



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE HISTÓRIA (FH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

KÁRITA REZENDE BARBOSA

**A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos e o potencial
decolonial da coleção Antiprincesas**

GOIÂNIA - GO
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

KÁRITA REZENDE BARBOSA

3. Título do trabalho

A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS E O POTENCIAL DECOLONIAL DA COLEÇÃO ANTIPRINCESAS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador):

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Káríta Rezende Barbosa, Discente**, em 17/03/2026, às 19:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Eiras Coelho Soares, Professor do Magistério Superior**, em 19/03/2026, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6047053** e o código CRC **D70034CF**.

KÁRITA REZENDE BARBOSA

A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos e o potencial decolonial da coleção Antiprincesas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, da Faculdade de História (FH) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador(a): Dra. Ana Carolina Eiras Coelho Soares

GOIÂNIA
2026

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

Barbosa, Kárita Rezende
A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos e o potencial decolonial da coleção Antiprincesas [manuscrito] / Kárita Rezende Barbosa. - 2026.
144 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Ana Carolina Eiras Coelho Soares
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Goiânia, 2026.
Anexo.
Bibliografia.
Inclui: lista de figuras, lista de tabelas.

1. Mulheres Negras; Ensino de História; Educação Decolonial; Livros Didáticos; Antiprincesas..

I. Soares, Ana Carolina Eiras Coelho , orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **015/2026** da sessão de Defesa de Dissertação de **KÁRITA REZENDE BARBOSA**, que confere o título de **MESTRA** em **Ensino de História (ProfHistória/UFG)**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **dezesesseis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis**, a partir da(s) **09:00min**, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada **“A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS E O POTENCIAL DECOLONIAL DA COLEÇÃO ANTIPRINCESAS”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Ana Carolina Eiras Coelho Soares (ProfHistória/PPGH/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Kenia Erica Gusmão Medeiros (IFG)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini (ProfHistória/PPGH/UFG)** membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. A banca examinadora recomenda o trabalho final para publicação, em razão de sua originalidade e qualidade acadêmica. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Ana Carolina Eiras Coelho Soares**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **dezesesseis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Eiras Coelho Soares, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2026, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Coordenador de Pós-Graduação**, em 26/03/2026, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2026, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6086164** e o código CRC **66FB1D35**.

*A você Thayná Marques, que onde quer que
Deus lhe colocou, continua a me dar força
para seguir essa jornada! (Em memória)*

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a presença inspiradora e confiante da minha orientadora, professora Dr^a Ana Carolina Eiras Coelho Soares, que sempre teve uma palavra de conforto, de otimismo, que sempre acreditou em cada linha que eu escrevia e que nos momentos mais difíceis nessa árdua jornada me ofereceu seu abraço acolhedor e um carinho de quem realmente se importa, obrigada!

Agradeço infinitamente a minha família, minha mãe Vindamar, e meu esposo André, que nunca me deixaram esmorecer, que sempre estiveram comigo em cada choro, cada página escrita, cada texto lido, que em cada vez que pensei que não conseguiria estavam lá para me apoiar e dizer que eu iria sim conseguir, que sempre confiaram na minha pesquisa e na vontade que tenho de transformar o ensino de História em lugar mais plural, obrigada!

Agradeço à minha filha, Anna Lara, minha maior incentivadora, que acompanha com entusiasmo tudo o que escrevo, lê cada texto com genuína empolgação e leva minhas palavras para suas próprias produções escolares. Sua confiança no poder da escrita, seu carinho e seu constante apoio foram fonte de motivação ao longo de toda essa trajetória. Muito obrigada.

Agradeço à Universidade Federal de Goiás e ao PROFHISTÓRIA pela oportunidade de aprimoramento e qualificação docente proporcionada ao longo dessa trajetória formativa. Manifesto minha sincera gratidão a todas as professoras e professores que integram o programa, cuja dedicação, competência e compromisso com o ensino e a pesquisa foram fundamentais para minha formação. Cada aula ministrada representou um passo significativo nessa jornada de aprendizado, contribuindo de maneira decisiva para meu crescimento acadêmico e profissional. Muito obrigada!

Pagu

*Eu escrevo sobre mulheres,
Sobre o meu corpo,
Sobre mim.*

*Como se jorrassem da minha boca
Sangue que a mim não pertence
E de mim sempre fez parte.
Das farpas de um mundo muito soturno,
Como um quebra-cabeça
Eu falo de mim.*

*Eu escrevo hipnotizada
Deslizando sem pensar
Entre palavras e metáforas
Todas as marcas do que posso ser,
Do que posso criar
Expurgando o mal
Sublimando
O que há de melhor na mulher que vive em mim.*

*Eu escrevo sobre lágrimas e risos
Náufragos da tempestade
Da fúria titânica dos sentimentos
Incontrolável brincadeira de Eros e Tanatos
Por todas as partes
Que partem de mim.*

*Eu escrevo sobre mulheres,
Sobre todas as mulheres,
Sobre o meu corpo
Sobre mim.*

Ana Carolina Eiras Coelho Soares

Rio, 04/05/200

RESUMO

A presente dissertação investiga a invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II e analisa o potencial decolonial da Coleção Antiprincesas como ferramenta pedagógica para a construção de práticas educativas mais plurais, críticas e antirracistas. A pesquisa nasce de uma inquietação gerada em contexto escolar: o questionamento de uma aluna negra sobre sua ausência nos materiais didáticos, o que evidencia o impacto simbólico e pedagógico dos silenciamentos estruturais presentes nas narrativas históricas hegemônicas. Assim, o objetivo central do estudo é compreender de que maneira os livros didáticos reproduzem apagamentos das mulheres negras e como narrativas alternativas, como a da coleção Antiprincesas, podem contribuir para romper com a lógica eurocêntrica, colonial e androcêntrica predominante no ensino de História. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, que articula revisão teórica e análise de materiais didáticos aprovados pelo PNLD entre 2014 e 2023. A análise considera não apenas a presença quantitativa das mulheres negras, mas principalmente os modos de representação, os lugares discursivos ocupados por elas e os sentidos produzidos no processo de composição do livro didático como artefato cultural. Como aporte teórico, o estudo dialoga com a interseccionalidade (Crenshaw), com o feminismo negro (hooks), com a colonialidade do poder e do gênero (Quijano e Lugones), com os estudos sobre representação (Chartier) e com referenciais da educação para as relações étnico-raciais, fundamentados especialmente nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A dissertação também apresenta um produto educacional: um caderno orientador destinado a professoras de História. O material propõe novas abordagens pedagógicas para o trabalho com diversidade, identidade negra e representações femininas, articulando teoria e prática para favorecer o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica. Espera-se, como resultados, ampliar o debate sobre os limites dos livros didáticos tradicionais, evidenciar os mecanismos de silenciamento que afetam as mulheres negras e oferecer alternativas decoloniais para o ensino de História. Também se pretende fortalecer práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo feminino negro e promovam a identificação positiva das estudantes, contribuindo para uma escola mais democrática, antirracista e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Mulheres negras; Ensino de História; Educação decolonial; Livros didáticos; Antiprincesas.

ABSTRACT

This dissertation investigates the invisibility of Black women in History textbooks used in Brazilian lower secondary education and analyzes the decolonial potential of the *Antiprincessas* Collection as a pedagogical tool for the construction of more plural, critical, and anti-racist educational practices. The research originates from a concern arising in the school context, specifically from a Black student's questioning of her absence in History textbooks, which highlights the symbolic and pedagogical impacts of structural silencing within hegemonic historical narratives. Thus, the central objective of this study is to understand how History textbooks reproduce the erasure of Black women and how alternative narratives, such as those proposed by the *Antiprincessas* Collection, can contribute to breaking with the Eurocentric, colonial, and androcentric logic that predominates in History teaching. Methodologically, this is a qualitative study of bibliographic and documentary nature, combining theoretical review with the analysis of History textbooks approved by the Brazilian National Textbook and Teaching Material Program (PNLD) between 2014 and 2023. The analysis considers not only the quantitative presence of Black women, but primarily the modes of representation, the discursive positions they occupy, and the meanings produced in the process of constructing the textbook as a cultural artifact. The theoretical framework draws on intersectionality (Crenshaw), Black feminism (hooks), the coloniality of power and gender (Quijano and Lugones), studies on representation (Chartier), and educational frameworks for ethnic-racial relations, particularly grounded in Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. The dissertation also presents an educational product: a pedagogical guide designed for History teachers. This material proposes new pedagogical approaches to working with diversity, Black identity, and female representations, articulating theory and practice to foster the development of critical historical consciousness. The expected results include expanding the debate on the limitations of traditional textbooks, exposing the mechanisms of silencing that affect Black women, and offering decolonial alternatives for History teaching. Furthermore, the study aims to strengthen pedagogical practices that value Black female protagonism and promote positive student identification, contributing to a more democratic, anti-racist, and socially grounded school environment.

Keywords: Black women; History teaching; Decolonial education; Textbooks; Antiprincessas.

Lista de imagens

Figura 1: Frida acompanhava seu pai, que era fotógrafo.	25
Figura 2: Material de pintura do pai de Frida.	26
Figura 3: O abraço amoroso entre o Universo, a Terra (México), Eu, Diego e o Senhor Xólotl (1949).	28
Figura 4: Violeta e sua saia de cortina.	30
Figura 5: Apêndices textuais	30
Figura 6: Belgrano entregando seu sabre a Juana.	33
Figura 7: Morte de Manuel Padilla.	35
Figura 8: Quilombo	37
Figura 9: Em foco: as mulheres no Brasil do Século XIX	58
Figura 10: Fonte 3: Independência da Bahia	58

Lista de tabelas

Tabela 1: Livros didáticos analisados (PNLD 2014 a 2023).....	55
Tabela 2: Representação das mulheres negras nos livros didáticos	73

Sumário

Introdução	9
Capítulo 1: História das mulheres no ensino de História no Brasil	15
1.1. A coleção Antiprincesas e suas representações	19
1.2. A interseccionalidade no protagonismo feminino no Ensino de História	39
1.3. A Coleção Antiprincesas como Ferramenta no Ensino de História Decolonial.....	42
Capítulo 2: Silenciamento e subalternização das mulheres nas narrativas históricas	46
2.2. Protagonismo feminino: o ser Princesa e Antiprincesa no Brasil	50
2.3. Análise dos livros didáticos	53
Capítulo 3: Caderno orientador as professoras com novas abordagens para o ensino de História em um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade	78
3.1 Caderno orientador – possibilidades e limites	80
3.2 Aspectos metodológicos	83
3.3 Educação e identidade negra: fundamentos teóricos para o caderno orientador	88
Considerações Finais	97
Bibliografia	101
Anexo I	106
Parte Propositiva	106
Caderno Orientador - Mulheres Negras na História do Brasil: presenças que Resistem, Constroem e Inspiram	106

Introdução

Esta pesquisa nasce de um questionamento realizado por uma aluna negra do sexto ano do Ensino Fundamental II, Luíza Romano¹ em uma aula de história, que ao folhear o livro didático questionou: “professora, por que eu não estou no livro? Eu não faço parte da história?” Ao compreender a importância de sua fala, bem como a extensão do seu questionamento, me propus a analisar os livros didáticos com outro olhar, um olhar que não procurava explicações, narrações, fatos ou sequências políticas, mas sim um olhar que procurava invisibilizações, silenciamentos, apagamentos e com esse olhar procurar compreender como e a quem essas lacunas propositais interessariam e como propor alternativas para superá-las.

Esta pesquisa delineou-se a partir de inquietações constituídas ao longo da trajetória docente da pesquisadora. A recorrência de silenciamentos acadêmicos referentes às mulheres e, de modo ainda mais contundente às mulheres negras, revelou-se não apenas como um problema historiográfico, mas como uma questão pedagógica concreta, perceptível na qualidade das aulas ministradas e nos limites impostos à representação das alunas nas narrativas históricas oficiais. A ausência ou marginalização dessas mulheres nos conteúdos escolares produzia efeitos diretos na construção de pertencimento, identificação e reconhecimento no espaço escolar. Assim, a investigação emerge da articulação entre experiência docente e reflexão crítica, convertendo a inquietação profissional em problema de pesquisa.

O ensino de História, enquanto campo de produção de sentidos sobre o passado, desempenha papel central na formação das identidades individuais e coletivas. Entretanto, as narrativas históricas tradicionalmente ensinadas nas escolas brasileiras têm sido marcadas por silenciamentos, apagamentos e hierarquizações que privilegiam sujeitos masculinos, brancos e europeus, em detrimento de grupos historicamente subalternizados. Entre esses grupos, destacam-se as mulheres negras, cuja presença nos livros didáticos permanece limitada, fragmentada ou estereotipada, comprometendo a construção de uma educação histórica plural, democrática e socialmente referenciada.

Essa problemática se manifesta de forma contundente no cotidiano escolar, em que estudantes negras frequentemente não se reconhecem como sujeitas históricas, nem se veem representadas nos materiais didáticos que mediam o processo de ensino-aprendizagem. O

¹ Nome fictício para preservar o anonimato da aluna em questão, na época com doze anos de idade.

questionamento que dá origem a esta pesquisa, formulado por uma aluna negra do ensino fundamental ao indagar sua ausência no livro de História, evidencia que o apagamento das mulheres negras não é apenas uma questão historiográfica, mas também pedagógica, simbólica e política, com impactos diretos na constituição da autoestima, do pertencimento e da consciência histórica das estudantes.

Diante desse cenário, esta dissertação tem como objetivo geral analisar a invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II, articulando essa análise ao potencial decolonial da Coleção Antiprincesas como recurso pedagógico para o ensino de História. Parte-se da compreensão de que os materiais didáticos não são neutros, mas produtos culturais atravessados por disputas de poder, interesses políticos e escolhas epistemológicas que determinam quais histórias são contadas e quais são silenciadas.

A Coleção Antiprincesas, publicada pela editora Chirimbote, na Argentina e pela Sur Livros, no Brasil. Tem por objetivo mudar o cenário da literatura infanto-juvenil, retratando de forma biográfica mulheres reais, grandes nomes da América Latina que não usam tiaras, não vivem em castelos e não têm superpoderes, mas mudaram o mundo à sua maneira, e com isso oferecer ao debate historiográfico e escolar uma contra narrativa de caráter decolonial e inclusivo.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca compreender os processos históricos de silenciamento e subalternização das mulheres nas narrativas históricas; discutir os limites da historiografia tradicional e do ensino de História no que se refere às questões de gênero e raça; analisar criticamente livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); e avaliar o potencial pedagógico da Coleção Antiprincesas para a construção de práticas educativas antirracistas, interseccionais e decoloniais.

Ao compreender a indissociabilidade entre prática pedagógica e investigação científica, esta pesquisa dialoga com a perspectiva da professora-pesquisadora, conforme discutido por Lüdke e André (1986), ao compreender a prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento. Trata-se de um estudo que articula teoria e prática, reconhecendo a escola como *locus* privilegiado de investigação, reflexão crítica e proposição de alternativas pedagógicas que tensionem as narrativas hegemônicas presentes no currículo e nos materiais didáticos.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental e bibliográfica. A análise dos livros didáticos considera não apenas a presença ou ausência das mulheres negras, mas também as formas de representação, os lugares simbólicos que lhes são atribuídos e as narrativas que estruturam sua aparição ou invisibilização nos conteúdos históricos. Essa abordagem permite compreender o livro didático como um artefato cultural que produz sentidos sobre o passado e sobre os sujeitos históricos.

O referencial teórico mobilizado ancora-se nos estudos de gênero, na interseccionalidade e no feminismo decolonial. Autoras como Joan Scott, Kimberlé Crenshaw, Oyèrónké Oyěwùmí, Maria Lugones, Carla Bassanezi Pinsky, Bebel Nepomuceno e Eni Orlandi fundamentam a análise das relações de poder que estruturam as narrativas históricas e educacionais. Esses aportes teóricos possibilitam compreender que gênero, raça e classe não operam de forma isolada, mas articulada, produzindo desigualdades específicas, especialmente para as mulheres negras.

A noção de interseccionalidade assume papel central nesta pesquisa ao possibilitar a análise das múltiplas opressões que atravessam as experiências históricas das mulheres negras. Ao deslocar a compreensão de “mulher” como uma categoria homogênea e universal, a perspectiva interseccional evidencia que gênero, raça e classe operam de forma articulada na produção das desigualdades sociais. Nesse sentido, a historiografia tradicional e os livros didáticos de História tendem a privilegiar uma experiência feminina branca, europeia e burguesa, apresentada como referência universal, ao passo que invisibilizam trajetórias marcadas pelo racismo estrutural, pela exploração do trabalho e pela colonialidade, especialmente no que se refere às mulheres negras.

Essa crítica à universalização da categoria “mulher” encontra sólido respaldo teórico nas reflexões de bell hooks (2019), particularmente em *Não sou eu uma mulher?*, obra na qual a autora questiona os limites do feminismo hegemônico ao desconsiderar o racismo como elemento estruturante da opressão vivenciada pelas mulheres negras. hooks demonstra que, historicamente, as mulheres negras foram excluídas tanto da noção de feminilidade construída pelo patriarcado quanto das agendas centrais do movimento feminista branco, sendo submetidas a um regime de exploração que articulava gênero, raça e classe de maneira indissociável. Ao evidenciar que as experiências das mulheres negras não podem ser compreendidas a partir dos mesmos parâmetros utilizados para analisar a opressão das mulheres brancas, a autora oferece

uma chave interpretativa fundamental para compreender os silenciamentos presentes nas narrativas históricas e nos materiais didáticos analisados nesta pesquisa.

Nesse contexto, o conceito de colonialidade do poder e do gênero, conforme desenvolvido por Aníbal Quijano e aprofundado por Maria Lugones, contribui para compreender como as hierarquias raciais e de gênero foram historicamente construídas e naturalizadas no processo colonial. A imposição de um modelo eurocêntrico de humanidade impactou diretamente a forma como mulheres negras foram representadas, ou excluídas das narrativas históricas, reforçando sua desumanização e marginalização.

A análise da Coleção Antiprincesas emerge, assim, como contraponto às narrativas hegemônicas presentes nos livros didáticos. Ao apresentar mulheres latino-americanas como Frida Kahlo, Violeta Parra, Juana Azurduy e Dandara dos Palmares, a coleção rompe com estereótipos de gênero e raça, propondo representações que enfatizam o protagonismo, a resistência e a agência histórica dessas mulheres. Trata-se de uma proposta editorial que dialoga diretamente com os princípios de uma educação decolonial e antirracista.

O conceito de representação, conforme formulado por Roger Chartier, é fundamental para compreender o impacto simbólico da Coleção Antiprincesas. As representações não apenas refletem a realidade, mas a constroem, moldando percepções, identidades e imaginários sociais. Ao produzir novas imagens e narrativas sobre mulheres latino-americanas, a coleção interfere nas disputas simbólicas em torno do passado, ampliando as possibilidades de identificação e pertencimento para estudantes historicamente invisibilizadas.

Além disso, a pesquisa estabelece diálogo direto com as legislações educacionais brasileiras que normatizam a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, com destaque para a Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008. Esses dispositivos legais representam conquistas históricas dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro e indígena, ao reconhecerem a centralidade das populações historicamente subalternizadas na formação da sociedade brasileira e ao tensionarem o currículo escolar tradicional, marcado por uma perspectiva eurocêntrica.

Entretanto, a análise empreendida nesta pesquisa demonstra que, apesar dos avanços observados no plano normativo, permanece uma distância significativa entre o que é legalmente estabelecido e aquilo que efetivamente se concretiza nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas. Tal descompasso evidencia limites estruturais na implementação dessas políticas

educacionais, bem como a persistência de matrizes narrativas que continuam a marginalizar o protagonismo de sujeitos negros e indígenas de modo particularmente acentuado no que se refere às mulheres negras.

Como parte constitutiva do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA UFG, esta dissertação apresenta também uma dimensão propositiva, materializada na elaboração de um caderno orientador destinado as professoras² de História da educação básica. Esse material busca oferecer subsídios teóricos e práticos para a inserção de novas abordagens no ensino de História, valorizando a diversidade, o protagonismo das mulheres negras e o uso de recursos pedagógicos alternativos, como a Coleção Antiprincesas.

Os resultados esperados da pesquisa incluem a ampliação do debate sobre a invisibilidade das mulheres negras no ensino de História, a problematização do papel dos livros didáticos na reprodução de desigualdades e a valorização de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Espera-se, ainda, contribuir para a formação docente, oferecendo caminhos possíveis para a construção de aulas mais inclusivas, críticas e socialmente significativas.

Ao articular análise crítica, fundamentação teórica consistente e proposta pedagógica, esta dissertação reafirma o compromisso do ensino de História com a democratização do conhecimento histórico. Reconhecer as mulheres negras como sujeitas históricas não se trata apenas de uma revisão de conteúdos, mas de um posicionamento ético e político diante das desigualdades estruturais que atravessam a educação brasileira.

Por fim, esta pesquisa defende que a superação dos silenciamentos históricos exige não apenas novas narrativas, mas também novas práticas pedagógicas e novos olhares sobre o passado. Ao evidenciar o potencial decolonial da Coleção Antiprincesas e tensionar os limites dos livros didáticos tradicionais, o trabalho contribui para a construção de um ensino de História

² Neste trabalho, optou-se pela adoção de uma linguagem feminista, compreendida como estratégia política e epistemológica de deslocamento do padrão androcêntrico que historicamente estrutura a norma culta da língua portuguesa. Considerando que a linguagem constitui um campo de poder em permanente disputa no qual se produzem hierarquias, silenciamentos e universalizações, a escolha por uma inversão linguística opera como gesto de desnaturalização do masculino como suposto universal. Ao inscrever o feminino como paradigma discursivo utilizando, por exemplo, as formas “professora” e “aluna” como referência geral, esta dissertação e o Caderno Orientador assumem explicitamente o compromisso com a construção de uma política de reconhecimento das mulheres. Trata-se, portanto, de uma opção consciente que articula forma e conteúdo, reafirmando que não há neutralidade na linguagem e que a escrita acadêmica também é espaço de intervenção crítica.

comprometido com a pluralidade, a equidade e o reconhecimento das múltiplas vozes que constituem a história do Brasil e da América Latina.

