no Brasil. Dessa maneira, o debate acerca da invisibilidade da mulher em um dos principais materiais de ensino do país, o livro didático, é algo que merece destaque no âmbito acadêmico, pois a construção de uma sociedade igualitária depende de uma educação coesa que se completa dentro da complexidade.

Não podemos esquecer que, se hoje, esse debate ocorre, é graças a uma luta de muitas décadas. O papel da mulher na composição histórica, social e acadêmica já é palco de intensos embates inflados pelo movimento feminista e evidenciados pela difusão da história pública no Brasil.

Constatamos que a história pública, assim como a história digital influenciam diretamente o ensino de História, ampliando possibilidades educacionais e tornando “público” aquilo que anteriormente era restrito à Academia. Esse fato deu voz a “personagens” que ora foram esquecidas, ora foram invisibilizadas/apagadas. A internet, com seu potencial propagador e de alcance (quase) ilimitado, torna a história mais acessível ao grande público. Todavia, é necessário prudência, pois, ao mesmo tempo em que a história no ambiente virtual se torna mais acessível, ela também pode vir a ser manipulável e suscetível a modificações incoerentes com as narrativas histórias verídicas. Sob esse viés, está respaldada a imensa importância do(a)

historiador(a) nos ambientes virtuais, para que ela seja exposta de forma concreta, em conformidade com os acontecimentos e fatos históricos.

Ao ponderar o livro didático nesse contexto, constatamos o quanto esse material é valioso na mediação do complexo processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História. Porém, sendo o livro didático uma mercadoria – que promove a transmissão (o ideal seria: a construção) de conhecimentos –, este sofre influências ideológicas, que, por vezes, ignoram a figura da mulher como protagonista de sua própria história. Isso acontece pelo caráter tradicionalista e patriarcal que ainda se faz presente e vívido na sociedade brasileira. Entretanto, o ensino não é estático e, portanto, o(a) docente dispõe de instrumentos como a internet para dar respaldo à sua prática docente, buscando mudar o cenário de invisibilidade das mulheres.

No decurso histórico, à mulher são imputadas inúmeras formas de intolerância e violência, mas estas não se restringem ao gênero; outros fatores como raça e classe também devem ser levados em consideração. A mulher negra, a mulher pobre, há muito tempo vem sendo oprimida, inferiorizada, marginalizada, subjugada. Há, pois, uma lacuna de uma abordagem interseccional, em que não somente o gênero seja ponderado. O “levante” feminista fez aflorar aquilo pelo qual muitas já lutavam antes mesmo da gênese desse movimento: respeito e igualdade!

No entanto, é inegável que o movimento feminista trouxe grandes e factuais mudanças para as mulheres das mais distintas raças, classes sociais e culturas, sobretudo em seu protagonismo na esfera pública. A sua luta incansável lhes conferiu diversos direitos, dando-lhes a oportunidade de serem agentes causadoras de mudanças sociais, comportamentais, culturais, educacionais.

Infelizmente, ainda há marcadores de diferença que comprovam que a luta ainda não terminou. Apesar das conquistas, ainda há muito mais a ser realizado, por exemplo as disparidades existentes na esfera trabalhista, em que mulheres possuem mais dificuldades para alcançar um posto no mercado de trabalho. Nesse contexto, a questão racial é um fator a ser acrescentado. Ainda que as mulheres possuam maior nível de instrução educacional, o seu salário é quase sempre inferior ao dos homens. Até mesmo na vida pública, essa discrepância é observada: a política é majoritariamente masculina.

Pelas razões apontadas, o protagonismo feminino deve ser vislumbrado para a história pública que queremos. É necessário que a história das mulheres – como sujeitos históricos – seja incluída, debatida, desde a educação básica, e o livro didático é um caminho para esse fim. No entanto, ao analisarmos as duas obras aprovadas pelo PNLD, constatamos que em ambas a

mulher não é retratada como protagonista de sua própria história, apesar de em “Araribá Mais – História” ela ser representada com maior frequência.