Capítulo 1: História das mulheres no ensino de História no Brasil

A História das mulheres no Brasil, especialmente no campo da educação, é um tema que permanece, em grande parte, marginalizado nos estudos historiográficos tradicionais. Durante séculos, as mulheres foram excluídas das narrativas oficiais e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas que constituem o ensino da História. Embora as mulheres tenham desempenhado papéis essenciais nas transformações sociais, políticas e culturais do país, sua presença no campo acadêmico e, mais especificamente, no ensino de História, foi sistematicamente invisibilizada. Esse processo de marginalização refletiu as profundas desigualdades de gênero presentes na sociedade brasileira e nas instituições educacionais.

O ensino de História, tradicionalmente dominado por uma perspectiva androcêntrica, tem, ao longo do tempo, resistido à inclusão de mulheres como protagonistas das narrativas históricas. A construção do conhecimento histórico, no Brasil, foi marcada pela exclusão das experiências, produções intelectuais e contribuições das mulheres, o que também se refletiu na formação de professoras e nos currículos escolares. No entanto, desde o final do século XIX e ao longo do século XX, movimentos feministas e acadêmicos têm desafiado essas estruturas, buscando reescrever e ressignificar as histórias que, até então, eram contadas apenas a partir de um olhar masculino e hegemônico.

Neste capítulo, propomos uma análise crítica da trajetória das mulheres no ensino de História no Brasil, abordando tanto as mulheres historiadoras que, com sua produção intelectual, ajudaram a reconfigurar a historiografia brasileira, quanto a inclusão das figuras femininas no ensino formal de História nas escolas e universidades. Investigaremos as barreiras institucionais e sociais que dificultaram a entrada das mulheres no campo do ensino e da produção histórica, assim como as estratégias adotadas por elas para superar essas limitações. A partir desse panorama, será possível refletir sobre como a presença das mulheres no ensino de História contribuiu para a construção de novas perspectivas, mais inclusivas e pluralistas, nas abordagens historiográficas e pedagógicas brasileiras. Este estudo também se propõe a discutir o papel das mulheres na educação como uma ferramenta de transformação social, explorando como a inserção feminina no campo historiográfico e educacional se tornou um espaço de resistência e decolonização das narrativas tradicionais.

A análise histórica das mulheres no ensino de História no Brasil, não apenas ilumina o processo de conquista de um espaço acadêmico e pedagógico pelas mulheres, mas também evidencia a necessidade urgente de uma reconfiguração do campo historiográfico e educacional,

que reconheça a multiplicidade de vozes e experiências, contribuindo para a democratização do conhecimento histórico e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A historiografia tradicional, com sua perspectiva eurocêntrica e masculina, tem silenciado a presença e as contribuições das mulheres ao longo da história, colocando-as, muitas vezes, em uma posição de subalternização. O conceito de gênero, emergido das demandas feministas, serve como ferramenta crucial para problematizar essas relações de poder e visibilizar as opressões que atingem as mulheres. Contudo, é necessário compreender que a análise de gênero, quando fundamentada apenas nas relações sociais de um modelo nuclear de família, é insuficiente para explicar as diversas realidades femininas ao redor do mundo, especialmente as de mulheres que não se enquadram nesse padrão familiar.

O conceito de gênero, segundo estudiosas como Joan Scott (1995) e Suely Gomes Costa (2009), busca analisar as relações de poder entre homens e mulheres, destacando que essas relações não são naturalizadas, mas sim construídas culturalmente. Para a historiografia tradicional, no entanto, as mulheres frequentemente permanecem invisíveis, relegadas ao espaço privado, enquanto os homens ocupam o espaço público, que historicamente foi considerado o espaço da política, da ação e da relevância social. Essa divisão resultou na construção de representações simbólicas que valorizam o masculino em detrimento do feminino, perpetuando a ideia de que as mulheres têm um papel secundário ou submisso na sociedade.

A historiografia eurocêntrica, que fundamenta muitos dos estudos de gênero, propaga uma visão homogênea das mulheres, desconsiderando as diversidades étnicas, sociais e culturais. Oyèrónké Oyèwùmí (2018), em sua crítica à centralidade da família nuclear nas discussões de gênero, destaca a limitação dessa perspectiva ao afirmar que a condição das mulheres não pode ser analisada isoladamente, sem levar em conta fatores como raça, classe e a herança colonial. Nesse sentido, a construção da mulher como um sujeito submisso, centrada no lar e na maternidade, é desafiada, especialmente quando consideramos as experiências das mulheres negras, das indígenas e de outras mulheres de grupos marginalizados.

A interseccionalidade, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw (2018), oferece uma abordagem teórica que reconhece a complexidade das opressões às quais as mulheres estão sujeitas. A autora alerta para a necessidade de considerar as interações entre as diversas formas de desigualdade – como as de gênero, raça e classe – para entender as condições das mulheres em contextos específicos. Ao mesmo tempo, a historiografia tradicional e a epistemologia

feminista, quando não reconhecem essas intersecções, acabam reforçando um modelo universalizado e eurocêntrico de mulher, invisibilizando as realidades de muitas outras.

Além disso, a representação da mulher brasileira ao longo do tempo também revela esse processo de subordinação. Carla Bassanezi Pinsky destaca como as imagens e os papéis atribuídos às mulheres, ao longo dos séculos XIX e XX, sempre estiveram ligados à submissão, à realização pessoal por meio do casamento e à dedicação ao lar. “Ao longo da história, as mulheres foram identificadas com o seu sexo, confundiram-se com ele, e a ele se reduziram” (2013, p. 471).

Essas representações, entretanto, não consideram as mulheres negras, que, como bem observou Bebel Nepomuceno (2013), viviam uma realidade bem distinta das mulheres das elites. Para as mulheres negras, o papel esperado não era o da dona de casa submissa, mas o de trabalhadora que contribuía para o sustento da família, o que também as colocava em uma posição de subordinação múltipla ao racismo, à classe e ao patriarcado. As mulheres negras, sendo pobres e discriminadas, foram forçadas a atuar de maneiras muito diferentes.

Muitas delas estavam presentes no espaço público, trabalhando nas ruas como vendedoras ambulantes, pequenas sítiantes ou empregadas domésticas em casas de famílias de classe mais alta. Além disso, muitas mulheres negras conseguiram acumular patrimônio, formar famílias e criar redes de solidariedade. Essa presença no espaço público, no entanto, era vista com desconforto pelas autoridades da época, que buscavam moldar o Brasil segundo os princípios de modernidade, progresso e civilização, os quais envolviam um projeto de embranquecimento e a erradicação de manifestações culturais populares.

Esse contexto é relevante quando se pensa na História das Mulheres no ensino de História no Brasil. Durante muito tempo, a narrativa oficial e escolar negligenciou as mulheres negras, apresentando uma visão homogênea e eurocêntrica da mulher, centrada na mulher branca da elite. A historiografia tradicional e os livros didáticos, ao se focarem na imagem da mulher idealizada, moldada dentro da esfera doméstica e submissa, silenciaram as experiências e os papéis fundamentais que as mulheres negras desempenharam na sociedade. Essa exclusão contribuiu para o apagamento da presença das mulheres negras na história, perpetuando uma narrativa que não refletia as diversidades de classe, raça e cultura presentes no Brasil.

A crítica de Nepomuceno ao processo de marginalização das mulheres negras também aponta para um aspecto fundamental da História das Mulheres no ensino de História: a

necessidade de reconhecer e dar visibilidade às diferentes experiências das mulheres, especialmente àquelas que viveram à margem das normas sociais estabelecidas. As mulheres negras, com suas lutas, resistências e estratégias de sobrevivência, foram fundamentais na construção do Brasil, mas suas histórias foram minimizadas ou distorcidas.

A evolução do papel da mulher no século XX, marcada pela entrada no mercado de trabalho, pela maior liberdade sobre o corpo e pelo acesso à educação, não implicou, necessariamente, uma ruptura com a hierarquia de gênero. Embora as mulheres tenham conquistado uma maior autonomia e participado mais ativamente na vida política e social, elas ainda enfrentam resistência e preconceito, principalmente ao ocupar espaços dominados historicamente por homens, como no campo da política e das lideranças institucionais.

Esse apagamento das mulheres na historiografia tradicional reflete-se também na formação educacional e no processo de ensino, no qual a narrativa histórica frequentemente marginaliza as contribuições femininas. Como aponta Eni Orlandi (2013), a história que nos é contada é, muitas vezes, uma história dos homens, em que as ações deles são tidas como relevantes, enquanto as mulheres permanecem invisíveis. O discurso hegemônico masculino, portanto, contribui para que a representação das mulheres seja como figuras secundárias, cujas experiências e contribuições não são reconhecidas.

No ensino de História, essas questões precisam ser abordadas com a devida atenção, questionando a visão tradicional que minimiza o papel das mulheres e em especial das mulheres negras e reforçando a importância de uma abordagem que contemple as diversas histórias de mulheres e seus diversos contextos de vida. Isso implica em revisar os currículos escolares, desconstruir os estereótipos e abordar as múltiplas formas de opressão que as mulheres negras enfrentaram e continuam a enfrentar, destacando sua luta, resistência e contribuições para a sociedade brasileira.

O desafio, então, é romper com a universalização do conceito de gênero, que, ao ignorar as especificidades de classe, raça e contexto social, contribui para a perpetuação da invisibilidade das mulheres. Para que a história seja mais inclusiva e representativa, é preciso questionar e reestruturar a forma como as narrativas históricas são construídas, dando voz às mulheres que, ao longo dos séculos, foram silenciadas ou subalternizadas. Esse movimento de revisão histórica, que deve ser acompanhado de uma análise interseccional, é essencial para compreender as complexidades das relações de gênero e contribuir para a desconstrução das desigualdades que ainda persistem e, é aqui que a Coleção Antiprinças possui um papel

didático importante, ao dar ouvidos e representatividade a protagonistas femininas que romperam com estereótipos e com os moldes que a sociedade as impingia.

Nesse contexto, a Coleção Antiprinçasas apresenta-se como um recurso didático e epistemológico potente para o enfrentamento da invisibilidade histórica das mulheres, especialmente daquelas situadas à margem das narrativas hegemônicas. Ao propor biografias de mulheres latino-americanas que rompem com os padrões tradicionais de feminilidade marcados pela passividade, domesticidade e submissão, a coleção contribui para deslocar o olhar dos sujeitos históricos consagrados para trajetórias que evidenciam protagonismo, resistência e produção cultural feminina. Tal movimento é fundamental para tensionar a lógica androcêntrica e eurocêntrica ainda predominante no ensino de História, pois amplia o repertório de referências disponíveis para estudantes e professoras, possibilitando a construção de narrativas mais plurais e representativas. Ao valorizar experiências diversas, a coleção atua diretamente na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação comprometida com a equidade de gênero e raça.

Além disso, ao privilegiar figuras femininas latino-americanas, muitas das quais atravessadas por marcadores de classe, etnia e pertencimento cultural não hegemônico, a Coleção Antiprinçasas dialoga com perspectivas interseccionais e decoloniais, contribuindo para a visibilização de sujeitos historicamente subalternizados. Ainda que nem todas as personagens sejam mulheres negras, suas trajetórias permitem problematizar a colonialidade das narrativas e evidenciar a diversidade de experiências femininas no continente, abrindo caminhos para a inclusão de histórias de mulheres negras, indígenas e populares no espaço escolar. Dessa forma, a coleção não apenas complementa as lacunas dos livros didáticos, mas também fortalece práticas pedagógicas críticas, nas quais o ensino de História se torna um instrumento de transformação social, capaz de reconhecer e valorizar a multiplicidade de vozes que compõem a sociedade brasileira e latino-americana.

1.1. A coleção Antiprinçasas e suas representações

A Coleção Antiprinçasas idealizada pela autora Nadia Fink e a ilustradora Pitu Saá, publicados na Argentina pela editora Chirimote e no Brasil pela editora Sur Livros, nasceu em 2015 como uma contraposição as princesas da Disney. Nessa coleção as autoras abordam a vida de mulheres e homens reais que são protagonistas de grandes narrativas, mas que são silenciados na historiografia tradicional e nos livros didáticos. O objetivo da coleção é

apresentar princesas reais, “de carne e osso” e motivar a representatividade e o sentimento de pertencimento nos ambientes escolares.

A coleção inclui figuras como Frida Kahlo, Violeta Parra, Clarice Lispector, Juana Azurduy, Gilda, Alfonsina Storni, Dandara e Evita Perón, buscando oferecer representações alternativas às princesas eurocêntricas que predominam na literatura infantojuvenil. Os livros são concebidos para serem utilizados tanto na leitura individual quanto em contextos educativos, reforçando a importância da história dessas mulheres para a formação crítica de jovens leitores.

A Coleção se apresenta como um recurso pedagógico valioso no ensino de História, pois rompe com os estereótipos de gênero e raça ao apresentar biografias de mulheres latino-americanas que desafiaram padrões sociais e contribuíram significativamente para a sociedade. Essa abordagem é fundamental para combater a invisibilidade das mulheres negras nos currículos escolares, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa. As autoras se propõem com a coleção a contar histórias que merecem ser contadas de mulheres protagonistas na América Latina, de uma forma biográfica, lúdica, iterativa e contextualizada, dando voz a mulheres silenciadas e, por muitas vezes, subalternizadas.

O uso da coleção na sala de aula dialoga diretamente com a Lei 10.639/03 que foi substituída pela 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A inclusão dessas narrativas nos materiais didáticos permite que as alunas compreendam o racismo estrutural e as resistências negras ao longo da história, resgatando figuras historicamente apagadas dos livros escolares. Além disso, ao abordar mulheres negras que tiveram papel fundamental na literatura, na política e nos movimentos sociais, como Carolina Maria de Jesus, a coleção possibilita a valorização dessas trajetórias, tornando-as referências para novas gerações.

Outro aspecto relevante é a contribuição da coleção para a construção de uma educação antirracista e interseccional. O ensino tradicional ainda tende a privilegiar narrativas eurocêntricas e masculinas, ignorando as experiências de mulheres negras e indígenas. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de um ensino que valorize a diversidade e promova o respeito às diferentes identidades culturais. A partir desse direcionamento, a Coleção Antiprincesas pode ser inserida no ensino de História como um instrumento de leitura crítica e de construção de novas perspectivas sobre o passado.

A Coleção Antiprinçasas evidencia a relevância do feminismo decolonial na educação e na desconstrução de estereótipos de gênero. O feminismo decolonial emerge como uma crítica ao feminismo hegemônico, que frequentemente universaliza as experiências das mulheres brancas de classe média e ignora as intersecções entre gênero, raça, classe e sexualidade. Nesse contexto, a obra de Maria Lugones (2014), ao discutir a colonialidade de gênero, destaca que a resistência das mulheres não brancas à opressão patriarcal se dá pela afirmação de sua subjetividade e de sua história.

A escolha do termo "Antiprinçasas" reflete uma intencionalidade política: questionar a padronização das representações femininas a partir dos modelos europeus e norte-americanos e propor alternativas alinhadas à realidade latino-americana (Ferreira; Moreno, 2021). Ao desconstruir a ideia da princesa passiva, que aguarda pelo amor romântico, os livros enfatizam o protagonismo feminino, a autonomia e a capacidade de transformação social. Como Michele Escoura Bueno (2012) destaca, as princesas da Disney têm sido historicamente vistas como referências de feminilidade, promovendo performances de gênero que impactam o imaginário infantil. A Coleção Antiprinçasas desafia essas noções ao apresentar mulheres reais que enfrentaram desafios e resistiram a estruturas opressoras.

As narrativas presentes na coleção se alinham às disputas simbólicas dentro da construção social das representações, conforme apontado por Roger Chartier. A criação de novas referências é um ato político que visa transformar o imaginário social e ampliar as possibilidades de identidade para as jovens leitoras. Dessa forma, a coleção não apenas resgata histórias marginalizadas, mas também propõe novas formas de compreensão do papel das mulheres na história.

O conceito de representação, conforme desenvolvido por Roger Chartier (1991), é de extrema relevância na análise da Coleção Antiprinçasas, uma vez que essa coleção se propõe a reconstruir narrativas históricas por meio de representações alternativas que desafiam as concepções tradicionais, especialmente aquelas dominadas pelo eurocentrismo e pelas visões patriarcais. Chartier enfatiza que as representações não são apenas reflexos diretos de uma realidade objetiva, mas são mediadas por práticas culturais, estruturas sociais e divisões de poder que influenciam a construção de significados e identidades. Por meio do conceito de representação podemos entender como a Coleção Antiprinçasas busca transformar o imaginário coletivo e o entendimento das figuras históricas, especialmente mulheres latino-americanas, que foram marginalizadas ou distorcidas na historiografia tradicional.

Chartier, destaca que as representações são construções sociais que se estabelecem no espaço público e privado e são constantemente negociadas e reinterpretadas pelos diferentes grupos sociais. A Coleção Antiprincesas opera dentro desse campo, ao propor uma reinterpretação de figuras históricas que foram silenciadas ou apresentadas de forma estereotipada nas narrativas dominantes. Essas representações, ao focarem em mulheres reais e suas trajetórias de resistência e protagonismo, desafiam as representações tradicionais da mulher passiva e submissa, que foram historicamente promovidas por modelos culturais eurocêntricos e patriarcais.

Para Chartier as representações implicam também em uma relação de poder: quem detém a capacidade de produzir e disseminar representações sociais é, de certo modo, quem detém o poder sobre as narrativas e as identidades. A Coleção Antiprincesas, ao resgatar histórias de mulheres latino-americanas que desafiaram normas sociais e culturais, propõe uma intervenção nesse campo de disputas simbólicas. Assim, a coleção não se limita a contar histórias; ela reconfigura o papel das mulheres na história, ampliando as representações possíveis e criando referências para as gerações futuras.

A importância dessa análise está no fato de que a Coleção Antiprincesas oferece uma maneira de questionar as representações hegemônicas, que tradicionalmente relegam mulheres e povos colonizados ao silêncio. O conceito de representação, assim como proposto por Chartier, pode ser utilizado para compreender como a coleção altera as representações tradicionais de gênero e raça e como essas novas representações circulam e geram impactos significativos na construção da identidade cultural dos jovens leitores. A coleção propõe um novo olhar sobre a história, mais inclusivo e plural, alinhado com as perspectivas feministas decoloniais e a valorização das histórias silenciadas. Ao fazer isso, ela contribui para a criação de um novo repertório cultural, mais inclusivo e crítico, e amplia o campo das representações sociais, como sugere Chartier.

No campo educacional, a Coleção Antiprincesas é um recurso pedagógico valioso para o ensino de história na educação básica. Ferreira e Moreno, discutem como a coleção promove uma discussão crítica sobre gênero, identidade e história. Essas abordagens contribuem para ampliar o repertório das estudantes e fomentar reflexões sobre a diversidade de experiências femininas na América Latina. A desconstrução da ideia da princesa passiva e a promoção de mulheres que desafiaram a opressão patriarcal e colonial é uma forma de resistência simbólica

que, ao se inserir no campo educacional, proporciona uma educação antirracista, interseccional e decolonial.

Percebe-se que a Coleção Antiprinçasas é um exemplo de resistência decolonial que busca transformar a educação e o imaginário infantil ao oferecer representações alternativas para as mulheres latino-americanas. Ao enfatizar o protagonismo feminino e a pluralidade de experiências, os livros contribuem para o rompimento de estereótipos e para a valorização de histórias que, por muito tempo, foram silenciadas.

Mas de onde vem esse silenciamento? Ou a subalternização das narrativas latino-americanas e em especial das mulheres latino-americanas? María Lugones (2014), em sua discussão sobre a colonialidade do gênero, argumenta que a distinção dicotômica entre humano e não humano foi central para a modernidade colonial e serviu como um pilar para a imposição de hierarquias sociais. Durante a colonização das Américas e do Caribe, povos indígenas e africanos escravizados foram classificados como não humanos, sendo bestializados e hipersexualizados. Essa construção permitiu que o homem europeu burguês fosse considerado o modelo de humanidade, civilização e racionalidade.

A autora critica a maneira como o gênero foi imposto de forma colonial, destacando que a distinção entre homem e mulher só se aplicava aos europeus brancos. Mulheres colonizadas não eram vistas como mulheres no sentido ocidental, mas sim como aberrações, enquanto homens colonizados eram desumanizados por não corresponderem ao padrão normativo de "homem". Dessa forma, a colonialidade do gênero reforçou uma hierarquia racial e sexual que justificava violência, exploração e subjugação.

A missão civilizatória, atrelada à cristianização e à imposição do capitalismo, serviu como justificativa para a dominação dos povos colonizados, afetando suas memórias, identidades e formas de organização social. A relação entre gênero e civilização foi utilizada para desumanizar esses povos e apagar seus saberes, conhecimentos ecológicos e práticas culturais.

Lugones, dialoga com a análise de Aníbal Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder, mas amplia sua abordagem ao incluir a perspectiva de gênero como elemento fundamental na formação do sistema capitalista moderno. Ela argumenta que a colonialidade do gênero não se resume ao acesso sexual às mulheres, mas abrange um processo mais amplo de desumanização e classificação racial e de gênero. A imposição dessas estruturas não buscava integrar os colonizados ao padrão de humanidade ocidental, mas sim reafirmar a sua inferiorização e submissão.