Os(As) docentes devem estabelecer uma didática coesa no ensino de História, visando ao resgate do protagonismo feminino. Para tanto, o livro didático não deve ser o único meio de aquisição de conhecimentos; outros instrumentos devem ser incorporados para que ocorra uma ampliação da educação e uma maior presentificação das mulheres ao longo da história.

Observamos que a internet pode ser um desses instrumentos, colaborando para uma didática mais dinâmica, mas sempre aliada ao livro didático. A história pública digital, quando bem utilizada, pode influenciar de forma benéfica na aquisição/construção do saber do(a) discente, a exemplo do nosso *blog*.

Nossa pesquisa constatou que, de fato, atualmente, com o advento da internet e das ferramentas digitais, o livro didático é o segundo meio propagador do protagonismo feminino, atrás apenas da internet. Defendemos, assim, que a internet e o livro didático, juntos, acabam se tornando ferramentas valiosas no que tange ao ensino de História.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.
- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à história pública**. 2011.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo. O que a história oral ensina à história pública? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **Que história pública queremos?** / What public do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 101-120.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ANDRADE, Everaldo Paiva. Trajetória docente e história pública: a construção de um acervo com narrativas de professores. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo, MENESES, Sonia (Orgs.). **História pública em debate** – patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. "História pública: entre as "políticas públicas" e os "públicos da história". **XXVII Simpósio Nacional de História - Conhecimento histórico e diálogo social**, Natal, 2013.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (orgs.). **História pública em debate**. Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta. **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo. Práticas de história pública. O movimento social e o trabalho de história oral. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil**. Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- AMADO, Jorge. **Tereza Batista Cansada de Guerra**. Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Everaldo Paiva; ANDRADE, Nívea. História pública e educação. Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; ANDRADE, Everaldo; ANDRADE, Nívea. **História pública no Brasil**. Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- ARENDES, Cord. Who we are: public historians as multiple personalities? **Public History Weekly**, v. 3, n. 36, 2015.
- ASSIS, Dayane Conceição de. **Interseccionalidades**. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BARTHOLO, Letícia; PASSOS, Luana; FONTOURA, Natália. **Bolsa família, autonomia feminina e equidade de gênero: o que indicam as pesquisas nacionais?** Brasília, Ipea, 2017.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: Del Priore, Mary (Org.), **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos históricos: como selecionar? In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 135-173.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo **História, sociedade & cidadania: 8.º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4 edições, São Paulo: FTD, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/1719>. Acesso 8 ag. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Mulheres predominam em estudos, pesquisas e exames**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais>. Acesso 29 out. 2021.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do §8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.038, de 17 de agosto de 2020.** Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021.** Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil; define metas para taxas de pobreza; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dispositivos das Leis nºs 10.696, de 2 de julho de 2003, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 12.722, de 3 de outubro de 2012; e dá outras providências. 2023.

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

BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e agrário. **Boletim Bolsa Família e Cadastro Único.** Ano 4, nº 51, 2019.

BRESCIANO, Juan Andrés. El historiador, los archivos y los medios informáticos. *Ricerche Storiche Salesiane: Rivista semestrale di storia religiosa e civile*, Roma, ano XXI, n. 1, p. 157-178, 2002.

BURKER, Peter. **A escola dos Annales.** São Paulo: Unesp, 1997.

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

CABRAL, João. **Código eleitoral da república dos Estados Unidos do Brasil 1932.** Brasília, 2004.

CARDOSO, Maria Abadia. Ensino de história e livros didáticos: desafios do tempo presente. **Anpuh Brasil – 30º Simpósio Nacional de História.** Recife, 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?.** Anos 90. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** Tese (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005, p. 96-110.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero.** Campinas, 2011.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor. Faça aqui o login: os historiadores os computadores e as redes sociais on-line. **Revista História Hoje**, v. 3, nº 5, p. 165-188 – 2014.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos? / What public do we want?** São Paulo: Letra e Voz, p. 167-174, 2018.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor; TEIXEIRA, Ana Paula. **História pública e divulgação de história.** São Paulo: Letra e Voz, 2019.