A inserção das figuras de Juana Azurduy, Frida Kahlo e Violeta Parra no debate sobre mulheres negras, ainda que elas não se identifiquem como tal, pode ser compreendida a partir do conceito de amefricanidade, formulado por Lélia Gonzalez, que propõe uma leitura integrada das experiências históricas e culturais dos povos afrodescendentes e indígenas na América Latina. Nessa perspectiva, o foco desloca-se da categorização racial estrita para a análise das condições compartilhadas de subalternização produzidas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Juana, Frida e Violeta, embora não sejam mulheres negras, tampouco se enquadram na branquitude hegemônica que estrutura os privilégios sociais na região; suas trajetórias estão atravessadas por marcadores de marginalização ligados à origem popular, à mestiçagem, à condição indígena ou à dissidência cultural e política. Assim, sua presença no debate não busca diluir as especificidades da experiência das mulheres negras, mas evidenciar como diferentes sujeitos femininos latino-americanos foram historicamente posicionados em lugares subalternos, em oposição ao ideal eurocêntrico de feminilidade.

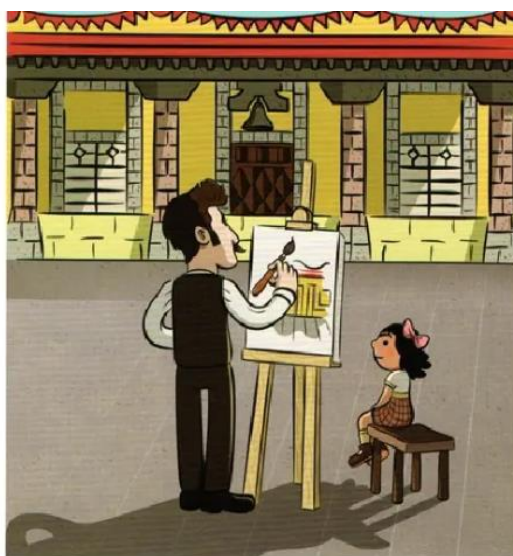
Nesse sentido, a aproximação dessas figuras com o campo do feminismo negro e das discussões sobre mulheres negras permite tensionar as hierarquias raciais e epistêmicas que invisibilizam as vozes femininas na América Latina como um todo. A amefricanidade, ao reconhecer a centralidade das matrizes africanas e indígenas na constituição cultural do continente, oferece uma chave interpretativa que articula essas experiências sem homogeneizá-las, ressaltando as múltiplas formas de resistência e produção de conhecimento situadas fora do eixo eurocêntrico. Desse modo, trazer Juana, Frida e Violeta para esse debate implica reconhecer que, embora não sejam negras, elas compartilham com as mulheres negras o enfrentamento de estruturas patriarcais, coloniais e raciais que operam na desvalorização de suas produções e na marginalização de suas narrativas. Trata-se, portanto, de uma estratégia analítica e pedagógica que amplia o escopo das discussões, ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de manter visíveis as especificidades históricas e políticas da experiência das mulheres negras no contexto latino-americano.

A reflexão proposta pela Coleção Antiprincesas visa desconstruir os padrões eurocêntricos e patriarcais da história oficial, resgatando narrativas de mulheres e povos marginalizados. Ao apresentar figuras históricas que desafiaram as hierarquias impostas pela colonialidade do gênero, a coleção contribui para um ensino de história mais crítico e inclusivo, alinhado às perspectivas feministas decoloniais.

Para analisar o contexto em que cada uma de nossas antiprincesas então inseridas é fundamental conhecer sua narrativa e contribuições em suas histórias locais e como são

narradas nas histórias oficiais³. A primeira protagonista antiprincesa em foco é Frida Kahlo, que nasceu no dia 06 de julho de 1907, em Coyoacán, México. Contudo, Frida sempre disse ter nascido em 1910, pois é o ano da Revolução Camponesa Mexicana, na qual ela dizia que tinham nascido juntos. A Coleção faz um panorama da vida de Frida, traz detalhes de sua infância e sua saúde, retrata a doença acometida que aos seis anos fez com que sua perna direita crescesse menos. Aborda o cotidiano de sua família, apresenta seus pais e sua rotina escolar (Fink, 2016).

Figura 1: Frida acompanhava seu pai, que era fotógrafo.



Fonte: Coleção Antiprincesa – Frida Kahlo

Percebe-se que a Coleção se preocupa em fazer com que o leitor compreenda a protagonista relatada em nuances reais, em detalhes que ressignificam tarefas diárias e buscam, desta forma, provocar uma relação de intimidade com a leitora para que ela se sinta representada por aquela narrativa. Sabe-se que o protagonismo feminino é um campo ainda muito árido e pouco semeado, entretanto as mulheres negras enfrentam uma situação ainda mais específica e complexa. O cruzamento das opressões do patriarcado e do racismo resulta em um significativo apagamento da memória das mulheres negras na narrativa histórica ensinada nas escolas. Esse silenciamento é tão profundo que chega a praticamente apagar sua presença na história. Elas são tratadas, nesse contexto, como sujeitos desvinculados do tempo, como se suas experiências e contribuições ao longo dos tempos fossem insignificantes.

³ Por histórias oficiais nesse trabalho estamos nos referindo aos livros didáticos do Ensino Fundamental de 7º a 9º ano, PNLD de 2015 a 2023 adotados na rede Estadual de Educação em Goiás, no município de Guapó, juntamente com os Currículos Escolares – DCGO Ampliado Ensino Fundamental II.

A coleção é composta por ilustrações dos fatos narrados, além de apresentar fotografias:

Figura 2: Material de pintura do pai de Frida.



Fonte: Coleção Antiprincesas – Frida Kahlo

Após o acidente que sofreu, sua mãe resolveu instalar um espelho no teto e Frida começou a pintar autorretratos. “De início Frida se zangava ao se perceber tão imóvel, mas depois decidiu ser sua própria modelo: se tinha de ver aquele rosto o dia inteiro, essa seria sua fonte de inspiração” (Fink, 2016, p. 12). Nota-se que a linguagem usada nos livros é simples, acessível e compreensível, tendo em vista o seu público-alvo e seu objetivo de tornar Frida uma pessoa próxima de sua leitora.

A Coleção retrata o encontro e o casamento de Frida Kahlo com Diego Rivera, abordando seus amores e a forma livre e atemporal com que ambos viviam a relação matrimonial. A obra reforça o pensamento de Frida de que o amor se reflete em homens e mulheres, e destaca sua visão de que, após a Revolução Mexicana, “então tudo deveria ser mudado e posto de ponta cabeça” (Fink, 2016, p. 14). Neste contexto, é importante mencionar a Revolução Mexicana (1910-1920), pois é notável a grande influência desse processo revolucionário na vida e nas obras de Frida.

A Revolução Mexicana teve início em 1910 como uma resposta à ditadura de Porfirio Díaz, que governava o país há mais de três décadas. O movimento foi impulsionado pela insatisfação popular com a concentração de terras, a repressão política e a falta de democracia. Francisco Madero, um dos primeiros líderes revolucionários, lançou o Plano de San Luis Potosí, convocando o povo à luta contra Díaz, que acabou renunciando em 1911. No entanto, a instabilidade política persistiu, levando à ascensão de diversas lideranças revolucionárias, como

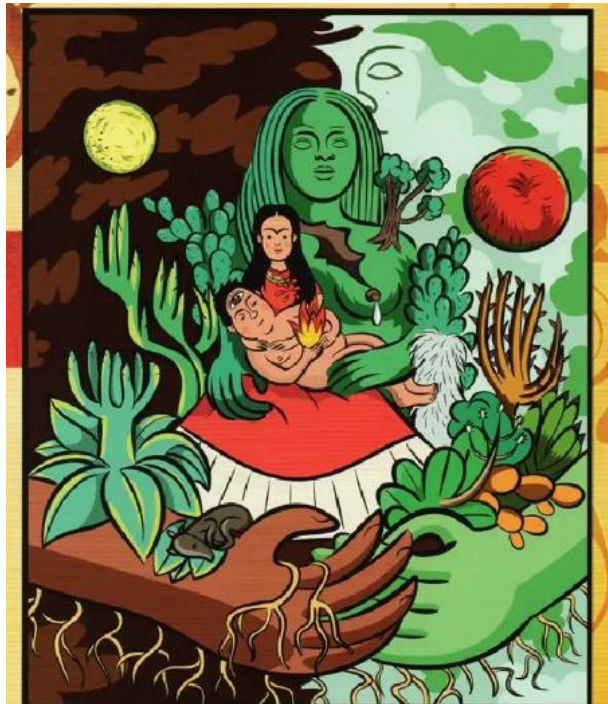
Emiliano Zapata, defensor da reforma agrária, e Pancho Villa, que liderava forças no norte do país. Outros nomes importantes foram Venustiano Carranza e Álvaro Obregón, que disputaram o poder após a morte de Madero em 1913.

O conflito se estendeu por toda a década de 1910, com alianças e traições constantes entre os revolucionários. A Constituição de 1917, promulgada sob a liderança de Carranza, representou um marco importante ao estabelecer reformas agrárias, direitos trabalhistas e a nacionalização dos recursos naturais. Entretanto, a violência continuou nos anos seguintes, e Zapata e Villa foram assassinados, consolidando o poder de líderes mais alinhados ao governo central. A Revolução Mexicana resultou na modernização política e social do México, mas seus ideais nem sempre foram plenamente realizados, com as desigualdades persistindo nas décadas posteriores.

Mas como contextualizar Frida, com um processo revolucionário que aconteceu em sua tenra infância? Embora não tenha participado diretamente dos combates, sua vida e obra foi profundamente influenciadas pelos ideais revolucionários, especialmente pelo nacionalismo e pela valorização da cultura popular mexicana. Frida se identificava com as causas sociais da revolução, o que se refletiu em sua estética e em seu ativismo político. Durante sua juventude, ela se aproximou do movimento comunista e do círculo de artistas e intelectuais que buscavam consolidar um México independente e socialmente mais justo. Seu relacionamento com Diego Rivera, um renomado muralista e defensor do legado revolucionário, também reforçou sua conexão com esse contexto.

A pintura de Frida Kahlo expressa tanto sua dor pessoal quanto suas preocupações sociais e políticas, dialogando com as mudanças trazidas pela Revolução Mexicana. Ela incorporava elementos do folclore, da iconografia indígena e dos temas revolucionários, rompendo com padrões artísticos europeus e reafirmando a identidade nacional mexicana. Além disso, sua militância política a aproximou de figuras como León Trotsky, que se exilou no México e foi acolhido por ela e Rivera. Assim, Frida Kahlo pode ser vista como um símbolo da revolução cultural que acompanhou a Revolução Mexicana, ajudando a consolidar um novo imaginário nacional baseado na valorização das raízes indígenas e na crítica às injustiças sociais, na qual a Coleção traz várias obras com suas explicações, denominações, anos de pintura e sua contextualização.

Figura 3: O abraço amoroso entre o Universo, a Terra (México), Eu, Diego e o Senhor Xólotl (1949).



Fonte: Coleção Antiprincesas – Frida Kahlo

Outro ponto de destaque na Coleção Antiprincesa é o feminismo defendido por Frida, em sua arte, ela abordou temas como a dor, a maternidade, a sexualidade e a identidade feminina de maneira crua e pessoal, algo raro no universo artístico dominado por homens. Além disso, Frida rompeu com padrões estéticos ao retratar seu próprio corpo sem idealizações, como pode ser observado nas ilustrações ricas em detalhes, evidenciando sua deficiência física, seus abortos e seu sofrimento emocional, o que desafiava a imagem tradicional da mulher como símbolo de beleza passiva. Seu compromisso com a liberdade e a autonomia, tanto na arte quanto na vida pessoal, fez dela uma referência para o feminismo, especialmente na América Latina, onde as mulheres enfrentavam (e ainda enfrentam) desafios sociais e culturais para afirmar sua independência. Rivera, “caracterizou a arte de Frida como de uma franqueza absoluta, crua, feroz sobre o mundo feminino” (Fink, 2016, p.20).

A Coleção encerra a participação de Frida destacando sua atuação em um protesto popular em busca de melhores condições trabalhistas e melhores salários, na qual é retratada em uma cadeira de rodas. Poucos dias depois foi encontrada morta, em 1954, em decorrência de uma broncopneumonia. O livro faz referência aos Cães Xólotls que na crença mexicana transportam os mortos às costas.

A Coleção Antiprinças apresenta Frida Kahlo de maneira envolvente, destacando não apenas sua arte, mas também sua trajetória de resistência, marcada por desafios físicos, emocionais e sociais. Ao inseri-la no contexto da Revolução Mexicana e enfatizar seu ativismo político e sua luta pela liberdade, a obra contribui para aproximar a artista do público jovem, demonstrando que suas escolhas e seu legado ultrapassam o campo artístico, tornando-se símbolo de uma identidade nacional e de um feminismo autêntico e contestador. A linguagem acessível e a riqueza visual reforçam a intenção pedagógica da coleção, tornando Frida uma figura inspiradora e próxima dos leitores.

Dessa forma, a coleção não apenas narra a história da artista, mas também a contextualiza dentro de um cenário de transformação social e política, incentivando reflexões sobre temas como identidade, autonomia e justiça. Ao destacar sua participação nos movimentos sociais até seus últimos dias de vida, a obra reafirma a importância de Frida Kahlo como um ícone de luta e resistência, cujos ideais continuam relevantes. Assim, a Coleção Antiprinças cumpre seu papel de resgatar e divulgar figuras femininas protagonistas que desafiaram as convenções de sua época, inspirando novas gerações a questionar e transformar a realidade ao seu redor.

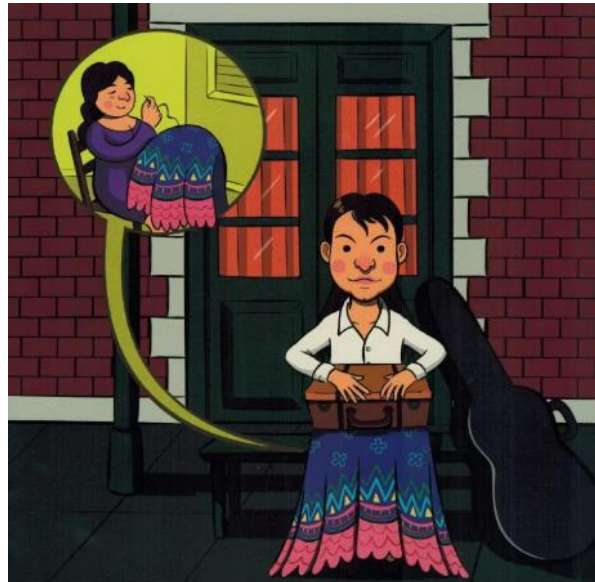
A próxima antiprinça em foco é Violeta Parra, que nasceu em 1917 em San Fabián de Alico, um vilarejo do Chile. Violeta, foi uma cantora e compositora, que se inspirou no pai que era professor primário e folclorista⁴, e tem uma importante contribuição com a formação da identidade nacional da população chilena. A Coleção começa a narrativa contextualizando o leitor sobre a infância, família e suas relações quando criança. É narrado como a “Viola”, como era carinhosamente conhecida, conheceu a arte popular e os festejos ainda na infância e como dominava o moldar cerâmica, figuras de arame, tecelagem de tapetes e o violão. As ilustrações de Pitu Saá são impecáveis para contextualizar os textos da obra, sempre de forma coerente em cores vivas e com riquezas de detalhes sendo um recurso significativo da leitura.

A Coleção explica sobre as músicas folclóricas, que são “as canções que o povo transmite de geração em geração” (Fink, 2016, pg. 6), para contextualizar sobre o interesse de Violeta por essas canções, que são o grande marco da artista que viajou pelo Chile pesquisando e eternizando essas canções. A Coleção relata que quando Violeta foi se mudar para Santiago a mãe retirou a cortina da sala para lhe fazer uma saia, pois ela não poderia ir para a cidade sem

⁴ Pessoa que gosta de investigar e/ou colecionar material colhido nas tradições, nos usos e nas artes populares.

uma roupa festiva, “então Violeta se vestiu de festa em um dia comum, e carregando a sua mala, foi procurar o irmão naquela cidade tão grande” (Fink, 2016, pg. 10).

Figura 4: Violeta e sua saia de cortina.



Fonte: Coleção Antiprincesa – Violeta Parra

A Coleção possui vários “apêndices” nos textos nos quais explica palavras que não fazem parte do cotidiano das leitoras de forma lúdica e coesa.

Figura 5: Apêndices textuais



Fonte: Coleção Antiprincesa – Violeta Parra

Após dois anos em Santiago, toda a família já se encontra ali, Violeta e sua irmã se tornaram uma dupla que cantava em bares de bairros populares, nesses bares ela conheceu Luís, que viria a se tornar seu marido, com ele ela teve dois filhos Isabel e Ángel. Contudo, nunca parou de cantar, cuidava dos filhos e os levava nos locais em que era contratada para cantar.

Seu marido, um dia lhe deu um ultimato e lhe disse que “queria uma esposa que ficasse em casa” então ela não o prendeu, ou melhor se prendeu, e ficou com seu amigo violão e seus filhos (Fink, 2016, pg. 14).

O início dessa nova jornada não foi fácil, mas ela superou, conheceu um novo amor, Luís Arce, com quem teve mais duas filhas, Carmen e Rosita. Nesse momento, Violeta começou a percorrer o Chile compilando canções populares, foi reconhecida nacional e internacionalmente, ganhou prêmios e participou de um festival na Polônia, a população que se encantou com sua voz, mesmo não entendendo o idioma compreendeu a mensagem que elas passavam, “foram comovidos por aquela voz profunda que lhes falava de um país distante: era a voz dos pobres, das lavadeiras, das colhedoras de frutas, dos mineiros, dos artistas de rua” (Fink, 2016, pg. 16).

Quando falamos da contribuição de Violeta para a formação da identidade chilena é importante compreender que a identidade do sujeito moderno e pós-moderno, conforme discutido por Stuart Hall, é marcada por múltiplas e contraditórias influências, refletindo os deslocamentos e descentramentos característicos das sociedades contemporâneas. Nesse contexto, a identidade não é fixa, mas sim um processo contínuo de construção e reconstrução, influenciado pelas condições sociais, políticas e culturais. Essa fluidez identitária se intensifica com a globalização, promovendo constantes transformações a partir das relações interculturais.

No caso da América Latina, a modernidade não seguiu o mesmo percurso da Europa ou dos Estados Unidos, tornando a construção da identidade cultural ainda mais complexa. O continente é historicamente marcado pelo hibridismo, fruto do contato entre diferentes povos e tradições, o que reforça a ideia de uma identidade em constante negociação. A trajetória de Violeta Parra exemplifica essa dinâmica, pois sua obra reflete não apenas as tradições populares chilenas, mas também as tensões e desafios sociais de seu tempo, inseridos em um cenário de modernização e instabilidade política.

A análise das transformações identitárias na América Latina não pode ser dissociada das relações de produção e das estruturas sociais, como apontado pelo pensamento materialista de Karl Marx. Para ele, a consciência humana é moldada pelas condições materiais e econômicas, sendo a identidade um reflexo das relações de trabalho e produção. Dessa forma, a identidade latino-americana, além de estar inserida em um processo de mudanças contínuas, também é influenciada pelas estruturas de poder e pelas interações com culturas externas, consolidando-se como um espaço de resistência e reinvenção constante.

A Coleção não aborda a morte de Violeta, a narração é concluída com a cantora com 48 anos, após a amarração da Tenda da Rainha, local que violeta criou para ser um centro cultural em que diversos grupos pudessem tocar e comer e artistas mais jovens tinham acesso as canções por ela resgatada. No desfecho da história, ao questionar o que havia acontecido com a antiprincesa nômade, a autora responde que “essa já é outra história... que será preciso contar em outro conto [...]” (Fink, 2016, pg. 22).

Violeta Parra foi uma artista cuja obra transcendeu o campo da música, tornando-se um símbolo da identidade e resistência latino-americana. Sua criação folclórica, carregada de sentimento e comprometida com a cultura popular, não apenas preservou e difundiu as tradições chilenas, mas também fomentou reflexões sobre as relações de poder e o significado de ser latino-americano. Além de sua atuação como defensora da paz e da liberdade de expressão, Violeta exerceu um papel educador em diversos espaços, tanto formais quanto informais, utilizando sua arte como ferramenta para a conscientização social. Seu legado, várias décadas após sua morte, continua a inspirar e fortalecer a identidade cultural da América Latina.

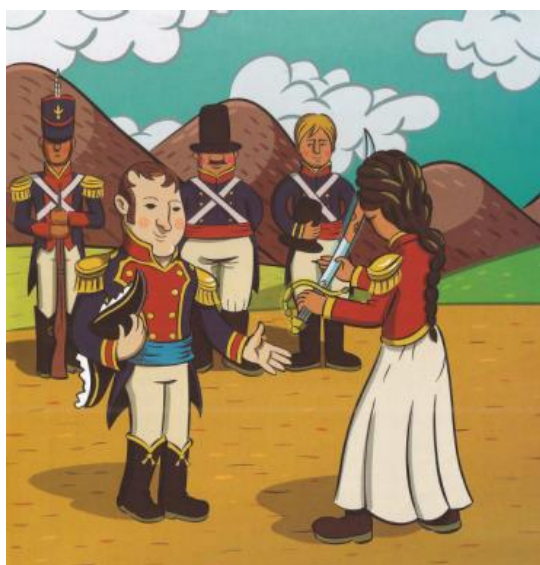
A Coleção Antiprinçasas destaca como Violeta rompeu com padrões tradicionais de gênero, recusando-se a se submeter às imposições de uma sociedade que esperava dela o papel de esposa submissa. Ao escolher a música e a liberdade, conciliando a maternidade com sua carreira artística, Parra personifica a resistência feminina diante das estruturas patriarcais. Além disso, sua dedicação à pesquisa e à valorização da cultura popular chilena demonstra o poder da arte na construção da identidade coletiva, reforçando a ideia de que ser latino-americano é viver em um constante processo de ressignificação e luta. A coleção, ao não abordar sua morte e encerrar com a fundação da Tenda da Rainha, reforça a permanência de seu legado, incentivando novas gerações a conhecerem sua história e a se inspirarem em sua coragem e autenticidade.