CARVALHO, Luiza Vosgrau de. A desigualdade de gênero: uma análise do caso brasileiro.

Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/156417/000897571.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 12 out. 2021.

CASTRO, Silvia Elaine Santos. Marcadores sociais de diferença: sobre as especificidades da mulher negra no Brasil. Disponível em:
<http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT%204/Silvia%20Elaine%20Santos%20de%20Castro.pdf>. Acesso 17 out. 2021.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. v. 6, n° 2, p. 93-112, Inverno 2001.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na história para a didática da história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v.23, n° 1, p. 11-30, jan./jul. 2017.

CERRI, Luis Fernando; PENNA, Fernando de Araújo. Uma escola, cem partidos: a multiplicidade de posições político-econômicas entre estudantes em um estudo quantitativo. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 8-28, jul-dez, 2020.

CERTEAU, Michel de. A Operação histórica. In: LE GOFF, JACQUES; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. 2a edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Breve história das mulheres e relação de gênero. **Revista Educação Pública**, v. 21, n 24, 29 de novembro de 2021.

COHEN, Daniel J.; ROSENZWEIG, Roy. **Digital history: a guide to gathering, preserving, and presenting the past on the Web**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2005.

COLLING, Ana Maria. A construção histórica do feminino e do masculino. In M. N. Strey, S. T. L. Cabeda, & D. R. Prehn (Eds.), **Gênero e cultura: questões contemporâneas** (pp. 13-38, Coleção Gênero e Contemporaneidade). Porto Alegre: **EDIPUCRS**, 2004.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. O ensino de história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **História e Perspectivas**, Uberlândia n.53, p. 295-314, jan./jun. 2015.

CONSENTINO, Maria. **A importância da lei Maria da Penha**. Disponível em:
 <<https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/A-Importancia-da-Lei-Maria-da-Penha-2.pdf>>. Acesso 12 set. 2022.

CORREA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: Um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, 2001, n. 16, p. 13-30.

COSTA, Alda Cristina Silva da; PALHETA, Arlene Nazaré Amaral Alves; MENDES, Ana Maria Pires; LOUREIRO, Ari de Sousa. **Indústria Cultura: revisando Adorno e Horkheimer**. Movendo Ideias, Belém, v8, n13, p.13-22, 2003.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SANDENBERG, Cecília Maria B.; VANIN, Iole. A institucionalização dos estudos feministas e de gênero e os novos desafios. **Anais 2.º Encontro**

Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas: Pensando Gênero e Ciências, 2, 2010. Brasília: SEPM, 2010. P. 55-69.

COSTA, Marcella Albaine Faria da. Tecnologia, temporalidade e história digital: interpelações ao historiador e ao professor de história. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, Ano 10, 1.º Semestre, 2002, p.171-189.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL PRIORE, Mary. BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

DIOTTO, Nariel. et al. A condição da mulher no decorrer da história e os direitos conquistados a participar das lutas e movimentos sociais. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/A%20CONDICAO%20DA%20MULHER%20NO%20DECORRER%20DA%20HISTORIA%20E%20OS%20DIREITOS%20CONQUISTADOS.PDF>. Acesso 14 out. 2021.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal; LOPES, Aline de Queiroz. Livro eletrônico e sua utilização por alunos de graduação de uma universidade federal. **Informação & Informação**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 377-409, 2015.

DUARTE, Constância Lima; PAIVA, Kelen Benfenatti. A mulher de letras: nos rastros de uma história. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 11-19, jul./dez. 2009.

DUNKER, Christian. Lugar, voz e linguagem: empatia e estranhamento. In: Blog Carteiro do Inconsciente. 2018. Disponível em: [__https://artebrasileiros.com.br/opiniao/carteiro-do-inconsciente/lugar-voz-e-linguagem-empatia-e-estranhamento](https://artebrasileiros.com.br/opiniao/carteiro-do-inconsciente/lugar-voz-e-linguagem-empatia-e-estranhamento). Acesso 03 set. 2021.

FERNANDES, Ana Cláudia (org. e edição). **Araribá mais**: história: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018.