A próxima antiprincesa em foco é Juana Azurduy, uma boliviana nascida em 1780, em Chuquisaca, filha de um fazendeiro espanhol e de uma mãe indígena. O livro sobre sua trajetória faz parte da coleção publicada pela editora Chirimbote em 2015, porém, diferentemente de outros títulos, não possui versão em português, estando disponível apenas em espanhol. Como de costume na coleção, a obra começa apresentando a nacionalidade, o nascimento e um contexto sobre a protagonista. No entanto, logo na primeira página textual, uma frase sinaliza a condução da narrativa: “*¡Entonces no siempre las mujeres de la historia tuvieron un papel secundario!*” (Fink, 2015, p. 5).

O livro oferece um panorama breve dos primeiros dezessete anos de Juana e revela que, após ficar órfã, ela foi enviada ao convento de Santa Teresa. No entanto, permaneceu ali por apenas sete meses, sendo expulsa por suas ideias revolucionárias. Durante esse período, teve acesso a diversos livros da biblioteca do convento, entre eles, relatos sobre Túpac Amaru II e sua esposa, Micaela Bastidas, que juntos lutaram pela liberdade dos povos indígenas. Essa influência marcaria sua trajetória, destacando seu papel ativo na história.

O livro retrata o casamento de Juana Azurduy com Manuel Asencio Padilha, ocorrido quando ela tinha 19 anos. A união era motivada tanto pelo amor entre os dois quanto pelo ideal compartilhado de lutar pela libertação de seu povo da colonização espanhola. Juntos, participaram de diversas batalhas pela independência da Argentina e chegaram a conhecer Manuel Belgrano, criador da bandeira do país. Admirado pela coragem de Juana, Belgrano a presenteou com o famoso sabre que hoje acompanha sua estátua na Argentina.

Figura 6: Belgrano entregando seu sabre a Juana.



Fonte: Coleção Antiprincesas – Juana Azurduy.

A coleção destaca a bravura de Juana e questiona qual teria sido seu destino caso tivesse aceitado o papel imposto pelas freiras no convento. O livro ressalta sua determinação em lutar por seu país, por seu povo e por um mundo melhor. Em meio a essas reflexões, a narrativa expõe um momento decisivo: a captura de seu marido pelos espanhóis, conhecidos por sua crueldade. Diante dessa situação, Juana assume o protagonismo e parte para resgatá-lo. A obra reforça esse papel ativo ao lançar um questionamento provocativo: “*¿Pero cómo? ¿No eran los caballeros los que rescataban a las princesas?*” (Fink, 2015, p. 10).

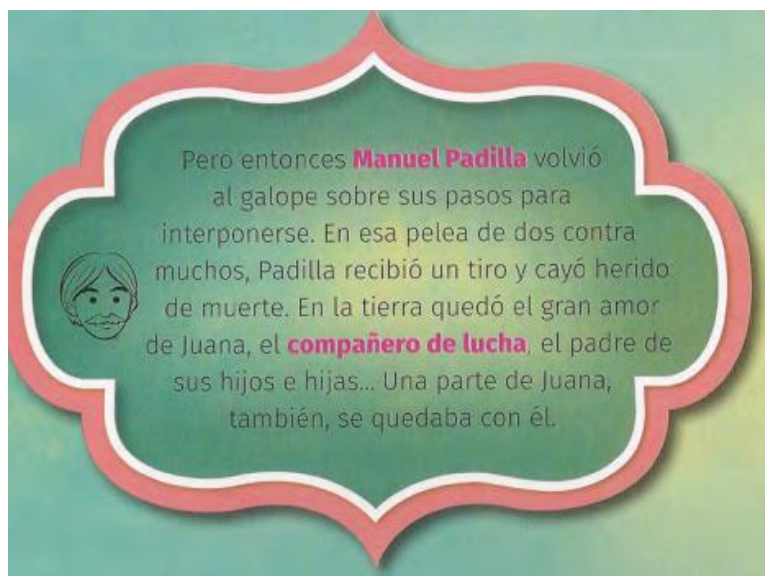
Esse questionamento desconstrói o padrão tradicional das narrativas sobre princesas resgatadas por grandes heróis. No caso de Juana, uma verdadeira antiprincesa, é ela quem lidera a missão, acompanhada por Hualparrimachi. A coleção enfatiza que Juana não era apenas corajosa, mas também extremamente inteligente, sendo capaz de elaborar um plano estratégico para enganar os espanhóis e libertar seu marido. Além de relatar as batalhas travadas pelo casal, a obra evidencia como a inteligência e a estratégia foram fundamentais para suas vitórias. As ilustrações complementam a narrativa, proporcionando uma visualização mais detalhada dos cenários e das ações realizadas.

Após 1816, Juana Azurduy consolidou sua fama como uma das figuras mais emblemáticas das lutas pela independência na América Latina. Juana era conhecida por ser uma mulher galante e gentil, montada com elegância em seu cavalo, armada com pistolas e seu sabre. Em meio a tantas batalhas a coleção apresenta que Juana teve cinco filhos, a última nascida em meio a uma batalha, mas que não houve tempo para festejos. *“Es posible que ese mismo año Juana pariera a la pequeña Luisa, la quinta de sus hijos e hijas, en un alto en la batalla. Las aguas del río recibieron a la beba. Pero no hubo tiempo para ceremonias porque los realistas atacaban de nuevo”* (Fink, 2015, p. 14).

No decorrer da obra, são narrados os feitos de Juana e seu grupo de Amazonas, exaltadas pela própria coleção como antiprincesas. *“Grupo de guerreras indígenas que peleaban por la libertad de su pueblo. Estas Amazonas son unas antiprincesas”* (Fink, 2015, p. 18). O livro destaca as grandes realizações de Juana e seu exército, trazendo trechos detalhados sobre as batalhas que travaram, incluindo sua nomeação como tenente-coronel em 1816. A bravura demonstrada por Juana em combate também lhe rendeu admiração popular, sendo lembrada por liderar tropas compostas, em sua maioria, por indígenas e camponeses.

Um dos momentos mais marcantes retratados na obra é a batalha de El Villar, no qual Manuel Padilla, companheiro de luta e esposo de Juana, foi morto. Esse episódio representou uma grande perda para Juana, intensificando ainda mais sua determinação na luta pela independência. A narrativa ressalta não apenas sua dor, mas também sua resiliência diante das adversidades do conflito.

Figura 7: Morte de Manuel Padilla



Fonte: Coleção Antiprincesas – Juana Azurduy

Apesar de sua tristeza, seu papel como líder militar se intensificou após a morte de seu marido. Enfrentando um cenário adverso, Juana assumiu a liderança dos guerrilheiros que lutavam pela emancipação do Alto Peru, atual Bolívia, e demonstrou grande habilidade estratégica e coragem em batalhas decisivas. A coleção encerra a participação de Juana falando de seu retorno a Bolívia oito anos após a independência das Províncias do Rio da Prata na qual lutou ao lado de Martín Miguel de Güemes. A autora descreve que Juana morreu na mesma casa em que viveu, junto com sua filha Luisa e sua neta, sem honras em uma cerimônia modesta.

Contextualizando o cenário final do livro nota-se que, apesar de seu prestígio nas batalhas, Juana enfrentou dificuldades após a consolidação da independência. A nova ordem política e social pouco reconheceu o papel das mulheres na luta revolucionária, e Juana, assim como muitas outras combatentes, foi relegada ao esquecimento. Sem recursos e marginalizada, passou seus últimos anos em extrema pobreza, falecendo em 1862. Somente décadas depois, sua trajetória foi resgatada e valorizada como símbolo da resistência e da participação feminina na construção da independência latino-americana.

Juana Azurduy tornou-se uma referência histórica não apenas por sua atuação militar, mas também pela sua representatividade como mulher revolucionária em um período de profundas transformações. Seu legado é reconhecido atualmente em diversos países da América Latina, sendo homenageada com estátuas, títulos póstumos e até mesmo com a criação da

Ordem de Mérito Militar "Juana Azurduy", instituída pelo governo boliviano para honrar aqueles que contribuem para a defesa da soberania nacional.

A Coleção Antiprincesas cumpre um papel fundamental ao trazer à tona histórias como a de Juana Azurduy, nas quais as mulheres são representadas como protagonistas ativas e não relegadas a papéis de submissão ou subalternização. Ao apresentar Juana como uma guerreira determinada, que liderou batalhas e foi reconhecida militarmente, a obra desconstrói narrativas tradicionais que limitam as mulheres a figuras secundárias na história. Além disso, o casamento com Manuel Padilla não aparece como um fator restritivo à sua atuação política e militar, mas sim como uma parceria que fortaleceu sua trajetória na luta pela independência. Dessa forma, a coleção contribui para ampliar o conhecimento sobre mulheres que desafiaram as normas de seu tempo e foram essenciais na construção da emancipação política da América Latina.

A última *Antiprincesa* analisada neste capítulo é Dandara dos Palmares, personagem histórica cuja trajetória se inscreve no século XVII, com falecimento em fevereiro de 1694. Diferentemente das demais obras da coleção analisadas, o livro que aborda sua história não está disponível no mercado editorial brasileiro, sendo comercializado apenas na Argentina. Para a realização desta pesquisa, foi estabelecido contato com a editora Chirimbote, responsável pela publicação, que disponibilizou um exemplar da obra para análise.

Intitulado *Liga de Antiprincesas 3*, o livro inaugura sua narrativa propondo ao leitor um deslocamento de olhar, convidando-o a vivenciar a história a partir de perspectivas silenciadas. *“En esta historia las afrodescendientes vienen a contarnos de la negritud: de las resistencias en América Latina y el mundo; de sus ritmos y bailes que hacen eco en tambores, en pasos firmes en la tierra y en rituales que perduran hasta nuestros días”*. (Fink, 2019). Tal abordagem dialoga diretamente com o que Alcione Aparecida da Silva e Eulália Maria Aparecida da Silva (2023) apontam ao discutir a necessidade de romper com narrativas históricas que desumanizam ou reduzem a experiência negra à condição de subalternidade.

Diferentemente dos outros volumes da coleção Antiprincesas, esta obra constrói uma narrativa coletiva, reunindo heroínas que simbolicamente se unem para “salvar” a América Latina, entre elas Juana Azurduy. Nesse conjunto, Dandara dos Palmares é apresentada como figura central da resistência negra. O livro ressalta que sua origem é incerta, podendo ter nascido tanto no Brasil quanto no continente africano, aspecto que evidencia a precariedade dos registros históricos do período escravista. Tal ausência documental, conforme discutido no artigo “Passados que não passam”, não é fruto do acaso, mas resultado de um apagamento

histórico sistemático, especialmente das trajetórias de mulheres negras, cuja atuação foi deliberadamente invisibilizada pela historiografia tradicional e pelos livros didáticos.

Na narrativa da Liga de Antiprincesas 3, Dandara é retratada como alguém que desde a infância viveu no Quilombo dos Palmares, sendo apresentada sempre como uma mulher livre. Essa representação é particularmente significativa, pois o quilombo é compreendido não apenas como espaço de fuga, mas como território político, social e culturalmente organizado por pessoas negras que romperam com o sistema escravista. O livro enfatiza que Dandara atuou ativamente ao lado das lideranças do quilombo, inicialmente com Ganga Zumba e, posteriormente, com Zumbi dos Palmares, com quem se casou, participando das estratégias de resistência e da defesa coletiva do território.

Essa abordagem converge com a análise desenvolvida por Silva e Silva (2023), ao evidenciarem que mulheres negras não foram figuras passivas no contexto da escravização, mas agentes centrais na organização das lutas, no planejamento das fugas e na sustentação das comunidades quilombolas. Ao destacar o protagonismo de Dandara, a obra rompe com a lógica historiográfica que a reduz à condição de “companheira de Zumbi”, reafirmando sua autonomia política e sua atuação estratégica.

Figura 8: Quilombo



Fonte: Liga de Antiprincesas 3 – Dandara Y la rebelión Esclava

Outro elemento central da narrativa é a capoeira, apresentada como uma importante ferramenta de resistência. O livro destaca que a capoeira não se restringia a uma manifestação cultural ou dança, mas constituía uma forma de luta e treinamento corporal. Conforme assinala Fink, os negros escravizados ocultavam seu caráter combativo para preservar o elemento surpresa em fugas e rebeliões. Assim, aos olhos dos senhores brancos, os movimentos realizados ao som dos tambores pareciam apenas uma dança, quando, na realidade, tratava-se de um exercício de preparação física e estratégica. Essa leitura dialoga diretamente com Silva e Silva (2023), ao evidenciar as múltiplas formas de resistência empreendidas pela população negra, muitas vezes desconsideradas ou simplificadas pelos materiais didáticos.

Embora o livro de Dandara se afaste do gênero biográfico, aproximando-se do conto, a narrativa não perde seu compromisso histórico e político. Ao contrário, mobiliza elementos simbólicos, culturais e coletivos da experiência negra para destacar, de forma enfática, o papel das mulheres nas lutas por liberdade, seja no âmbito da resistência coletiva, seja na afirmação da liberdade individual.

Ao articular a obra *Liga de Antiprincesas 3* com o debate historiográfico apresentado no artigo de Silva e Silva (2023), torna-se evidente o potencial decolonial da coleção Antiprincesas. Enquanto os livros didáticos, conforme demonstrado pelas autoras, ainda reproduzem o apagamento das mulheres negras, obras como a de Fink, atuam no sentido oposto, resgatando memórias silenciadas e reposicionando figuras como Dandara dos Palmares no centro da narrativa histórica.

Nesse sentido, a Antiprincesa Dandara não apenas rompe com modelos tradicionais de heroísmo, mas também se constitui como ferramenta pedagógica potente para tensionar o ensino de História, questionar ausências e promover uma leitura crítica do passado. A obra evidencia que contar a história de Dandara é, simultaneamente, denunciar os silenciamentos produzidos pela historiografia hegemônica e afirmar a centralidade das mulheres negras como sujeitas históricas, aspecto fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com uma perspectiva antirracista e decolonial.

Após analisarmos, de forma minuciosa, as histórias de Frida Kahlo, Violeta Parra, Juana Azurduy e Dandara narradas pela Coleção Antiprincesas percebemos o potencial decolonizador da proposta e como ela pode se tornar um recurso fundamental para um ensino de História mais

equânime e com representações mais corpóreas sobre as mulheres latinas, além de trabalhar uma perspectiva de gênero mais compreensível ao seu público-alvo. A Coleção Antiprincesas, não só resgata suas histórias de luta e resistência, mas também cumpre com um dos objetivos dessa pesquisa que é o de avaliar potencial decolonizador, essencial para o ensino de História.

Ao destacar mulheres que desafiaram as convenções de sua época, a coleção promove um olhar crítico sobre as narrativas tradicionais, muitas vezes marcadas pela invisibilidade das contribuições femininas nas transformações sociais, culturais e políticas. Ao invés de reduzir essas figuras a estereótipos ou papéis subalternos, a coleção as apresenta como protagonistas ativas, engajadas em processos históricos fundamentais, e assim amplia as possibilidades de identificação para as novas gerações.

A Coleção “Antiprincesas” possui um substancial potencial decolonial no ensino de história, ao destacar a trajetória de mulheres latino-americanas e promover narrativas que desafiam as abordagens tradicionais, proporcionando uma visão mais inclusiva e equitativa da história. É relevante ressaltar que a realização de estudos que abordem as mulheres negras como protagonistas enfrentam desafios devido à escassez de documentos que registrem suas próprias narrativas. Desta forma, ao analisar a coleção podemos perceber como a ruptura com a narrativa colonial está presente em suas páginas.

A linguagem acessível e as ilustrações vibrantes oferecem uma forma pedagógica que facilita a compreensão de temas complexos, ao mesmo tempo em que torna essas histórias mais próximas dos leitores. Além disso, a Coleção Antiprincesas representa uma quebra de paradigmas no ensino de História ao proporcionar uma perspectiva diversa e inclusiva, permitindo que as estudantes não apenas aprendam sobre figuras históricas, mas também reconheçam a relevância contínua de seus legados. Com isso, a coleção contribui decisivamente para um ensino mais plural, que respeita as múltiplas identidades e trajetórias das mulheres latino-americanas e ressignifica a própria história da região.

1.2. A interseccionalidade no protagonismo feminino no Ensino de História

A interseccionalidade no protagonismo feminino no ensino de História é uma abordagem essencial para descolonizar as narrativas históricas e garantir que as múltiplas dimensões de opressão e resistência sejam devidamente reconhecidas. O conceito de interseccionalidade, cunhado pela acadêmica Kimberlé Crenshaw (1989), enfatiza a

importância de analisar como diferentes eixos de identidade, como raça, classe, gênero, sexualidade, entre outros se cruzam e interagem para formar experiências únicas de opressão ou privilégio. Ao aplicar a interseccionalidade ao estudo das mulheres na História, especialmente no contexto educacional, é possível romper com as narrativas unidimensionais e garantir que as histórias de mulheres negras, indígenas, pobres, lésbicas, trans e de outras minorias não sejam mais silenciadas ou marginalizadas.

Crenshaw, destaca que o feminismo, ao não considerar adequadamente essas intersecções, acaba por reproduzir o racismo, deixando as mulheres negras e outras mulheres racializadas em uma posição marginalizada. A interseccionalidade, portanto, é uma ferramenta para entender como esses eixos de identidade se sobrepõem e afetam a vida das mulheres de maneira simultânea e complexa.

No contexto do Ensino de História no Brasil, essa abordagem permite que o protagonismo feminino seja reconfigurado, indo além da visão tradicional que, até pouco tempo, se centrava predominantemente nas experiências de mulheres brancas de classe média ou alta. Historicamente, a história das mulheres negras, por exemplo, foi ignorada ou estigmatizada, o que contribuiu para a construção de uma historiografia que não reflete a diversidade real das mulheres que compõem a sociedade. Ao considerar as intersecções entre gênero, raça, classe e outros fatores, o ensino de História pode apresentar um panorama mais fiel e complexo das realidades vividas pelas mulheres.

A reflexão Nepomuceno sobre as mulheres negras, é um exemplo claro de como a interseccionalidade pode ser utilizada para entender a condição das mulheres. Ela aponta que, enquanto as mulheres brancas eram socialmente confinadas ao espaço privado, as mulheres negras, devido à sua condição de pobreza e discriminação, estavam forçadas a atuar no espaço público e a exercer uma série de funções para garantir a sobrevivência de suas famílias. Esse protagonismo, no entanto, foi historicamente ignorado pela historiografia tradicional, que, em sua maioria, considerava apenas a experiência das mulheres brancas e da elite.

A partir da interseccionalidade, o ensino de História no Brasil pode reconhecer a complexidade das experiências das mulheres negras, que não estavam restritas à subordinação no espaço privado, mas estavam ativamente envolvidas em lutas e práticas cotidianas que desafiavam a estrutura social da época. Elas eram empreendedoras, líderes comunitárias e trabalhadoras essenciais nas economias populares, o que foi, muitas vezes, minimizado ou ocultado. Ao abordar essas múltiplas dimensões de sua experiência, o ensino de História

contribuiu para o reconhecimento de mulheres negras como protagonistas na formação social e econômica do país.

Incorporar a interseccionalidade no currículo escolar de História significa repensar os conteúdos e metodologias de ensino, promovendo uma perspectiva mais inclusiva. Isso implica em destacar figuras femininas que muitas vezes não estão presentes ou são reduzidas a estereótipos, como mulheres negras, indígenas, de classe baixa, imigrantes e outras. Ao estudar o movimento feminista, por exemplo, é fundamental que o ensino não se limite à experiência das mulheres brancas europeias ou norte-americanas, mas também reconheça a luta das mulheres negras, indígenas e de outras culturas que, muitas vezes, enfrentaram formas distintas de opressão.

A interseccionalidade também permite um entendimento mais profundo sobre como as relações de poder influenciam e moldam as experiências de mulheres, principalmente aquelas que estão nas margens da sociedade. Ao incluir essa abordagem no ensino de História, é possível enriquecer a compreensão das alunas sobre os processos históricos, conectando-as com as realidades sociais contemporâneas e oferecendo uma visão mais plural e crítica da sociedade. Esse conceito não é apenas uma ferramenta de análise acadêmica, mas também um meio de transformação social. Ao destacar o protagonismo feminino em suas diversas formas, o currículo escolar se torna um espaço de resistência contra a marginalização das mulheres, especialmente das mulheres negras e de outras comunidades históricas e socialmente excluídas. Essa abordagem não apenas corrige injustiças históricas, mas também fortalece as lutas por igualdade de gênero, racial e social, permitindo que as alunas se conectem com questões contemporâneas de opressão e resistência.

Ademais, ao dar visibilidade ao protagonismo feminino de todas as origens e classes, a educação histórica também contribuiu para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual as diversas experiências das mulheres não sejam mais silenciadas. Reconhecer as diversas identidades e trajetórias das mulheres, por meio da interseccionalidade, é um passo fundamental para o empoderamento das novas gerações, pois permite que as alunas se vejam refletidas em uma história rica e plural, e não mais marginalizadas ou invisibilizadas por uma narrativa dominante e excludente.

A interseccionalidade no protagonismo feminino no Ensino de História é crucial para desconstruir a historiografia tradicional e apresentar as múltiplas faces da história das mulheres. Ao integrar as dimensões de raça, classe, gênero, etnia e outras, podemos reconhecer e celebrar

o papel fundamental das mulheres na construção da sociedade, ao mesmo tempo em que combatemos as desigualdades e injustiças que ainda persistem. Em um país como o Brasil, onde as complexidades sociais são evidentes, o ensino de História, ao adotar uma perspectiva interseccional, tem o poder de transformar a educação e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

1.3. A Coleção Antiprincesas como Ferramenta no Ensino de História Decolonial

A epistemologia decolonial não busca apenas incluir novas histórias no currículo, mas repensar a própria maneira como o conhecimento histórico é produzido e transmitido. O conceito de "colonialidade do saber", como postulado por Quijano (2005), refere-se ao fato de que o conhecimento dominante, especialmente no ensino de História, é construído a partir de um referencial europeu, desconsiderando outras formas de saberes, como os de povos indígenas e africanos, e marginalizando as mulheres. Neste sentido, o estudo das representações das mulheres como "princesas" e "antiprincesas" na história brasileira nos convida a refletir sobre as múltiplas formas de colonialidade de gênero e a maneira como estas foram naturalizadas no imaginário social.