FERREIRA, Marieta. Quais as afinidades entre o mestrado profissional em ensino de história e a história pública? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **Que história pública queremos?** / What public do we want? São Paulo: Letra e Voz, p. 49-68, 2018.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de história? In: MAUAD, Ana Maria, SANTHIAGO, Ricardo, BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **Que história pública queremos?** / What public do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida; PENNA, Fernando. O trabalho intelectual do professor de história e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à Base

Nacional Comum Curricular e à escola sem partido. In: ALMEIDA, Junielle Rabêlo; MENESES, Sonia (Orgs.). **História pública em debate** – patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra & Voz, 2018.

FLASCHART, Fábio. **Livro digital etc.** São Paulo: Brasport, 2013.

FONSECA, Maria Fernanda Soares, FERREIRA, Maria da Luz Alves; FIGUEIREDO, Rizza Maria; PINHEIRO, Ágatha Silva. O feminicídio como uma manifestação das relações de poder entre os gêneros. **Juris**, Rio Grande, v. 28, n. 1, p. 49-65, 2018.

FONSECA, Thaís N. L. Ensino de história, mídia e história pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Junielle Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil: sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.185-194.

FONSECA, Selva Guimarães. “Livros didáticos e paradidáticos de História”. In: _____. **Didática e prática do ensino de História.** 5 ed. Campinas: Papyrus, 2003, p. 49-59.

FONSECA, Thaís N. de L. **História e ensino de história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FONSECA, Vitória Azevedo da. Filmes históricos e o ensino de história: diálogos e controvérsias. **Locus: Revista de História**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2016.

FONTANA, Josep. A reconstrução III: A escola dos Annales. In **História: análise do passado e projeto social.** São Paulo: Edusc, 1998.

FORTES, Alexandre; ALVIM, Leandro Guimarães Marques. Evidências, códigos e classificações: o ofício do historiador e o mundo digital. **Esboços**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 207-227, maio/ago. 2020.

FREIRE, Nilcéa. (Apres.). In: FROSSARD, H. (org). **Instrumentos internacionais de direitos das mulheres.** Brasília, D.F. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007, p. 9-12.

FREIRE, Paulo. Extensión o comunicaci3n? **Argentina: Siglo XXI**, 1973.

FREIRE, Paulo. **Educa33o e mudan3a.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A import3ncia do ato de ler.** S3o Paulo: Cortez. 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 25ª ed. S3o Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Educa33o e atualidade brasileira.** 3. ed. S3o Paulo: Cortez. 2003.

FREIRE, Paulo. **A import3ncia do ator de ler: em tr3s artigos que se completam.** 51 ed. S3o Paulo: Cortez. 2011.

FREITAG, B3rbara; MOTTA, Val3ria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro did3tico em quest3o.** 2 ed. S3o Paulo: Cortez, 1993.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL – FBN. BNDigital. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/>>. Acesso 01 set. 2022.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. FGV social comenta os cortes no bolsa família e o aumento da extrema pobreza no Brasil. Disponível em: <https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-comenta-os-cortes-no-bolsa-familia-e-o-aumento-da-extrema-pobreza-no-brasil>. Acesso 01 out. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Portal PNLD. On-line. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso 04 mai. 2022.

GASPARI, Leni Trentim. **Educação e memória**: imagens femininas nas “Gêmeas do Iguaçu” nos anos 40 e 50. (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2003.

GOMES, Gisele Ambrósio. **História, mulher e gênero**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GRUSZYNSKI, Ana. E-book. **Enciclopédia INTERCOM de comunicação**, São Paulo, v. 1, 2010.

HABERMAS, Jurgen. **The structural transformation of the public sphere**: an inquiry into a category of bourgeois society [1962]. Cambridge: MIT Press, 1989.

HABERMAS, Jurgen. “Further Reflections of the Public Sphere”. In: CALHOUN, Craig. *Habermas and the public sphere*. Cambridge: MIT Press, p. 421-61, 1991.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. **Trilhos de modernidade**: memórias e educação urbana dos sentidos. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2011.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HERNANDEZ, Carmen Osorio. **Movimento de mulheres e políticas para agricultura familiar**: políticas para mulheres rurais ou com perspectiva de gênero? Embrapa, 2007.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro/abril de 2015, pp. 193-210.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estatística de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2.ed, nº38. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso 15 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estatísticas de gênero—indicadores sociais das mulheres no Brasil. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso 19 out. 2021.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Educação**. v.1, n° 1, p. 9-42, jan./jun. 2001.

LANDERDAHL, Maria Celeste. II conferência nacional de políticas para as mulheres: implicações para a enfermagem brasileira. In: **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, vol. 12, núm. 4, dez./ 2008, Universidade Federal do Rio de Janeiro. pp. 814-816.

LESSA, Patrícia; MAIA, Cláudia. Guerra e paz na obra de Maria Lacerda de Moura. In: PRIORI, Claudia; PEREIRA, Márcia José (Orgs.). **Os estudos de gênero e seus percursos: intersecções possíveis com a história pública**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

LI, Na. Public history in china: is it possible? **Public History Review**, v. 21, p. 20-40, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. SP: Cortez, 2008.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? O público e seus passados. In: ALMEIDA, Junielle Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à história pública**. SP: Letra e Voz, 2011.

LIDDINGTON, Jill; ALMEIDA, Junielle, GOUVEIA DE OLIVEIRA, Marta orgs). O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

LIJTMAR, Lucía. Museus feministas pelo mundo buscam reparar exclusão das mulheres da história e da arte. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/museus-feministas-pelo-mundo-buscam-reparar-exclusao-das-mulheres-da-historia-e-da-arte/>>. Acesso 15 set. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: interrelações com conhecimentos científicos e cotidianos. **Contexto e Educação**. Ijuí (Unijuí), v. 11, n. 45, p. 40-59, jan/mar, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História digital. Reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J.; SANTHIAGO, R. **História pública no Brasil**. Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

LUCCHESI, Anita; SILVEIRA, Pedro Telles da; NICODEMO, Thiago Lima. Nunca fomos tão úteis. **Esboços**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 161-169, maio/ago. 2020.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, p.17, 1999.

MACIEL, Felipe Guimarães. **Critérios para avaliação de livro didático digital de física**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado), Pós-graduação Profissional em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

MARAFIGO, Gisele. Conquistas importantes das mulheres no Brasil ao longo da história. 2013. Disponível em https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/conquistas_mulheres.pdf. Acesso 21 out. 2021.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos. T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 19 ed. São Paulo: Papirus, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Volume I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MAUAD, Ana Maria. Como as fotografias visualizam a história pública? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **Que História pública queremos?** / What public do we want? São Paulo: Letra e Voz, p. 121-139, 2018.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Junielle; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **Que história pública queremos?** / What public do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **Escritos sobre história e internet**. Rio de Janeiro: Fapitec/Multifoco, 2011.

MEDEIROS, Caroline Gatti Sobreiro. **Onde as filhas choram e ninguém vê: as implicações do encarceramento feminino nas maternidades sob o olhar da interseccionalidade**. 2020. 125f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2020.

MEDEIROS, Kenia Erica Gusmão; REGIANI, Álvaro Ribeiro. Olhares de gênero e interseccionalidade no ensino de história. Reflexões sobre a historicização da diferença nos processos de educação histórica. Fronteiras: **Revista de História**, vol. 22, núm. 39, pp. 33-49, 2020.

MENESES, José Newton Coelho. O patrimônio e a compreensão do passado. Experiência intelectual e diálogo público. In: ALMEIDA, Junielle; MENESES, Sônia (Orgs.). **História pública em Debate**. Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria Professores: entre saberes e práticas. **Revista Educação & Realidade**. nº 74, p. 121-142, abril/2001.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**. v. 36. nº 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História. São Paulo: **Anpuh/Marco Zero**, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

NOIRET, Serge. História pública digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.