Por meio da figura da "princesa", perpetua-se uma ideia de feminilidade associada à pureza, fragilidade e subordinação. Já a "antiprincesa", por sua vez, simboliza a ruptura com esses valores, ao apresentar mulheres como agentes de sua própria história, contestadoras e protagonistas de suas lutas. Essa dicotomia abre espaço para uma reflexão crítica sobre os papéis de gênero na sociedade brasileira e as formas de resistência femininas ao longo da história.

A educação histórica no Brasil, durante séculos, esteve pautada em narrativas que priorizavam a contribuição de figuras eurocêntricas, masculinas e elitistas, deixando à margem as vozes dos povos indígenas, afrodescendentes e mulheres. No entanto, a expansão das discussões decoloniais no campo educacional tem proposto alternativas a essas narrativas tradicionais. Um exemplo importante dessa mudança é a coleção Antiprincesas, uma série de livros voltados para o público infantojuvenil, que reimagina a maneira como as mulheres latino-americanas são representadas e oferece uma ferramenta potente para o ensino de História decolonial.

A Coleção Antiprincesas visa subverter o imaginário de contos de fadas que idealizam mulheres como figuras passivas, frágeis e dependentes. Ao contrário das "princesas" das narrativas clássicas, as "antiprincesas" apresentadas nos livros são mulheres reais, historicamente importantes, que lutaram por mudanças sociais, políticas e culturais em seus respectivos contextos. Ao destacar figuras como a pintora mexicana Frida Kahlo, a ativista argentina Juana Azurduy e a compositora e folclorista Violeta Parra, a coleção desconstrói o estereótipo da mulher idealizada e submissa, substituindo-o por exemplos de mulheres protagonistas de suas próprias histórias.

A proposta decolonial, discutida por autores como Walter D. Mignolo (2017) e Aníbal Quijano (2005), é uma resposta crítica ao legado do colonialismo, que moldou as estruturas de poder, saber e identidade nas sociedades pós-coloniais. A colonialidade não se refere apenas ao período histórico de dominação colonial, mas às formas como o pensamento e as práticas coloniais permanecem presentes nas instituições sociais, incluindo a educação. No ensino de História, isso se reflete na manutenção de uma narrativa eurocêntrica, que marginaliza os saberes e as histórias dos povos oprimidos.

A coleção Antiprincesas oferece uma oportunidade ímpar para a inserção de uma pedagogia decolonial no ambiente escolar. Ao apresentar figuras femininas latino-americanas que desafiaram as normas de seu tempo, os livros permitem que as alunas questionem a narrativa histórica hegemônica, ampliando sua compreensão de História para além das fronteiras europeias. Essa abordagem rompe com a colonialidade do saber, ao valorizar as histórias de resistência e protagonismo de mulheres que, historicamente, foram apagadas ou representadas de maneira a subalternizá-las nos livros didáticos tradicionais.

A figura da "antiprincesa", então, atua como um contraponto à princesa tradicional, que é comumente associada à feminilidade europeia, branca e passiva. A "antiprincesa" não espera ser salva; ela age por conta própria, participa de movimentos sociais, lidera revoluções, e inspira estudantes que se veem representadas por elas, dessa forma, se torna uma ferramenta fundamental para a crítica à narrativa histórica eurocêntrica e sexista que, por tanto tempo, dominou o ensino de História.

Em vez de figuras idealizadas, as mulheres retratadas na Coleção são complexas e multifacetadas, o que permite uma compreensão mais rica de seus papéis históricos. A historiadora Joan Scott (1995) destaca que o gênero é uma categoria analítica central para a compreensão das estruturas de poder, e que as mulheres, frequentemente invisibilizadas nas

narrativas tradicionais, desempenham papéis fundamentais na configuração histórica das sociedades. Ao trazer essas histórias para o primeiro plano, a coleção não apenas dá visibilidade a essas mulheres, mas também desafia as estruturas de poder que tradicionalmente as excluíram da História.

O ensino de História decolonial requer que as alunas sejam capazes de criticar as narrativas que lhes são apresentadas e reconhecer as lacunas e silêncios nas representações históricas. Ao utilizar a coleção *Antiprincesas* em sala de aula, os educadores podem fomentar esse espírito crítico, oferecendo exemplos de mulheres que desafiaram as normas sociais e políticas de seus contextos históricos. Isso permite que as estudantes compreendam que a História não é apenas um relato de "grandes homens", mas um campo em disputa, onde múltiplas vozes, inclusive as das mulheres, contribuem para a construção do presente.

Além disso, a coleção possibilita a desconstrução de estereótipos de gênero, especialmente no que tange às expectativas tradicionais sobre o comportamento feminino. As "antiprincesas" são mulheres que enfrentam adversidades, lutam por justiça social e desafiam as normas impostas às suas vidas. Por exemplo, ao estudar Juana Azurduy, uma das figuras retratadas na coleção, as alunas podem aprender sobre a participação das mulheres nas lutas pela independência na América Latina, algo que muitas vezes é omitido ou minimizado em narrativas históricas tradicionais. Da mesma forma, ao aprender sobre Frida Kahlo, as estudantes podem explorar a interseção entre arte, política e identidade pessoal, temas que muitas vezes são negligenciados no ensino de História convencional.

A prática pedagógica decolonial, como discutido por Catherine Walsh (2007), não envolve apenas a inclusão de novas vozes ou figuras históricas, mas uma ruptura com os modos de ensinar e aprender que perpetuam a colonialidade do saber. Nesse sentido, a coleção *Antiprincesas* pode ser utilizada como um recurso pedagógico que não só expande as narrativas históricas, mas também engaja as alunas em um processo de reflexão crítica sobre como a História é construída. A coleção permite uma abordagem dialógica, em que as estudantes são convidadas a participar ativamente da construção do conhecimento, questionando as narrativas dominantes e propondo novas interpretações.

Esse processo de reflexão crítica é central para a formação de sujeitos históricos conscientes e engajados. O educador Paulo Freire (1970) argumenta que a educação deve ser uma prática libertadora, em que as estudantes não são receptáculos passivos de conhecimento, mas agentes ativas na produção de saberes. A utilização da coleção *Antiprincesas* em sala de

aula pode contribuir para essa prática libertadora, ao permitir que as estudantes se vejam como protagonistas de sua própria aprendizagem e da História.

Como vimos, a proposta decolonial no ensino de História nos desafia a repensar as narrativas tradicionais, questionando a centralidade do saber eurocêntrico e destacando vozes historicamente silenciadas. A Coleção Antiprincesas, ao destacar figuras femininas que desafiaram os estereótipos de gênero e confrontaram as normas sociais vigentes, configura-se como uma proposta pedagógica transformadora e um posicionamento crítico frente às narrativas tradicionais da História. Ela nos convida a pensar a História como um campo em disputa, em que diferentes sujeitos e memórias podem e devem ser incluídos.

Essa abordagem abre caminho para aprofundarmos, no próximo capítulo, uma análise mais detalhada sobre como o silenciamento e a subalternização das mulheres têm sido perpetuadas tanto nas narrativas históricas quanto nos próprios materiais didáticos utilizados nas escolas. Ao problematizar as construções de gênero por meio das figuras da princesa e da antiprincesa, cria-se um terreno fértil para refletir sobre o protagonismo feminino na História e sobre os mecanismos pelos quais esse protagonismo foi historicamente apagado, e como ele pode, agora, ser resgatado. Assim, passamos a investigar de forma mais direta a construção dessas representações nos livros didáticos, analisando criticamente como elas reforçam ou desafiam as estruturas de poder e de gênero presentes no ensino de História.

Capítulo 2: Silenciamento e subalternização das mulheres nas narrativas históricas

Este capítulo tem como objetivo problematizar o modo como as narrativas históricas presentes nos livros didáticos de História reproduzem o silenciamento e a subalternização das mulheres, especialmente das mulheres negras, no espaço escolar. A partir da compreensão do livro didático como um artefato cultural e político, busca-se evidenciar como esses materiais participam da manutenção de uma memória histórica marcada pelo epistemicídio e pela colonialidade do saber, conforme discutem autoras como Sueli Carneiro (2005) e Aníbal Quijano (2005).

O debate se organiza em torno da invisibilidade das mulheres negras nos conteúdos e imagens dos manuais escolares, articulando as noções de escrevivência (Evaristo), escuta dos “sons do silêncio” (Oliveira, 2018) e interseccionalidade como categorias fundamentais para compreender as ausências e representações hierarquizadas desses sujeitos. Ao analisar as edições do PNLD de 2014, 2017 e 2020, adotadas no município de Guapó, o capítulo propõe uma leitura crítica das formas pelas quais a historiografia escolar brasileira tem reproduzido um olhar androcêntrico e eurocentrado, e discute a urgência de uma educação histórica decolonial e antirracista que reconheça as mulheres negras como protagonistas da história nacional.

Ao considerar os livros didáticos como produtos culturais que operam simultaneamente como instrumentos pedagógicos e veículos de discursos ideológicos, torna-se imprescindível problematizar os mecanismos pelos quais determinadas vozes são silenciadas ou representadas de maneira subalternizada. Neste capítulo, propõe-se analisar como a invisibilidade das mulheres negras tem se manifestado nos materiais didáticos de História destinados ao Ensino Fundamental II, com foco nos livros aprovados nos Programas Nacionais do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2014, 2017 e 2020, adotados no município de Guapó, em Goiás.

Partindo da compreensão de que os livros didáticos não são neutros, mas expressam escolhas político-pedagógicas alinhadas a um projeto de nação, é necessário observar como a construção de uma narrativa histórica nacional frequentemente se sustenta sobre a exclusão sistemática de sujeitos historicamente marginalizados. Entre esses sujeitos, as mulheres negras ocupam uma posição marcada tanto pelo apagamento quanto pela subalternização, sendo, quando mencionadas, associadas a papéis secundários, estereotipados ou desprovidos de agência histórica.

O silenciamento das mulheres negras na historiografia escolar não se dá de forma isolada, mas integra um processo mais amplo de epistemicídio⁵, como denuncia Sueli Carneiro (2005), no qual saberes, memórias e contribuições de populações subalternizadas são sistematicamente apagadas dos espaços formais de conhecimento. Essa lógica opera também na seleção dos conteúdos escolares, que privilegiam uma perspectiva eurocêntrica, masculina e branca, desconsiderando as complexas articulações de gênero, raça e classe que estruturam a experiência histórica brasileira.

Assim, este capítulo busca evidenciar de que maneira os livros didáticos analisados refletem, ou não, os avanços promovidos por políticas públicas voltadas à promoção da equidade racial e de gênero na educação básica, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Para tanto, realiza-se uma leitura crítica das representações (ou ausências) de mulheres negras nos PNLD's adotadas em Guapó, observando aspectos como a recorrência temática, o contexto das menções, a linguagem empregada e os recursos imagéticos utilizados.

Ao destacar as ausências e as formas de subalternização presentes nesses materiais, propõe-se também refletir sobre a função pedagógica do silenciamento: o que se ensina quando se apaga uma presença? E o que se reproduz socialmente quando se cala uma memória coletiva? O livro didático, ao articular o conhecimento escolar com valores sociais dominantes, atua como um dispositivo que naturaliza desigualdades e cristaliza hierarquias, o que torna ainda mais urgente a revisão crítica de seus conteúdos sob uma perspectiva decolonial e interseccional.

Para esse debate é importante o diálogo com a autora Maria da Glória de Oliveira (2018), que aponta que à denúncia das ausências sistemáticas das mulheres, e particularmente das mulheres negras e periféricas, nos cânones historiográficos e nos campos disciplinares da história intelectual e da história da historiografia. A autora propõe uma escuta atenta aos “sons do silêncio” que marcam a trajetória de sujeitos historicamente marginalizados, como as mulheres racializadas, cuja produção intelectual permanece relegada às margens do reconhecimento acadêmico, seja pelo apagamento de suas contribuições, seja pela recusa em legitimá-las como parte integrante da tradição historiográfica.

⁵ É um termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2021) para descrever o processo de invisibilização e destruição de conhecimentos, saberes e culturas não assimilados pela cultura ocidental. É uma forma de violência epistêmica, que se manifesta na desqualificação e negação da racionalidade de grupos subalternos, como a população negra, indígena e outros grupos marginalizados.

Esse silêncio não é neutro: ele é produto de um processo ativo de subalternização, em que as narrativas dominantes, forjadas sob o peso da colonialidade do saber, conforme discutido por Quijano (2005), reiteram a centralidade masculina, branca e eurocentrada. Nesse sentido, o silêncio é constitutivo da própria estrutura de exclusão que organiza o saber histórico e delimita quem tem o direito de ser lembrado, escutado e inscrito na história. O texto de Oliveira mobiliza autoras como Spivak, Evaristo e Anzaldúa justamente para evidenciar que o não lugar das mulheres na historiografia não é apenas uma omissão: é uma violência epistêmica, que compromete a própria legitimidade do campo historiográfico enquanto espaço de produção de conhecimento plural.

Ao aproximar-se da noção de *escrevivência*⁶, proposta por Conceição Evaristo, Oliveira aponta para uma forma de resistência à subalternização: a escrita como instrumento de uma nova existência, como insurgência da memória e da experiência de vida. A cena em que Maria-Nova, menina negra e moradora da favela, se depara com uma história que não a contempla, mas que sente pulsar em seu corpo e em sua alma revela, com intensidade, os efeitos do silenciamento epistemológico imposto às mulheres negras. Ela se reconhece fora do texto, mas presente na história não contada, aquela que deseja, um dia, escrever (Oliveira, 2018).

A escolha de Oliveira por incorporar vozes como a de Anzaldúa, que reivindica o direito a uma linguagem híbrida e insurgente, também reforça o argumento de que a forma e o conteúdo da escrita são políticos. As epistemologias feministas decoloniais rompem com os modos tradicionais de produção do conhecimento e denunciam o quanto a linguagem acadêmica “áspera e fria”, como diria Anzaldúa, se constitui como barreira à expressão de experiências marcadas pela opressão interseccional. Esse ponto é particularmente importante para a discussão do silenciamento nos materiais didáticos analisados no segundo capítulo desta dissertação, pois evidencia como a exclusão de mulheres negras dos livros escolares não se dá apenas na ausência de seus nomes ou rostos, mas na recusa das formas outras de narrar, sentir e compreender a história (Oliveira, 2018).

Nesse sentido, o silenciamento das mulheres nos livros didáticos, especialmente das mulheres negras, não é apenas uma falha representacional, mas uma continuidade da colonialidade do saber que relega ao silêncio aqueles sujeitos cuja experiência histórica desafia

⁶ É um conceito criado por Conceição Evaristo (2022) para definir a escrita que emerge da experiência de vida e do contexto sociocultural de um indivíduo, especialmente mulheres negras. É a escrita que nasce da junção entre "escrever" e "vivência", um ato de registrar e transformar a realidade a partir da própria perspectiva.

os cânones e desestabiliza os fundamentos do universalismo eurocêntrico. A obra de Oliveira (2018) é, portanto, um convite a descolonizar os modos de escuta, de escrita e de ensino da história, e oferece uma base teórica potente para problematizar as práticas curriculares e editoriais que mantêm as mulheres negras em posição subalterna no imaginário escolar e historiográfico.

Diva Muniz (2015), destaca a importância de um autorreconhecimento e lugar de fala para se trabalhar com o feminismo e a História das Mulheres

Da invisibilidade à visibilidade que ainda se apresenta problemática, porque hierarquizada, a incorporação das mulheres na historiografia compreende um movimento de constituição de uma área de conhecimento cujo percurso se inscreve e se entrecruza com o dos feminismos contemporâneos, bem como com o da historiografia brasileira (Muniz, 2015, p. 323).

Percebe-se que o processo de transição da invisibilidade para uma visibilidade ainda hierarquizada denuncia a persistência de desigualdades estruturais no modo como o saber histórico é produzido, legitimado e difundido. A presença das mulheres na historiografia não é, portanto, isenta de disputas. Ao contrário, evidencia-se como um embate contínuo por reconhecimento, autonomia e transformação dos cânones tradicionais. A historiografia das mulheres, ainda que conectada ao desenvolvimento mais amplo da historiografia brasileira, não é um simples reflexo dela. Possui especificidades que a diferenciam dos demais domínios historiográficos, como o foco na experiência feminina, na crítica aos métodos patriarcais de escrita da história e na valorização de fontes e narrativas marginalizadas.

Nesse sentido, a constituição da História das Mulheres como campo autônomo de investigação também se entrelaça com os movimentos feministas contemporâneos, cujas pautas, linguagens e estratégias influenciam diretamente os rumos da pesquisa histórica. A produção historiográfica feminista questiona não apenas a ausência de mulheres nos relatos históricos, mas também os modos de construção do saber histórico, propondo novas epistemologias e metodologias críticas.

Desse modo, a investigação aqui empreendida articula o exame de fontes concretas, os livros didáticos do PNLCD, com uma leitura crítica amparada em autoras e autores que discutem o lugar da mulher negra na sociedade, na educação e na História. A análise das obras selecionadas permitirá compreender em que medida houve, ou não, transformações no

tratamento dado a esse sujeito histórico e quais continuidades persistem no processo de seu silenciamento e invisibilização.

2.2. Protagonismo feminino: o ser Princesa e Antiprincesa no Brasil

A construção simbólica da figura da princesa ocupa lugar central no imaginário social brasileiro, especialmente no que diz respeito à formação de identidades femininas desde a infância. A figura da princesa, geralmente branca, submissa, frágil e dependente, é amplamente difundida por meio de narrativas eurocêntricas e midiáticas que, historicamente, moldaram padrões de comportamento e idealizações de gênero. Esse imaginário se fortalece ainda mais no espaço escolar, por meio de livros didáticos, paradidáticos e atividades pedagógicas que reproduzem, muitas vezes de forma acrítica, estereótipos baseados em uma lógica patriarcal e colonial.

Ao longo da formação escolar, especialmente nos anos iniciais, é comum que a construção da identidade feminina esteja fortemente vinculada a noções de docilidade, pureza e obediência, traços tradicionalmente atribuídos às personagens princesas, tais como aquelas retratadas nas produções da Disney ou em abordagens romantizadas da história nacional, como no caso de figuras como a Princesa Isabel. Essas representações, além de esvaziarem o protagonismo político de personagens femininas reais, ocultam completamente as experiências das mulheres negras, que dificilmente figuram como protagonistas e, quando o fazem, são inseridas em papéis secundários ou subordinados.

Nesse contexto, a proposta da coleção Antiprincesas surge como uma ruptura significativa. Voltada para o público infantil e juvenil, essa coleção reconfigura a noção de “princesa” ao apresentar mulheres latino-americanas que exerceram protagonismo político, social, cultural e artístico em suas realidades. A figura da “antiprincesa” desconstrói o ideal tradicional de feminilidade, colocando em evidência mulheres como Frida Kahlo, Violeta Parra e outras personagens que, embora não façam parte do cânone da História oficial, desafiaram normas, resistiram à opressão e se tornaram referências de luta e criatividade.

Ao trazer essas vozes para o centro da narrativa, a coleção assume um papel de resistência ao epistemicídio e à exclusão simbólica que marcam os materiais escolares hegemônicos. Ainda que não se trate de livros didáticos propriamente ditos, as Antiprincesas propõem uma pedagogia decolonial e contra hegemônica, ao passo que valorizam outras

experiências históricas e estéticas femininas, especialmente em contextos marcados pela colonização e pelo racismo estrutural.

Assim, o embate entre as figuras da princesa e da antiprincesa no contexto brasileiro não se dá apenas no plano simbólico ou estético, mas diz respeito à disputa por narrativas e por formas de subjetivação no espaço educacional. Ao questionar os moldes tradicionais de representação das mulheres nos livros didáticos e propor alternativas centradas em mulheres reais, diversas e politicamente ativas, a coleção Antiprincesas contribui para um processo de reeducação do olhar histórico, em consonância com os princípios de uma educação crítica, antirracista e decolonial.

A análise da proposta pedagógica da chamada “Escola de Princesas”, conforme apresentada por Brandão e Alves (2021), revela um modelo formativo sustentado em uma concepção essencialista de feminilidade, pautada na doçura, delicadeza, domesticidade e na preparação para a vida matrimonial e heteronormativa. Trata-se de uma pedagogia que promove a ressignificação conservadora de discursos de gênero ao naturalizar papéis historicamente atribuídos às mulheres, evocando a imagem da princesa dos contos de fadas, especialmente aquelas do universo Disney, como ideal de mulher a ser alcançado. Essa concepção, no entanto, entra em confronto com propostas de protagonismo feminino que emergem de epistemologias decoloniais e feministas interseccionais, como a representada pela coleção Antiprincesas.

Enquanto a princesa encarna uma subjetividade passiva, racializada como branca, magra e eurocentrada, e tem como destino a realização no casamento e na maternidade, a antiprincesa, tal como proposta na coleção, recusa esses marcos normativos. Inspiradas em mulheres reais da América Latina como Frida Kahlo, Juana Azurduy e Violeta Parra, as antiprincesas não esperam por resgate, mas protagonizam suas histórias em contextos de resistência cultural, política e social. Esta tensão entre os modelos de princesa e antiprincesa revela uma contradição epistêmica profunda: de um lado, uma pedagogia da subalternização feminina e da normatividade colonial; de outro, uma pedagogia da insurgência e da pluralidade de experiências.

A crítica de bell hooks (2019) à pedagogia tradicional, que frequentemente reforça a ideologia do patriarcado branco e capitalista, ajuda a compreender o risco da Escola de Princesa em normatizar estereótipos que operam como dispositivos de controle dos corpos e dos desejos femininos. Para hooks, a educação libertadora deve proporcionar rupturas com sistemas opressores e permitir que sujeitos historicamente marginalizados narrem suas próprias

experiências. Nesse sentido, a proposta das antiprincesas se aproxima do que a autora conceitua como uma pedagogia engajada, capaz de transformar o ato de ensinar em um espaço político e emancipador.

Além disso, a leitura interseccional de Lélia Gonzalez (1984) contribui para problematizar a hegemonia de um modelo de feminilidade que invisibiliza mulheres negras, pobres e indígenas. A figura da princesa idealizada pela instituição analisada ignora os atravessamentos de raça e classe, perpetuando um padrão de beleza e comportamento que marginaliza as múltiplas formas de ser mulher no Brasil. Ao valorizar a estética eurocêntrica e um ideal de família nuclear e burguesa, a Escola de Princesa corrobora o que Gonzalez denunciou como a “mítica da democracia racial”, que apaga as experiências e saberes de mulheres negras e periféricas.

Rita Laura Segato (2014), por sua vez, aponta para a necessidade de deslocar o olhar da identidade feminina como destino biológico para entendê-la como construção histórica atravessada por relações de poder. A autora denuncia a pedagogia da obediência e do silêncio imposta às mulheres por meio de narrativas que naturalizam a desigualdade de gênero. A Escola de Princesa, nesse sentido, pode ser compreendida como um dispositivo de disciplinamento simbólico, que atua desde a infância na conformação de subjetividades femininas dóceis e conformadas com a lógica patriarcal.

Diante disso, o projeto Antiprincesas constitui-se como uma possível resposta contra hegemônica, capaz de tensionar as fronteiras entre o imaginário e o político, ao promover uma educação que visibiliza protagonismos femininos silenciados pela historiografia oficial e pelos discursos midiáticos normativos. Ao romper com a ideia de uma feminilidade única e essencializada, as antiprincesas reconfiguram o campo simbólico da infância, tornando-o espaço fértil para a emergência de novos sentidos de ser mulher, sentidos que rompem com as estruturas coloniais, patriarcais e capitalistas ainda presentes nos dispositivos educativos brasileiros.

A reflexão sobre o ser princesa e antiprincesa, portanto, extrapola o campo simbólico e encontra ressonância direta no ensino de História e nas práticas escolares. O livro didático, entendido como artefato político e cultural, continua a ocupar posição central na mediação entre conhecimento histórico e formação identitária das estudantes. Contudo, a hegemonia de suas narrativas, frequentemente marcadas por ausências e silenciamentos, evidencia a importância de incorporar materiais paradidáticos como a coleção Antiprincesas às práticas pedagógicas.

Essas obras, ao apresentarem mulheres latino-americanas em toda sua complexidade, operam como contra narrativas aos discursos dominantes e oferecem subsídios para que professoras possam diversificar as fontes históricas utilizadas em sala de aula. A presença das Antiprincesas no ambiente escolar amplia o repertório de leitura e promove uma educação histórica decolonial, em que diferentes linguagens e suportes narrativos dialogam, o literário, o visual, o político e o afetivo, permitindo uma abordagem mais plural e crítica da história das mulheres.

Apesar desse potencial formativo, observa-se que as políticas públicas voltadas à distribuição de materiais didáticos, como o PNLD, ainda não contemplam de modo sistemático a inclusão de produções independentes e alternativas. Assim, a utilização das Antiprincesas e de outras obras paradidáticas permanece vinculada às iniciativas individuais de docentes e escolas comprometidas com uma prática educativa antirracista e feminista. Essa ausência de reconhecimento institucional reforça a urgência de repensar os mecanismos de seleção e legitimação de materiais, de forma a ampliar o acesso a narrativas que contribuam para efetivar a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, garantindo a visibilidade de sujeitos historicamente marginalizados.

Desse modo, o diálogo entre o livro didático e o paradidático revela-se fundamental para a construção de uma educação histórica crítica, capaz de romper com o eurocentrismo e o patriarcado ainda presentes na cultura escolar. A coleção Antiprincesas representa, assim, mais do que uma proposta editorial: é um instrumento pedagógico que desafia as fronteiras do currículo, questiona o cânone historiográfico e contribui para a consolidação de práticas docentes comprometidas com a pluralidade, a justiça cognitiva e a transformação social.

2.3. Análise dos livros didáticos

Dando continuidade à discussão proposta no capítulo anterior, em que foi analisado o potencial decolonial da coleção Antiprincesas na construção de outras formas de narrar a História, este tópico volta-se para a investigação da invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História adotados no Ensino Fundamental II. A análise parte da seleção de obras aprovadas nos Programas Nacionais do Livro e do Material Didático (PNLD) dos anos de 2014, 2017 e 2020, especificamente aqueles adotados no município de Guapó, em Goiás.

Com base nos aportes teóricos que compreendem o livro didático como artefato cultural e político, e considerando seu papel na formação de identidades e na legitimação de

determinadas memórias históricas, busca-se identificar como, e se, as mulheres negras são representadas nesses materiais. A ausência, a sub-representação ou a presença marcada por estereótipos não são meros acasos editoriais, mas indicativos de escolhas discursivas que refletem relações de poder e processos históricos de exclusão.

A leitura crítica dos livros didáticos selecionados se apoia na compreensão de que esses materiais, ao mesmo tempo que refletem diretrizes curriculares oficiais, também carregam a marca de interesses ideológicos mais amplos, muitas vezes alinhados a uma perspectiva eurocentrada, patriarcal e racializada da História. Desse modo, ao evidenciar a invisibilidade das mulheres negras nos livros escolares, este capítulo objetiva contribuir para o debate sobre a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade das experiências históricas e promovam a justiça curricular, em consonância com os princípios de uma educação decolonial e antirracista.

Os livros didáticos vão muito além de simples materiais de apoio escolar. Eles permeiam toda a experiência educativa, oferecendo referências, construindo pontos de vista, narrando acontecimentos considerados relevantes e relegando outros ao esquecimento. Enquanto historiadores, reconhecemos que esses livros não respondem apenas às demandas da comunidade escolar, mas, sobretudo, aos interesses do Estado, que orienta e regula sua produção e circulação.

Isaíde Bandeira Timbó afirma que “cada livro didático de História é imbuído de uma proposta de ensino-aprendizagem com definições educacionais (proposta pedagógica) e historiográficas (conteúdo programático)” (Timbó, 2009, p. 1). Compreender os livros didáticos como fontes de pesquisa requer, portanto, uma análise atenta à lógica da produção editorial e à figura central de seu principal cliente: a escola.

Nesse sentido, Kazumi Munakata esclarece que o ambiente escolar não se resume à reprodução da sociedade em que está inserido; ao contrário, constitui práticas próprias e produz singularidades. Assim, “o livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade” (Munakata, 2012, p. 185).

Essa perspectiva nos conduz a examinar criticamente como os conteúdos são selecionados e organizados ao longo do tempo na constituição de uma disciplina, como essa organização implica determinadas metodologias, quais tipos de exercícios são propostos, e o

que as avaliações buscam aferir. O livro didático se apresenta, portanto, como uma fonte privilegiada para esse tipo de investigação, pois registra, de forma sistematizada, os conteúdos escolares e, frequentemente, as atividades propostas. Diante da impossibilidade de observar diretamente situações de ensino passadas, esses materiais podem oferecer indícios valiosos sobre os currículos efetivamente praticados (Munakata, 2012, p. 190).

Nesse contexto, Maria do Rosário Mortatti de Carvalho também contribui com uma análise crítica sobre o papel das disciplinas escolares na consolidação de interesses estatais. A autora chama atenção, por exemplo, para manifestações do racismo presente em imagens didáticas, nas quais crianças negras são retratadas com traços e coloração semelhantes às de macacos, enquanto crianças brancas ocupam sempre posições de destaque e superioridade. Tais representações reforçam e perpetuam desigualdades raciais dentro do ambiente escolar (Carvalho, 2006).

A análise de livros didáticos elaborados em diferentes períodos históricos, políticos e por distintos autores permite, assim, uma abordagem mais plural e crítica da temática. Como destaca Jeferson Rodrigo da Silva, “a complexidade do livro didático, pensado como documento histórico, permite ampliar o foco analítico e isto se deve, principalmente, ao fato de que, neste campo historiográfico, é possível encontrarmos abordagens diferenciadas conforme o autor lido” (Silva, 2011, p. 180).

Apresentamos agora uma tabela sobre os livros didáticos a serem analisados, para facilitar a compreensão e organizar o roteiro de análise:

Tabela 1: Livros didáticos analisados (PNLD 2014 a 2023)

Título	Série	Anos de utilização	Autores/Editora
Projeto Araribá História	7º Ano/8º Ano/9º Ano	2014; 2015; 2016	Organizadora: Editora Moderna Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário
Projeto Araribá História	7º Ano/8º Ano/9º Ano	2017; 2018;2019	Organizadora: Editora Moderna Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário

Jovem Sapiens - História	7º Ano/ 8º Ano/ 9º Ano	2020;2021;2022;2023	Organizadora: Editora Quinteto Autores: Adriana Machado Dias/ Keila Grimberg/Marco Pellegrini
-----------------------------	------------------------------	---------------------	---

Os livros a serem analisados foram adotados e trabalhados na rede Estadual de Goiás, no município de Guapó. Ressaltamos que a escolha é feita por editora e está contempla todas as séries durante a validade do PNLD escolhido. Destaca-se também que houve a ampliação do ciclo de vigência do PNLD de três para quatro anos a partir de 2020, que reflete uma mudança estratégica adotada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), voltada à otimização do uso dos recursos públicos e à racionalização da política de distribuição de materiais didáticos no Brasil. Essa alteração, longe de ser apenas uma medida administrativa, insere-se em um contexto mais amplo de reestruturação das políticas educacionais, em consonância com os princípios da economicidade, da durabilidade dos materiais e da coerência pedagógica, de acordo com as diretrizes do PNLD.

O foco de análise é sobre a representação das mulheres negras nos livros didáticos, com foco nas narrativas, contextos históricos, silenciamentos, subalternização e demais narrativas. Diva Muniz (2018) faz uma importante reflexão acerca da História e da historiografia das mulheres e revela a complexidade e a urgência de se repensar os fundamentos do fazer histórico à luz das ausências e silenciamentos produzidos ao longo do tempo. Ao afirmar que escrever a História das Mulheres exige “provar e comprovar” que as mulheres também são atravessadas pela experiência histórica, a autora denuncia a exclusão sistemática das mulheres da narrativa oficial da história, muitas vezes tratada como uma esfera exclusiva da ação masculina. Tal exclusão não decorre da ausência real das mulheres nos processos históricos, mas da negação de sua condição de sujeitos históricos e, portanto, da invisibilização de suas experiências, saberes, práticas e resistências.

Os primeiros livros analisados são do Projeto Araribá, PNLD 2014 a 2016. Começando com a obra do 7º ano que aborda o processo de colonização brasileira e da América Espanhola. O capítulo seis e oito trabalham a colonização e ocupação do território na América pelos europeus, é marcado por imagens, pinturas de naturalistas do período como Mameluca (1651), de Mulher tapuia (1641) ambas obras de obra de Albert Eckhout, outras gravuras e imagens, porém não há uma análise dessas obras, uma relação texto imagem e não há menção sobre as mulheres desse período, os capítulos falam de escravidão, resistência, cita o sociólogo Gilberto

Freyre e suas análises sobre o período escravista no Brasil, mas não abordam as mulheres escravizadas, suas dores e lutas e sua importância para a engrenagem colonial.

No livro do 8º ano, o Brasil é retratado nos capítulos um, dois, seis e oito. Nos quais se aborda a expansão da América Portuguesa, a mineração, Primeiro Reinado e Regências. Percebe-se que o índice não faz nenhuma referência direta às mulheres. Ao realizar a leitura dos capítulos supracitados percebemos que não há uma citação as mulheres durante o período colonial, que é abordado no capítulo um. Já no segundo há um anexo, no canto superior esquerdo da página, no qual é feito um breve e sucinto relato sobre as “negras quitandeiras”, contudo não há um aprofundamento sobre essas mulheres, e tão pouco é feita uma relação com o corpo do texto.

Ao pesquisar as camadas sociais pobres da área mineradora, a historiadora Laura de Mello e Souza analisa a figura das negras quitandeiras, muito presentes no cotidiano das vilas e cidades mineiras. Elas podiam trabalhar como ambulantes ou em vendas que atendiam escravos e brancos pobres. Esses locais tornaram-se pontos de encontro, lazer, namoro e solidariedade. As vendas das quitandeiras foram motivo de frequentes queixas dos moradores e alvos da repressão das autoridades, que as acusavam de serem locais de brigas, bebedeiras, transação de ouro e diamantes roubados e atos considerados imorais. Como as autoridades culpavam as negras quitandeiras por toda desordem social, geralmente recomendavam que o atendimento, nas vendas, fosse feito pelo próprio dono. (Araribá, 2014, p.48).

Salientamos que ao abordar essas figuras femininas sem maior aprofundamento, o livro didático perde a oportunidade de revelar o protagonismo dessas mulheres negras libertas na dinâmica econômica e na sobrevivência das classes populares. Afinal, suas quitandas não apenas garantiam meios de subsistência para elas próprias e suas famílias, mas também representavam estratégias de autonomia, resistência e inserção social em um contexto marcado por desigualdades de gênero, raça e classe. A ausência de referências à participação feminina nos levantes coloniais e no processo de Independência do Brasil evidencia um padrão de silenciamento que atravessa a produção historiográfica e reverbera nos livros didáticos. Ao restringir a narrativa aos protagonistas masculinos, brancos e letrados, apaga-se o papel fundamental desempenhado por mulheres negras, cuja atuação foi decisiva, sobretudo em movimentos populares de caráter emancipatório.

Ao longo do capítulo seis, que perpassa diversas revoltas na colônia como Conjuração Mineira, Conjuração Baiana e os diversos entraves até a formalização da emancipação política

do Brasil e Portugal, percebe-se com estarecimento que não há menções as mulheres negras ou brancas, suas respectivas participações são ignoradas de forma deliberada perpetuando o discurso androcêntrico. Ao final do capítulo é feita uma menção sem citar nomes, papéis ou relevâncias dessas mulheres.

Figura 9: Em foco: as mulheres no Brasil do Século XIX

◎
Em foco
As mulheres no Brasil do século XIX

A igualdade entre homens e mulheres no Brasil

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, sem distinção de qualquer natureza. Porém, essa igualdade nem sempre existiu. Nossas antepassadas negras, brancas, mulatas ou indígenas eram, em sua maioria, subordinadas juridicamente aos homens e não contavam com políticas públicas de proteção contra a violência e a discriminação.

A legislação relativa à família, em vigor ao longo do século XIX, datava do período colonial. Segundo essas leis, a mulher devia total obediência ao marido, não tinha o direito de trabalhar fora do lar, estudar ou abrir uma conta bancária sem o consentimento do companheiro e, em caso de separação legal, não podia ficar com a guarda dos filhos. Além disso, o marido tinha o direito de representar sua esposa em atos judiciais e administrar propriedades que pertenciam a ela.

Embora representassem quase metade da população do Brasil na primeira metade do século XIX, as mulheres não eram consideradas cidadãs. Para conquistar espaço na sociedade, elas tiveram que travar uma longa batalha cultural e jurídica pela legalização de direitos humanos básicos, como a igualdade e a liberdade.

Mulheres no Brasil colonial

Nas famílias patriarcais brasileiras do engenho do Nordeste colonial, a mulher branca tinha o estatuto jurídico de propriedade do seu marido, assim como os filhos, os escravos e as terras. No espaço doméstico, ela devia ser submissa, reclusa e dócil, e sua função era cuidar da casa, dos filhos e do marido.

No sul e no sudeste do Brasil era mais comum a existência de famílias nucleares, menos extensas. Nessas regiões, muitas mulheres chefiavam seus lares porque eram viúvas ou tinham maridos ausentes, que viajavam muito a trabalho. Segundo relatos de viajantes do século XIX, muitas mulheres do Rio Grande do Sul comandavam estâncias e, muitas vezes, proviam sozinhas a sobrevivência da família.

Fonte: Araribá, 2014, p. 172.

Seguindo a leitura do capítulo, em um quadro anexo de atividades foi abordado o nome de Maria Felipa de Oliveira e destacado alguns de seus feitos.

Figura 10: Fonte 3: Independência da Bahia

Fonte 3

Independência da Bahia

“Nesse contexto, surgiram personagens esquecidos pela historiografia. Uma destas anônimas foi Maria Felipa de Oliveira, possível descendente de sudaneses, marisqueira e moradora da Ilha de Itaparica. Se era escravizada, liberta ou livre não se sabe. Em 1823, por volta dos seus 20 anos, liderou cerca de quatro dezenas de mulheres, conhecidas como ‘vendetas’, homens e índios na queima de 42 embarcações de guerra portuguesas que estavam aportadas na Praia do Convento, prontas para atacar e dominar Salvador. [...] na memória dos moradores da Ilha de Itaparica, esta heroína negra da independência da Bahia permanece viva como símbolo de bravura e coragem”.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. *Mulheres negras do Brasil*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007. p. 84.

Fonte: Araribá, 2014, p. 174.

A Conjuração Baiana por seu caráter popular, contou com intensa participação de mulheres negras, que atuaram não apenas na difusão de ideias de liberdade, mas também na organização prática da resistência. Nomes como Maria Felipa de Oliveira, marisqueira e pescadora da Ilha de Itaparica, ilustram a capacidade de liderança dessas mulheres (Reis, 2003). Maria Felipa reuniu um grupo de guerreiras que sabotava embarcações portuguesas e enfrentava fisicamente as tropas coloniais, sendo um exemplo de protagonismo negro e feminino na luta contra a dominação lusa. A memória oral também consagrou Luísa Mahin, quitandeira africana e mãe do poeta Luís Gama, cuja atuação em movimentos populares da Bahia, ainda que pouco documentada, tornou-se símbolo da resistência negra feminina. Além delas, inúmeras quitadeiras, lavadeiras e ambulantes, anônimas nos registros oficiais, desempenharam papéis cruciais ao disseminar informações, transportar mensagens e articular redes de solidariedade entre escravizados e libertos (Rocha, 2023).

No processo mais amplo da Independência do Brasil (1822), especialmente na Bahia, o protagonismo feminino negro também se destacou. Outras personagens, como Domingas Leonor e as mulheres da Ilha de Itaparica, aparecem em registros locais como partícipes ativas dos enfrentamentos (Silva, 2019). Sua atuação demonstra que a Independência não foi um processo restrito às elites políticas, mas contou com a ação direta de mulheres negras, cuja participação, por vezes, garantiu a vitória das forças brasileiras em batalhas decisivas. Como destacam Gonzalez (1988) e hooks (2019), reconhecer o protagonismo das mulheres negras é fundamental para romper com a lógica da subalternização e permitir que novas gerações compreendam a centralidade dessas figuras na história do Brasil.

Ao final do capítulo, aparecem em um apêndice alguns destaques, como Lady Maria Callcott, com o título “Uma inglesa nos trópicos”, Dionísia Gonçalves Pinto e Dona Maria Quitéria de Jesus Medeiros. Nesse tópico, solicita-se as alunas que realizem pesquisas biográficas sobre essas mulheres, destacando suas trajetórias, famílias, influências e participações no processo histórico em estudo. Essa atividade é de suma importância para dar ouvidos às agentes femininas da história e evidenciar sua relevância nesse processo. Entretanto, a inclusão de outros nomes que representassem as mulheres negras seria um valioso adendo. Ainda assim, a atividade já apresenta um novo olhar e oferece a professora a possibilidade de realizar essa inclusão e discutir os diversos agentes históricos atuantes no processo de independência do Brasil.

Ao analisar o capítulo oito, que conta com trinta e quatro páginas e aborda o Período Regencial (1831–1840), e o Segundo Reinado (1840–1889), nota-se que não foram destacadas ou citadas nenhuma mulher a exceção de Anita Garibaldi, para compor essa narrativa. Mas analisando o Período Regencial pelos documentos e fontes históricas percebe-se que a presença e a atuação de mulheres negras estiveram frequentemente vinculadas às lutas por liberdade e resistência à escravidão. Um exemplo emblemático é Luíza Mahin, quitandeira livre de origem africana, cuja participação é associada à Revolta dos Malês (1835), em Salvador. Embora a documentação sobre sua vida seja escassa, diversos estudos apontam que ela teria atuado como mensageira e articuladora do levante, desempenhando um papel estratégico na comunicação entre os revoltosos (Gonçalves, 2006). A memória de Mahin se consolidou como símbolo da resistência negra e feminina, revelando como mulheres negras, mesmo invisibilizadas pela historiografia tradicional, foram agentes ativos em movimentos políticos de grande envergadura no Brasil imperial (Mattoso, 2001).

Já no Segundo Reinado, observa-se a emergência de mulheres negras no campo intelectual e educacional, contestando a ordem escravocrata e patriarcal. Maria Firmina dos Reis, maranhense, publicou em 1859 o romance *Úrsula*, considerado a primeira obra abolicionista da literatura brasileira, ao denunciar os horrores da escravidão e humanizar personagens negros escravizados (Duarte, 2018). Além de sua produção literária, Firmina fundou em 1880 uma escola mista e gratuita, gesto profundamente transgressor num contexto de rígida hierarquia racial e de gênero. Sua trajetória demonstra que as mulheres negras também participaram do debate público e da formação de projetos educacionais, atuando de forma direta na construção de uma consciência antiescravista no país (Reis, 2022).

Outro exemplo notável de protagonismo feminino negro no Segundo Reinado foi o de Tia Ciata (Hilária Batista de Almeida), baiana que migrou para o Rio de Janeiro e tornou-se liderança religiosa e cultural na chamada Pequena África. Sacerdotisa de candomblé e organizadora de eventos culturais, Ciata articulava redes de sociabilidade que reuniam trabalhadores, músicos e ativistas negros, oferecendo espaço para articulação política e resistência cultural em meio à repressão policial (Lopes, 2017). Seu terreiro funcionava como local de acolhimento e fortalecimento das identidades afro-brasileiras, contribuindo para a formação do samba urbano carioca e para a consolidação de espaços de autonomia da população negra no pós-escravidão (Moura, 1983).