O PROTAGONISMO FEMININO NO ENSINO DE HISTÓRIA. Disponível em: <protagonismofemininonahistoria.blogspot.com>. Acesso 01 set. 2022.

OLIVEIRA, Mariana Sant'Anna. **Marcadores sociais da diferença**: experiência educacional através do Museu da Empatia. Niterói, 2018.

ORÍ, Ricardo. História pública e monumentos. A narrativa visual do passado nacional. In: ALMEIDA, Junielle; MENESES, Sônia (Orgs.). **História pública em debate**. Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2005.

PENNA, Fernando; AQUINO, Renata. As operações que tornam a história pública. In: Ana Maria MAUAD; RABELO; Ricardo SANThIAGO. **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PENNA, Fernando.; FERREIRA, Rodrigo. O trabalho intelectual do professor de história frente à Base Nacional Comum Curricular e a escola sem partido. In: Almeida, Junielle; MENESES, Sônia (orgs.). **História pública em debate**. Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

PERROT, Michelle. Escrever a história das mulheres. In: **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 13- 39.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história, operários mulheres e prisioneiros**. Tradução Denise Bottmann. ed. 7. São Paulo. Paz & Terra, 2017.

PINTO, Aline. J. Condição da mulher na história brasileira. Instituto Construir e Conhecer; **Enciclopédia Biosfera** n 5; Goiânia; 2008.

QUADRAT, Samantha Viz. É possível uma história pública dos temas sensíveis no Brasil? In: Ana Maria MAUAD; Ricardo SANThIAGO; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018, v. 1, p. 213-220.

QUEIROZ, Doralice A. de. **Mulheres cordelistas** - percepções do universo feminino na literatura de cordel. Belo Horizonte – Estudos Literários, 2006. 121 f.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Z. L. **Cultura histórica em debate**. São Paulo: Unesp, 1995. p. 81-91.

REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA – RBHP. Rede Brasileira de História pública. Disponível em: <http://historiapublica.com.br/a-rede> . Acesso 24 jan. 2022.

REIS, José Carlos. **Annales**: A renovação da história. Ouro Preto: **Ufop**, 1996.

- REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RIOS, Roger Raupp; SILVA, Rodrigo. **Discriminação múltipla e discriminação interseccional**: aportes do feminismo negro e do direito da antidiscriminação. 2015.
- ROCHA, Isadora Oliveira. Adolescência feminina e uma pesquisa feminista: desafios e interseccionalidade. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13.**° Congresso Mundo de Mulheres, Florianópolis, 2017.
- ROCKINSON-SZAPKIW, Amanda. J. et al. Electronic versus traditional print textbooks: a comparison study on the influence of university students' learning. **Computers & Education**, v. 63, p. 259-266, 2013.
- RODRIGUES, Paulo Jorge. et al. O trabalho feminino durante a revolução industrial. In: XII Semana da mulher: mulheres, gênero, violência e educação, 2015. **Anais**. São Paulo, Unesp, 2015.
- RODRIGUES, Rogério Rosa. A história pública serve para a teoria da história, e vice-versa? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos?** / What public do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 277-291.
- ROSANVALLON, Pierre. **Por uma história conceitual do político**. São Paulo: Unesp, 1996.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Como e por que fomentar uma história pública latino-americana? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos?** / What public do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 307-321.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; MEDEIROS, Kenia Gusmão. Saberes, experiências e diálogos: ensino de história, gênero e história pública. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória - PR, v. 19, n.1, p. 138-153, jan./abr., 2021.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; MONTEIRO, Livia Nascimento. História das mulheres e história pública: desafios e potencialidades de um ensino posicionado. Dossiê: ensino de história, história das mulheres e desigualdades sociais no Brasil. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados - MS, v. 14, n. 27, p. 206-230, Jan. / Jun. 2020.
- RÜSEN, Jorn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.
- RÜSEN, Jorn. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta-Grossa-PR, v.1, n° 1, 15 jul./dez. 2006.
- RÜSEN, Jorn. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007.
- SANCHES, Beatriz Rodrigues. **Teoria política feminista e representação substantiva**: uma análise da bancada feminina da Câmara dos Deputados. 2017. Dissertação (Mestrado em

Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTHIAGO, Ricardo. Pode-se falar de uma história pública brasileira? In: MAUAD, Ana Maria, SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SANTHIAGO, Ricardo. Comunidades de escuta e compartilhamento. História pública, história oral e situações educacionais. In: ALMEIDA, Junielle; MENESES, Sônia (Orgs.). **História pública em debate.** Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre história pública no Brasil In: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Junielle Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História pública no Brasil:** sentidos e itinerários. São Paulo: **Letra e Voz**, 2016.