Além dessas figuras de maior visibilidade, muitas mulheres negras atuaram em irmandades religiosas, associações de ajuda mútua e clubes abolicionistas ao longo do Segundo Reinado. Integrando entidades como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, elas promoviam ações de alfabetização, manumissão e acolhimento de libertos, articulando redes que sustentavam a luta contra a escravidão e o racismo (Pinto, 2010). Essas mulheres, embora em grande parte anônimas, exerceram papéis políticos relevantes na base do movimento abolicionista, atuando como financiadoras, organizadoras e agentes de mobilização. Sua presença evidencia que o protagonismo negro feminino foi estrutural na constituição das resistências do século XIX, mesmo que permaneça marginalizado na memória oficial (Gomes; Machado, 2020).

A ausência de referências a mulheres negras no capítulo analisado reforça uma perspectiva historiográfica que privilegia vozes masculinas e eurocentradas, silenciando sujeitos que foram fundamentais na conformação das lutas políticas e sociais do século XIX. Ao omitir trajetórias como as de Luíza Mahin, Maria Firmina dos Reis, Tia Ciata e das diversas mulheres negras que atuaram em irmandades e associações abolicionistas, o material didático perpetua a ideia de que a participação feminina e, em especial, a das mulheres negras foi irrelevante para os processos históricos do Período Regencial e do Segundo Reinado. Essa lacuna contribui para a reprodução de uma narrativa linear, centrada em heróis masculinos brancos, que ignora a complexidade das disputas e resistências protagonizadas por sujeitos subalternizados.

O livro do 9º ano tem como periodização o fim do século XIX e o XX, narrando instaurações de repúblicas, guerras, ditaduras e redemocratizações. Os capítulos de interesse são o dois, cinco e sete, que vão perpassar a instauração da República no Brasil, Era Vargas, Ditadura e Redemocratização. Vamos analisar os capítulos sobre Primeira e Segunda Guerra nos trechos nos quais o Brasil for citado. Em análise do índice não há menções diretas a mulheres. No capítulo dois que retrata o período de instauração da República no Brasil e seus desdobramentos, não há nenhuma menção as mulheres brancas, imigrantes e quiçá negras.

No capítulo que vai desde a Era Vargas (1930–1945), perpassando pela participação brasileira na Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) e no governo Vargas após a redemocratização, a uma única mulher mencionada: Olga Benário, em que sua participação política desde muito cedo é ressaltada até sua morte. Contudo durante a Era Vargas várias transformações políticas e sociais voltadas à construção de uma identidade nacional abriram

brechas para a atuação de mulheres negras em espaços historicamente negados a elas, ainda que sob severas limitações impostas pelo racismo e pelo sexismo estruturais. Nesse contexto, destaca-se a trajetória de Antonieta de Barros, professora, jornalista e primeira mulher negra eleita deputada estadual no Brasil, em 1934, por Santa Catarina. Sua atuação no legislativo e na imprensa defendeu a ampliação do acesso à educação pública e denunciou as desigualdades de gênero, ao mesmo tempo em que representava uma ruptura simbólica em um cenário político hegemonicamente masculino e branco (Ribeiro, 2019).

Com a redemocratização a partir de 1945 e a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, novas possibilidades de engajamento surgiram, ainda que marcadas por desigualdades persistentes. Durante o esforço de guerra, mulheres negras atuaram como enfermeiras voluntárias da Cruz Vermelha e como trabalhadoras nas indústrias de base, substituindo parte da mão de obra masculina enviada ao *front*, o que evidencia sua relevância na sustentação da economia e no cuidado com os soldados (Pinto, 2010). No pós-guerra, com a reorganização política e sindical, muitas passaram a integrar sindicatos e partidos de esquerda, inserindo pautas de classe, raça e gênero no debate público. Esse movimento, ainda embrionário, seria fundamental para a formação de uma geração de intelectuais negras, como Beatriz Nascimento, que a partir da década de 1960 desenvolveria uma crítica contundente à exclusão do povo negro da historiografia e dos projetos de nação (Gonzalez, 1988). Dessa forma, as mulheres negras desse período atuaram como protagonistas silenciosas, cuja presença foi essencial tanto no campo do trabalho e da educação quanto na construção de novas formas de participação política.

O capítulo sete, que aborda a Ditadura Militar no Brasil (1964- 1985), não faz referências às mulheres negras e às perseguições sofridas por elas nesse período. Durante a Ditadura Militar no Brasil, as mulheres negras desempenharam papéis fundamentais na resistência política, social e cultural, mesmo diante de um regime marcado pela repressão, censura e violência política. Destacam-se figuras como Lélia Gonzalez, antropóloga e professora, que articulou ações do movimento negro e feminista, denunciando o racismo estrutural e defendendo políticas afirmativas voltadas à população negra.

Gonzalez foi uma das principais intelectuais a questionar a exclusão das mulheres negras das narrativas oficiais de cidadania e participação política, integrando o Movimento Negro Unificado e contribuindo para a formação de espaços de reflexão e organização comunitária (Gonzalez, 1988; Carneiro, 2000). Paralelamente, Suely Carneiro, filósofa e

ativista, fundou o Geledés – Instituto da Mulher Negra, promovendo ações educativas, políticas e culturais que visavam fortalecer a autoestima e os direitos da população negra, constituindo-se como uma referência para a resistência feminina contra a opressão de gênero e raça durante e após a ditadura (Carneiro, 2003).

Além da atuação de intelectuais e lideranças reconhecidas, muitas mulheres negras exerceram influência significativa nas periferias urbanas e nas comunidades afro-brasileiras por meio de associações, movimentos culturais e religiosos, preservando tradições como candomblé e capoeira, que se configuravam também como estratégias de resistência simbólica e social. Esses espaços comunitários desempenharam papel crucial na educação informal, no amparo social e na organização coletiva, garantindo a sobrevivência de famílias em contexto de repressão estatal e desigualdade estrutural (Gonzalez, 1988; Carneiro, 2000). Assim, as mulheres negras não apenas resistiram à ditadura militar, mas também consolidaram bases para o fortalecimento do movimento negro e feminista no período pós 1985.

Passando ao livro adotado 7º ano, PNLD – 2017 a 2019, é perceptível que houve uma nova roupagem, inserção de imagens diferentes, mas que o texto não teve grandes mudanças ou acréscimo de novos agentes históricos, ainda mais de tratando da mesma editora. Nos capítulos em o Brasil é citado (sete e oito) se evidencia avanços pontuais e singelos na abordagem da presença africana no Brasil, mas também revela lacunas significativas no tratamento das experiências históricas de mulheres negras. O texto apresenta com riqueza de detalhes a organização econômica do engenho, a dinâmica da escravidão e as resistências coletivas, porém a perspectiva de gênero aparece de modo residual.

As referências às mulheres negras são breves e situadas em papéis tradicionalmente associados à domesticidade ou ao suporte ao trabalho masculino. Menciona-se, por exemplo, que “as escravas trabalhavam no eito e em diversas atividades domésticas para os senhores de engenho”, sem problematizar as especificidades da opressão dirigida às mulheres no cativeiro como a violência sexual, a maternidade compulsória e o trabalho reprodutivo (Davis, 2016). Essa generalização contribui para a manutenção do apagamento histórico que, segundo Lélia Gonzalez (1984), atravessa a memória social sobre as mulheres negras.

Há, contudo, elementos que tensionam parcialmente essa invisibilidade. A inserção da escritora Conceição Evaristo, em fotografia acompanhando o tópico sobre afrodescendentes no Brasil, destaca uma referência contemporânea que valoriza a autoria feminina negra e insere debates sobre identidade e literatura afro-brasileira. Do mesmo modo, a sugestão pedagógica

do filme *Quilombo* (Cacá Diegues, 1984) permite associar a temática da resistência às representações de quilombolas, embora o material não explore o protagonismo de figuras como Dandara dos Palmares (Moura, 1993).

Um ponto problemático emerge na atividade que reproduz trecho de Jacob Gorender, no qual se afirma que “mulheres escravas faziam da sedução sexual de homens livres o caminho para o bem-estar e a liberdade”. A citação, ausente de mediação crítica, corre o risco de naturalizar estereótipos de hipersexualização das mulheres negras, reforçando imagens coloniais que as reduzem à disponibilidade sexual (Davis, 2016). A ausência de contextualização sobre a coação e a violência presentes nessas relações evidencia uma limitação do manual em adotar uma perspectiva decolonial (Walsh, 2009). Essa configuração confirma o que bell hooks (2019) denomina de “marginalidade estruturada”, que impede a emergência plena do sujeito feminino negro no discurso histórico.

Portanto, embora o capítulo incorpore referências culturais afro-brasileiras e mencione iniciativas do movimento negro, sua narrativa ainda carece de um olhar sistemático sobre o protagonismo feminino. A ausência de biografias e de trajetórias de resistência, como as de Dandara, Luíza Mahin ou Tereza de Benguela, limita a potência formativa do material e tensiona o cumprimento da Lei 10.639/2003, que exige a valorização de homens e mulheres africanas e afrodescendentes no ensino de História.

Na análise do livro do 8º ano (PNLD 2017-2019), observamos quatro capítulos que abordam o Brasil, um, dois, seis e oito. No capítulo um, centrado na expansão territorial e na pecuária, as imagens e narrativas priorizam homens brancos ou mestiços em atividades econômicas, além de indígenas em posição subalterna. Não se identificam figuras femininas negras; tampouco há discussão sobre a participação de mulheres escravizadas ou libertas na dinâmica pecuária ou nos deslocamentos coloniais. A ausência de referências femininas negras sugere invisibilidade histórica, coerente com estudos que apontam a tendência dos livros didáticos de associar a escravidão ao trabalho masculino, omitindo as experiências de mulheres negras no campo e nas fronteiras coloniais.

O capítulo dois, que trata da mineração, menciona a presença de escravizados nas lavras e destaca a possibilidade de compra de alforria por alguns trabalhadores, mas não explicita o papel das mulheres negras nas áreas auríferas. Pesquisas sobre o período demonstram que mulheres escravizadas atuavam no transporte de cargas, na lavagem do ouro e no comércio local, sendo também protagonistas de estratégias de resistência e conquista de liberdade (Souza,

2006). A ausência dessas referências reforça a centralidade masculina e europeia na narrativa, perpetuando um viés androcêntrico e eurocêntrico.

No capítulo seis, que discute a formação da identidade nacional, a letra de Aquarela do Brasil menciona “mãe preta” e “rei Congo”, sinais da presença africana na cultura brasileira. Todavia, a “mãe preta” surge de modo folclorizado, vinculada ao imaginário da ama de leite e ao lugar do cuidado, sem problematização das condições de opressão e agência dessas mulheres no período colonial e pós-abolição, como afirma Joan Tronto (2013) “é a indiferença dos privilegiados”. Essa representação aproxima-se do estereótipo apontado por Gonzalez (1988) como parte do “mito da democracia racial”, em que a mulher negra aparece apenas como símbolo de docilidade ou maternidade, não como sujeito histórico.

O capítulo oito, dedicado ao Período Regencial, apresenta a rebelião escrava liderada por Manoel Congo e “sua companheira Marianna Crioula”. Trata-se do único momento, entre os textos analisados, em que uma mulher negra é nomeada e vinculada a um ato de resistência. Marianna aparece, porém, apenas como “companheira” do líder masculino, sem aprofundamento de sua trajetória ou papel político. A menção, embora breve, abre possibilidade de reconhecer o protagonismo feminino nas lutas contra a escravidão, mas carece de contextualização crítica ou de estímulo à reflexão sobre gênero e resistência negra. A análise iconográfica dos quatro capítulos reforça essa tendência: as imagens privilegiam homens (brancos, pardos ou indígenas), autoridades coloniais, jesuítas, mineradores ou estancieiros. Quando o feminino aparece, como na referência à “mãe preta”, é representado de forma idealizada e subordinada. Não há ilustrações de mulheres negras em atividades produtivas, culturais ou de contestação social, o que limita a construção de uma memória plural sobre o passado.

Em termos pedagógicos, a ausência ou marginalização das mulheres negras limita a formação da consciência histórica das estudantes, pois restringe os referenciais de pertencimento e cidadania. Estudos sobre livros didáticos (Munanga, 2005) indicam que a valorização de protagonistas negras, como líderes quilombolas, intelectuais, artistas ou trabalhadoras, contribui para romper estereótipos e promover uma leitura decolonial da história. Assim, os capítulos analisados revelam avanços pontuais, como a presença de Marianna Crioula, mas, de modo geral, mantêm padrões tradicionais: invisibilidade ou representação estereotipada das mulheres negras.

Na análise do livro do 9º ano (PNLD 2017-2019), no índice não há referência direta as mulheres. No capítulo dois, a narrativa sobre o advento da República privilegia elites políticas e militares, como Deodoro da Fonseca, cafeicultores e bispos, mencionando a princesa Isabel apenas como personagem ligada à abolição. Não há qualquer referência ao protagonismo de mulheres negras libertas, lideranças quilombolas ou trabalhadoras rurais que participaram ativamente da reconstrução social no pós-abolição, tampouco de figuras que contribuíram para a cultura popular urbana, como Tia Ciata.

Esse recorte restringe a abolição ao gesto benevolente de uma princesa branca e reforça uma leitura elitista e masculina da formação republicana, desconsiderando o papel de mulheres afrodescendentes na consolidação da liberdade e na construção de espaços comunitários e culturais. Ao silenciar esses sujeitos, o livro perpetua um imaginário de cidadania excludente, que legitima apenas a agência de grupos dominantes, negligenciando as lutas de mulheres negras por direitos e reconhecimento (Carneiro, 2005; PNLD, 2017).

No capítulo cinco, que aborda a Era Vargas, a narrativa evidencia novamente a marginalização das mulheres negras. Apesar da menção à “Legião Negra” como agrupamento de homens negros na Revolução Constitucionalista de 1932, não há registros sobre trabalhadoras negras, militantes ou intelectuais do período. A conquista do sufrágio feminino em 1934 aparece de forma genérica, associando a mulher ao papel de dona de casa e educadora, sem destacar o protagonismo de feministas negras ou das trabalhadoras domésticas e rurais que lutavam por cidadania plena (Gonzalez, 1988). As leis trabalhistas e a Consolidação das Leis do Trabalho são apresentadas como conquistas universais, omitindo que, para mulheres negras, a inserção nesses direitos foi tardia e desigual. Essa homogeneização dos sujeitos históricos invisibiliza a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, impedindo que estudantes compreendam as hierarquias que estruturaram o acesso aos direitos sociais no Brasil, como preconiza a legislação que respalda os livros didáticos e sua distribuição no país (PNLD, 2017).

No capítulo oito, que aborda a ditadura no Brasil, a análise do período que vai de Juscelino Kubitschek (1956-1961) à Ditadura Militar (1964-1985), destaca estadistas, presidentes e artistas brancos, como Maria Esther Bueno e músicos da bossa nova. Nenhuma mulher negra é mencionada como protagonista política, intelectual ou militante contra o autoritarismo, apesar da relevância de figuras como Lélia Gonzalez e outras mulheres negras que participaram de movimentos culturais e de resistência. As discussões sobre a repressão, a Comissão Nacional da Verdade e as lutas pela redemocratização privilegiam memórias

masculinas e brancas, apagando as experiências de mulheres afrodescendentes, tanto como vítimas quanto como agentes de enfrentamento. Esse silenciamento contradiz as orientações do PNLD (2017) sobre diversidade étnico-racial e restringe a compreensão das lutas democráticas a um espaço reservado a sujeitos brancos, dificultando que alunas negras se reconheçam na história recente do país (hooks, 2019).

Por fim, o capítulo nove, que fala sobre o Brasil e o mundo globalizado, é apresentado transformações geopolíticas do final do século XX e início do XXI, como o 11 de setembro, a queda do bloco socialista e os novos conflitos internacionais. O discurso destaca líderes, analistas e governantes, todos homens brancos, e ignora as contribuições de mulheres africanas e afro-diaspóricas em lutas anticoloniais, movimentos sociais transnacionais ou debates sobre globalização. A invisibilidade das mulheres negras nesse cenário reforça um olhar eurocêntrico, em que o mundo contemporâneo é pensado a partir de agentes masculinos e ocidentais, silenciando outras experiências e saberes. Como afirma hooks (2019), a ausência de perspectivas racializadas e de gênero limita a possibilidade de uma leitura crítica e plural da sociedade global. Essa lacuna empobrece a formação de uma consciência histórica crítica, pois apresenta os processos globais como apartados de gênero e raça, desestimulando a percepção de que sujeitos diversos participaram ativamente da configuração do mundo atual.

A leitura dos quatro capítulos do PNLD 2017-2019, revela um padrão sistemático de apagamento das mulheres negras, mesmo quando os temas abordam trabalho, cidadania, cultura, resistência política ou processos internacionais. Quando as mulheres são lembradas, predominam personagens brancas, associadas a papéis culturais, esportivos ou domésticos, enquanto os homens figuram como protagonistas da política, da economia e da história global. Tal ausência contraria a Lei 10.639/2003 e as diretrizes do PNLD (2017), que recomendam o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, e opera como um epistemicídio (Carneiro, 2005), dificultando a construção de uma consciência histórica plural. Ao privar estudantes, especialmente meninas negras, de referências positivas, o material didático perpetua estereótipos e limita o direito de todos a uma narrativa que reconheça a diversidade de sujeitos na história.

Passando ao último PNLD de análise, 2020-2023, livro do 7º ano, nossos capítulos de interesse são o sete e oito. Diferentemente dos outros materiais analisados há nesse livro uma citação direta as mulheres no índice do capítulo oito. Iniciamos a análise com o capítulo sete, dedicado à expansão marítima europeia e ao processo de colonização das Américas, o discurso

ênfatisa os feitos de navegadores e monarcas ibéricos, apresentando-os como protagonistas do “descobrimento” e da conquista de territórios. Embora o texto mencione a escravização de africanos e indígenas, não há referências explícitas a mulheres negras como sujeitas desses processos, seja como vítimas, trabalhadoras, intelectuais ou agentes de resistência.

As imagens selecionadas, em geral mapas e pinturas europeias, reforçam um olhar eurocêntrico, sem incluir representações visuais de mulheres africanas que foram traficadas ou que atuaram nas redes comerciais e culturais do Atlântico. A ausência também se verifica na discussão sobre o cotidiano colonial, em que se fala genericamente sobre “mão de obra escravizada”, sem distinguir experiências de gênero. Esse silenciamento perpetua a lógica que reduz as mulheres negras a uma massa indistinta, invisibilizando sua agência histórica e os impactos específicos da escravidão sobre seus corpos e trajetórias (Gonzalez, 1988; Carneiro, 2005). Ao não apresentar sujeitos femininos afrodescendentes, o material limita a compreensão da formação do mundo moderno e do Brasil como processos atravessados por relações de raça e gênero (hooks, 2019).

O capítulo oito, que aborda a colonização portuguesa no Brasil, mantém um padrão semelhante. A narrativa destaca governadores, jesuítas e senhores de engenho, enquanto as mulheres negras são completamente omitidas como trabalhadoras, artesãs, mães, amas de leite ou líderes de comunidades quilombolas. Quando há referências ao trabalho escravizado, este é descrito em termos genéricos, sem considerar o papel das mulheres na manutenção das redes sociais e culturais da população africana e afro-brasileira. Tampouco são mencionadas experiências de resistência protagonizadas por mulheres negras, como aquelas que atuaram em quilombos ou preservaram práticas culturais e religiosas.

A ausência de imagens ou textos que problematizem o lugar das mulheres negras na sociedade colonial reforça uma perspectiva patriarcal e racializada da história, que privilegia as ações de homens brancos, sejam metropolitanos ou coloniais. Como observa Carneiro (2005), tal apagamento constitui uma forma de epistemicídio, pois impede o reconhecimento de saberes e práticas produzidos por essas mulheres. Apesar do livro destinar um tópico para falar das mulheres, isto acontece de forma geral, para reforçar que se tratava de uma sociedade patriarcal, é um tópico que reforça a centralidade da narrativa nos feitos dos homens além de trazer ao debate a importância das mulheres em seus diversos contextos. Além disso, ao não apresentar referências positivas de mulheres negras, o livro compromete o potencial formativo que exige que seja incluído o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e pelas orientações do

PNLD (2020), que recomendam a valorização da diversidade étnico-racial nos materiais didáticos.

A leitura dos capítulos evidencia um déficit representacional que ultrapassa a mera ausência iconográfica: ele estrutura o modo como o passado é narrado. Ao invisibilizar as mulheres negras, o material reproduz um modelo de história centrado em sujeitos masculinos e brancos, restringindo as possibilidades de identificação das alunas negras e dificultando a construção de uma consciência histórica plural (Rüsen, 2001). Incorporar biografias e experiências dessas mulheres, como lideranças quilombolas, trabalhadoras da lavoura, parteiras, rezadeiras ou intelectuais populares, não seria apenas um gesto de reparação simbólica, mas uma exigência epistemológica para compreender a complexidade da sociedade colonial e das relações atlânticas.

No livro do 8º ano, nosso foco de análise são os capítulos sete, oito e nove. A análise permite observar avanços incluindo no índice que apresenta o nome de Zeferina no capítulo nove, mas também limitações na forma como as mulheres negras são representadas. Ainda que o material abra espaço para algumas figuras históricas relevantes, a presença dessas mulheres ocorre de forma pontual e não sistemática, o que reforça a tendência de uma historiografia escolar centrada em agentes masculinos e brancos.