SANTOS, Luciana da Silva. **A (des)valorização do trabalho doméstico como desdobramento da (in)visibilidade do feminino.** 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar; COSTA, Ana Alice Alcântara. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Margarida Luíza Ribeiro; BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. (Orgs.). **Mulher e relações de gênero.** Seminários especiais. Centro João XXIII. São Paulo: Loyola, 1994. p. 81 – 114.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de história.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, Benedito Bisso.; MALERBA, Jurandi. **Fazendo história pública.** Editora Milfontes, Vitória, 2021.

SCHMIDT, Benedito Bisso. **Novos domínios da história.** História social do trabalho pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** Scipione: São Paulo, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20. p. 71-100, jul./dez. 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED-PR). **Referencial curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. Paraná, 2018.

SEGATO, Maiara Cristina. Gênero e resistência na narrativa de autoria feminina da pós-modernidade: a representação da identidade feminina em divã de Martha Medeiros. In: PRIORI, Cláudia; PEREIRA, Márcia José (orgs.). **Os estudos de gênero e seus percursos:** Intersecções possíveis com a história pública. Brazil Publishing, Curitiba, 2020.

SENADO FEDERAL. **Publicada MP com regras do novo Bolsa Família**. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/03/03/publicada-mp-com-regras-do-novo-bolsa-familia>. Acesso em: 03 de mar. 2023.

SERRA, Liliana Giusti. **Livro digital e bibliotecas**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

SHOPES, Linda. A evolução do relacionamento entre a história oral e história pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Junielle; SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil**. Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SILVA, Cristiane Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 01, 2007.

SMITH, Richard. História pública, por que não? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos?** / What public do we want? São Paulo: Letra e Voz, p. 293-306, 2018.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, p. 97-117, 2000.

SOUZA, Francislê Neri de; MOL, Gerson Souza. Livro didático digital de química: princípios para a construção em tablets. **Enseñanza de las Ciencias**, v. extra, p. 2496, 2013.

TECHTUDO. **Google Forms**. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-forms/>>. Acesso 12 set. 2022.

TELLES, Helyom Viana. História digital, sociologia digital e humanidades digitais: algumas questões metodológicas. **Revista Observatório**, Palmas, v.3, n.5, ago. 2017. p. 74-101.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (TJ-RJ). **Iniciativas de combate à violência doméstica são ampliadas na pandemia**. 2021. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/noticias/noticia/-/visualizar-conteudo/5111210/7773387>. Acesso em: 12 set. 2022.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). Eleições 2018. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018>. Acesso 20 out. 2021.

VILLELA, Heloisa. Construtores de uma pedagogia ‘à brasileira’: Felisberto de Carvalho e Francisco Alves, um encontro gerador. **I Seminário Brasileiro sobre livro e história editorial**. Rio de Janeiro: UFF, 2004.

WANDERLEY, Sônia. “Didática da história escolar como história pública: aproximação pelo conceito de empatia histórica.” **Anais 30.º Anpuh**, 2018.

WANDERLEY, Sônia. Didática da História escolar. Um debate sobre o caráter público da história ensinada. In: ALMEIDA, Junielle; MENESES, Sônia (orgs.). **História pública em debate**. Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords**. London: Fontana, 1976.

ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. In: ALMEIDA, Junielle Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ZANARDO, Julia. Desafios do historiador na era digital. **Almanack**. Guarulhos, n. 14, p. 303-307. 2016.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do gênero no ensino de história: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, 2015.