No capítulo sete, que retrata o processo de independência do Brasil, a seção “Sujeito em foco” dedica espaço à viajante britânica Maria Graham e, mais adiante, à heroína militar Maria Quitéria. Ambas são figuras femininas, mas não há referência a mulheres negras envolvidas nas lutas de independência, como Maria Felipa de Oliveira, que teve papel fundamental na resistência à invasão portuguesa na Bahia (Santos, 2017). O apagamento dessa participação sugere uma continuidade do padrão de invisibilização do protagonismo feminino negro nas narrativas didáticas (Ratts, 2006), reforçando a ideia de que a independência foi conduzida apenas por homens brancos e por algumas mulheres de destaque militar ou socialmente reconhecidas pela elite.

Já no capítulo oito, que aborda a consolidação da independência brasileira, embora surjam discussões sobre cultura popular, Romantismo e a manutenção da escravidão, novamente as mulheres negras não aparecem como protagonistas. O “Sujeito em foco” privilegia Maria Quitéria e Frei Caneca, mas não aborda figuras femininas negras que atuaram em movimentos como a Cabanagem, onde mulheres amazônicas, muitas delas negras e

indígenas, participaram ativamente da luta (Di Paolo, 1990). A ausência desse recorte aprofunda o caráter eurocentrado e patriarcal da narrativa.

É no capítulo nove, que discute o Segundo Reinado que o livro apresenta um avanço mais significativo. O texto abre espaço para o estudo dos quilombos e destaca a liderança de mulheres negras como Dandara, Felipa Maria Aranha, Tereza de Benguela e, sobretudo, Zeferina, que recebe um “Sujeito em foco” exclusivo. A biografia de Zeferina, que liderou o Quilombo do Urubu em Salvador, é utilizada para discutir a resistência feminina à escravidão e a centralidade das mulheres negras na organização quilombola. Essa inserção rompe, ainda que pontualmente, com a invisibilização tradicional e aproxima a narrativa escolar de uma perspectiva mais decolonial, ao reconhecer que a luta contra a escravidão não se restringiu aos homens. A valorização de Zeferina dialoga com pesquisas recentes que defendem a centralidade das mulheres negras como líderes políticas e comunitárias (Barbosa, 2003; Gonzalez, 1988).

Contudo, mesmo nesse capítulo, a abordagem ainda é restrita a episódios específicos. O protagonismo de mulheres negras é reconhecido sobretudo no contexto da resistência escrava e quilombola, mas não aparece quando o tema são os espaços institucionais ou os processos políticos do Império. Isso limita a percepção das estudantes sobre a multiplicidade de atuações femininas negras na sociedade oitocentista, contribuindo para uma representação que reforça estereótipos de resistência isolada, em vez de inseri-las como sujeitos complexos da história nacional (Munanga, 1999).

Em síntese, os capítulos analisados revelam que a coleção avança ao incluir lideranças quilombolas como Zeferina, mas permanece falha em inserir sistematicamente as mulheres negras nos processos mais amplos da história do Brasil. O destaque continua sendo marginal, e a narrativa dominante ainda privilegia sujeitos masculinos, brancos e ligados às elites. Isso confirma a necessidade de uma abordagem curricular mais crítica e plural, que valorize de forma consistente o protagonismo das mulheres negras, não apenas como figuras de resistência, mas como agentes centrais na formação do país.

Passando ao livro do 9º ano em que nosso foco de análise são os capítulos dois, cinco, nove, dez e doze. A análise revela diferentes estratégias narrativas que ora silenciam, ora inserem representações das mulheres negras, mas sempre de forma fragmentada. No capítulo dois, dedicado ao início da República, o enfoque recai principalmente sobre a transição política e o papel das elites militares e oligárquicas na consolidação do novo regime. Embora haja menção a grupos indígenas e a conflitos sociais, não se observa referência ao protagonismo das

mulheres negras, que, segundo a historiografia recente, tiveram papel fundamental nas lutas urbanas, na resistência ao racismo e na organização comunitária em contextos de marginalização (Schwarcz, 2019). A ausência desse sujeito histórico reforça uma narrativa em que o povo aparece apenas como massa genérica, invisibilizando as experiências racializadas e de gênero.

No capítulo cinco, sobre a Era Vargas, a narrativa enfatiza a construção do trabalhismo, a propaganda política e o papel do Estado Novo, sem abrir espaço para refletir sobre as condições de vida específicas das mulheres negras, principais responsáveis pelo trabalho doméstico remunerado e não remunerado no período. As fontes destacam manifestações operárias e a propaganda estatal, mas não contemplam a presença de trabalhadoras negras, que viviam em uma dupla condição de exploração: por gênero e raça (Pinto, 2003). Essa invisibilidade apaga as tensões concretas do período, nas quais as mulheres negras foram parte da engrenagem da modernização econômica sem que tivessem acesso pleno aos direitos trabalhistas recém-instituídos.

No capítulo nove, que aborda o pós-guerra no Brasil, o texto se concentra em processos de industrialização, populismo e disputas da Guerra Fria, novamente silenciando as mulheres negras. Apesar de ser um momento em que o êxodo rural intensificou a chegada de mulheres negras às cidades, consolidando sua presença nas periferias urbanas e no serviço doméstico, o material não problematiza essas transformações sob a ótica da desigualdade racial e de gênero (Ribeiro, 2017). A narrativa linear centrada em líderes políticos como Dutra, Vargas e Kubitschek reforça a perspectiva elitizada da história, sem considerar a base social que sustentou e resistiu a tais projetos.

O capítulo 10, sobre as ditaduras na América Latina, traz fontes fotográficas e relatos de repressão, mas limita a representação dos sujeitos sociais à juventude estudantil, sem especificar recortes de gênero e raça. O livro avança ao problematizar a representação simbólica da mulher negra. A análise do monumento “Mãe Preta” (1955) evidencia como a imagem da mulher negra foi construída sob estereótipos de servidão, maternidade e subalternidade. O contraste com a obra contemporânea “Deus é mãe”, de Robinho Santana, abre espaço para ressignificar essas representações, associando a mulher negra à dignidade, ao poder e à centralidade cultural.

Essa abordagem é importante porque mobiliza a crítica à iconografia racista e introduz práticas de resistência simbólica no debate escolar (Pereira, 2011). No entanto, o capítulo

permanece restrito ao campo da representação cultural e não conecta essa análise às experiências históricas de mulheres negras que atuaram politicamente no período, como Antonieta de Barros, primeira deputada negra do Brasil. A incorporação de sua trajetória ampliaria a compreensão do protagonismo feminino negro, articulando dimensões culturais e políticas de forma integrada. A narrativa é omissa ao desconsiderar o papel dessas mulheres em movimentos de base, associações comunitárias e pastorais, bem como sua liderança na denúncia das violências do regime (Gonzalez, 1984). Assim, o texto perpetua a ideia de uma resistência homogênea, ignorando os impactos diferenciados da ditadura sobre corpos negros e femininos.

Já no capítulo doze, que trata do Brasil contemporâneo, há uma tentativa de incluir temas ligados à diversidade identitária e à luta contra opressões. O capítulo reconhece a importância de povos indígenas e comunidades quilombolas e aborda políticas públicas relacionadas às desigualdades. Entretanto, as mulheres negras ainda aparecem apenas de forma indireta, sem nomeação ou exemplificação concreta. As imagens utilizadas privilegiam parlamentares, manifestações urbanas e símbolos institucionais, em detrimento de referências às ativistas negras que marcaram o processo de redemocratização e as lutas contemporâneas, como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro (Carneiro, 2003). A generalização do termo “diversidade” dilui o protagonismo dessas mulheres e mantém seu papel subalternizado na narrativa histórica.

Embora não mencione nomes específicos, a análise evidencia como o racismo estrutural amplia a vulnerabilidade das mulheres negras, ainda que o termo “interseccionalidade” não seja utilizado. Essa abordagem dialoga com as reflexões de Djamila Ribeiro (2017), ao destacar que gênero e raça não podem ser tratados de forma dissociada. Apesar do avanço, o texto permanece em nível genérico e não valoriza a agência coletiva das mulheres negras na luta política contemporânea. Um caminho de aprimoramento seria inserir o papel do Movimento de Mulheres Negras, bem como destacar eventos como a Marcha das Mulheres Negras de 2015, que explicitam a força de organização dessas mulheres contra o racismo e o sexismo

Dessa forma, a análise dos cinco capítulos confirma que, embora o livro didático aborde processos políticos e sociais relevantes, ele reproduz uma tradição historiográfica marcada pelo eurocentrismo e pelo masculinismo, em que as mulheres negras permanecem ausentes ou apenas implícitas. Tal ausência não é apenas lacuna, mas reforça a pedagogia da invisibilidade, que naturaliza a marginalização desses sujeitos históricos na memória escolar. Uma abordagem mais crítica e inclusiva poderia inserir suas trajetórias e resistências de forma a articular gênero,

raça e classe como categorias fundamentais de análise (Davis, 2016), contribuindo para a formação de uma consciência histórica plural e antirracista.

Tabela 2: Representação das mulheres negras nos livros didáticos

PNLD / Obra	Série	Contextos históricos	Presença / Ausência de mulheres negras	Formas de representação (quando aparecem)	Observações críticas
PNLD 2014– 2016 – Projeto Araribá (Editora Moderna)	7º ano	Colonização da América e do Brasil	Ausência total de mulheres negras	Não há menções; foco em homens europeus e indígenas genéricos	Narrativa eurocentrada; omissão do protagonismo feminino e negro.
	8º ano	Mineração, Independência e Regências	Presença pontual (negras quitandeiras; Maria Felipa)	Citações breves em anexos e atividades; sem aprofundamento histórico	Mulheres negras aparecem como figuras marginais e anônimas.
	9º ano	República, Vargas, Ditadura e redemocratização	Ausência quase total; apenas Olga Benário citada	Nenhuma mulher negra nomeada; silenciamento de Antonietta de Barros e outras	Apagamento estrutural das mulheres negras nas narrativas políticas e sociais.
	7º ano	Escravidão e formação colonial	Ausência geral; uma imagem de Conceição Evaristo	Presença simbólica e descontextualizada	Invisibilidade de trajetórias; manutenção de estereótipos e generalizações.

PNLD 2017–2019 – Projeto Araribá (Editora Moderna, nova edição)	8º ano	Mineração, Regências e formação nacional	Presença pontual (Marianna Crioula)	Citada como ‘companheira de Manoel Congo’; ausência de contextualização crítica	Avanço mínimo; representação dependente de figura masculina.
	9º ano	República, Vargas, Ditadura, Globalização	Ausência total de mulheres negras	Nenhuma referência a figuras negras; centralidade masculina e branca	Reforço do eurocentrismo e apagamento do protagonismo feminino negro.
PNLD 2020–2023 – Jovem Sapiens (Editora Quinteto)	7º ano	Expansão marítima e colonização	Ausência de mulheres negras	Silêncio nas descrições e imagens; foco em feitos masculinos	Reprodução de visão patriarcal e eurocentrada da colonização.
	8º ano	Independência e Império	Presença parcial (Zeferina, Dandara, Tereza de Benguela, Felipa Maria Aranha)	Lideranças quilombolas mencionadas; Zeferina com biografia destacada	Avanço representativo; protagonismo restrito à resistência escrava.
	9º ano	República, Era Vargas, Ditadura e Brasil Contemporâneo	Presenças pontuais (monumento 'Mãe Preta')	Análise simbólica da representação; ausência de Antonieta, Lélia, Sueli	Abordagem tímida da interseccionalidade; avanços fragmentados.

Fonte: Elaboração própria a partir das análises apresentadas no Capítulo 2.

A análise comparativa das obras do PNLD entre 2014 e 2023 evidencia que, embora persista um quadro estrutural de invisibilização das mulheres negras nas narrativas escolares, é possível identificar pequenos avanços ao longo do tempo, sobretudo em termos de inserções pontuais e simbólicas. Nas coleções mais antigas, como o Projeto Araribá (2014–2016), observa-se a predominância de uma narrativa fortemente eurocentrada, marcada pela ausência quase total de mulheres negras ou por sua presença marginal, restrita a menções episódicas e descontextualizadas. Contudo, ainda que incipientes, essas aparições como as referências a quitandeiras ou à figura de Maria Felipa indicam brechas no discurso histórico tradicional, sinalizando possibilidades de ampliação da representação, ainda que sem o devido aprofundamento analítico.

Na edição posterior (2017–2019), tais avanços permanecem tímidos e, em muitos casos, reiteram padrões de subalternização, como evidenciado na representação de Marianna Crioula, cuja trajetória é vinculada a figuras masculinas e desprovida de contextualização crítica. Ainda assim, a própria presença dessas personagens, ainda que limitada, revela um movimento gradual de incorporação de sujeitos historicamente silenciados. Esse processo se torna mais perceptível na coleção *Jovem Sapiens* (2020–2023), na qual se identificam inserções mais consistentes de mulheres negras, especialmente no contexto das resistências escravas, com a inclusão de lideranças como Dandara, Tereza de Benguela e Zeferina. Embora essas representações ainda estejam majoritariamente circunscritas ao campo da resistência à escravidão o que pode restringir a complexidade de suas experiências históricas, elas configuram um avanço em relação à invisibilidade observada nas coleções anteriores.

Paralelamente às limitações dos livros didáticos, é fundamental reconhecer que a ampliação da representação das mulheres negras no ensino de História também tem ocorrido por meio de outras mediações pedagógicas. Projetos escolares promovidos por secretarias de educação, materiais complementares e, sobretudo, a atuação docente, que orientada por um “currículo oculto”, comprometido com perspectivas críticas têm desempenhado papel decisivo na inserção dessas narrativas. Nesse contexto, professoras tensionam as lacunas dos materiais oficiais, mobilizando referências diversas, como produções acadêmicas, literárias e culturais, para construir abordagens mais inclusivas. Assim, ainda que os avanços nos livros didáticos sejam graduais e fragmentados, o campo educacional como um todo revela dinâmicas mais complexas de disputa e ressignificação, nas quais a presença das mulheres negras vem sendo, progressivamente, afirmada.

A partir das análises realizadas é fulcral dialogar com Muniz, já que a pesquisadora se insere em uma tradição teórico-epistemológica que não apenas reivindica a presença das mulheres nas narrativas históricas, mas também propõe a desnaturalização das estruturas que sustentam sua exclusão. A autora mobiliza contribuições de pensadoras como Mary Del Priore, Hannah Arendt e Jörn Rüsen para defender a importância de garantir às mulheres visibilidade e dizibilidade histórica, ou seja, o direito de serem vistas, ouvidas e compreendidas dentro da dinâmica da história. Trata-se de um posicionamento que compreende a História das Mulheres como ferramenta essencial para o fortalecimento de uma sociedade democrática e cidadã, na qual todas as pessoas tenham o “direito a ter direitos”, conforme conceituado por Arendt (1995).

Ao assumir esse compromisso ético e político com a reconstrução das memórias femininas, Muniz aponta para a necessidade de se historicizar não apenas os eventos em que as mulheres estiveram presentes, mas também as estruturas que as mantiveram à margem da história oficial. Isso implica reconhecer que a historiografia tradicional foi construída sob a ótica da masculinidade hegemônica, o que exige uma revisão profunda dos critérios de relevância, das fontes privilegiadas e das metodologias utilizadas. A História das Mulheres, portanto, não se limita a incluir figuras femininas na narrativa, mas propõe uma reestruturação do próprio campo historiográfico, incorporando as múltiplas dimensões da diferença, étnica, racial, de classe, de sexualidade, geração, escolaridade, entre outras, como elementos centrais da análise histórica.

Esse debate torna-se ainda mais relevante quando confrontado com a realidade dos livros didáticos brasileiros, em especial os analisados neste tópico. Enquanto ferramentas fundamentais para a formação das identidades e para a construção da memória coletiva no espaço escolar, os livros didáticos historicamente reproduzem os mesmos silenciamentos denunciados por Diva Muniz e outros autores com quem dialogamos ao longo do texto. A ausência das narrativas de mulheres, especialmente de mulheres negras, indígenas e periféricas, nesses materiais revela a permanência de uma historiografia excludente que, mesmo diante dos avanços das últimas décadas, ainda resiste em reconhecer a pluralidade de sujeitos que compõem o tecido histórico-social brasileiro.

Assim, inserir as contribuições da História das Mulheres no ensino básico exige mais do que uma simples revisão de conteúdos: requer uma mudança de paradigma, que envolva tanto a formação docente quanto a produção de materiais didáticos comprometidos com a

equidade e a justiça histórica. Trazer à tona as experiências femininas, suas lutas, práticas culturais, saberes e estratégias de sobrevivência é um ato político e pedagógico que visa desconstruir as hierarquias de gênero presentes no campo do saber histórico e afirmar a legitimidade de outras formas de existir, narrar e interpretar o passado.

Portanto, a abordagem proposta por Diva Muniz e as análises aqui apresentadas nos convoca a repensar os processos de ensino e aprendizagem da história, reconhecendo que, enquanto a História das Mulheres não ocupar de forma plena o espaço dos currículos escolares e dos livros didáticos, estaremos perpetuando um modelo de educação que silencia, invisibiliza e hierarquiza. Ao contrário, a inserção crítica e reflexiva dessas narrativas no espaço escolar constitui passo fundamental na direção de uma educação emancipatória, plural e comprometida com a transformação social.

Capítulo 3: Caderno orientador as professoras com novas abordagens para o ensino de História em um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade.

A análise empreendida nos capítulos anteriores evidenciou que a ausência das mulheres negras nos livros didáticos não é apenas uma lacuna isolada, mas parte de um projeto narrativo que reforça hierarquias de gênero, raça e classe. Esse silenciamento sistemático compromete a construção de uma consciência histórica plural, já que restringe as estudantes a possibilidade de reconhecerem-se como sujeitas de uma história diversa, marcada por múltiplas trajetórias e resistências. Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo propor a professora de História um caderno orientador que possibilite práticas pedagógicas críticas, capazes de romper com a reprodução da invisibilidade e promover um ensino de História comprometido com a valorização da diversidade.

A elaboração de um caderno orientador a professora surge como desdobramento necessário das análises desenvolvidas nos capítulos anteriores, em que se verificou a recorrente invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos. Mais do que constatar a ausência, trata-se de refletir sobre as implicações pedagógicas desse apagamento e propor um material que auxilie os docentes a repensarem suas práticas de ensino em perspectiva crítica, plural e decolonial. Esse caderno não tem a pretensão de substituir os manuais escolares, mas de funcionar como um instrumento de complementação e tensionamento, de modo a estimular a inserção de sujeitos historicamente marginalizados nas narrativas de sala de aula.

A proposta fundamenta-se na compreensão de que o ensino de História é também um espaço de disputa de memórias, representações e identidades. Ao silenciar as experiências das mulheres negras, a escola reforça um imaginário social em que o protagonismo histórico continua reservado a homens brancos, vinculados às elites políticas e econômicas. Inserir essas mulheres no currículo não é apenas uma questão de “acrescentar nomes esquecidos”, mas de transformar o próprio modo de narrar a história, reconhecendo a pluralidade de vozes e experiências que constituem a sociedade brasileira. Como enfatiza Paulo Freire (1996), toda prática educativa carrega uma intencionalidade política, e cabe a professora assumir uma postura crítica diante das escolhas que sustentam os conteúdos ensinados.

O caderno orientador, nesse sentido, se ancora em referenciais teóricos que dialogam com a interseccionalidade e a decolonialidade. A interseccionalidade, conceito formulado por

Kimberlé Crenshaw (1989), permite compreender como gênero, raça e classe se articulam, produzindo formas específicas de opressão que incidem diretamente sobre a vida das mulheres negras. Já a perspectiva decolonial, conforme Lugones (2014), evidencia que a colonialidade do poder e do saber estruturou hierarquias raciais e de gênero que ainda se reproduzem no ensino e nas representações históricas. Ao mobilizar esses referenciais, o caderno pretende oferecer a professora instrumentos para que a sala de aula se converta em espaço de reconhecimento e valorização da diversidade.

Outro eixo central da proposta é a valorização de fontes alternativas, que possibilitam romper com a narrativa eurocentrada predominante nos manuais. Nesse aspecto, a *Coleção Antiprinças* constitui uma referência fundamental. Como discutido no Capítulo 1, essa coleção juvenil rompe com estereótipos de gênero ao apresentar personagens femininas da América Latina em suas múltiplas dimensões, intelectuais, políticas, artísticas e sociais. Diferente da lógica das “princesas” da cultura hegemônica, as antiprinças são representadas em sua complexidade, com ênfase em suas lutas, contradições e conquistas. Esse material evidencia como é possível construir narrativas acessíveis as estudantes, mas, ao mesmo tempo, comprometidas com a valorização de figuras historicamente invisibilizadas. Inspirar-se em obras como essa permite que o caderno orientador dialogue com práticas já consolidadas de educação crítica, oferecendo as professoras caminhos viáveis para repensar suas abordagens.

Ao propor novas formas de narrar a história, o caderno também dialoga com políticas públicas como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que inserem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Embora já consolidadas no plano legal, essas diretrizes ainda encontram dificuldades em sua efetivação cotidiana, especialmente pela escassez de materiais didáticos que deem conta da diversidade. O caderno orientador, portanto, apresenta-se como uma resposta acadêmica e pedagógica a essa demanda, com o objetivo de subsidiar as professoras no cumprimento dessas legislações, mas indo além do aspecto normativo: trata-se de transformar o ensino em prática de reconhecimento e emancipação.

Assim, o material propositivo se justifica como uma proposta teórica e prática que emerge da necessidade de romper com a pedagogia da invisibilidade (Ratts, 2006) e construir um ensino de História que valorize o protagonismo das mulheres negras. Ao articular análises críticas de livros didáticos, referenciais teóricos interseccionais e decoloniais, e exemplos de fontes alternativas como a *Coleção Antiprinças*, este capítulo delimita os fundamentos que

orientarão o material a ser desenvolvido. Seu propósito é apoiar a professora na construção de uma prática docente que reconheça a diversidade como constitutiva da sociedade brasileira e promova a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

3.1 Caderno orientador – possibilidades e limites

Pensar um material voltado à prática docente exige compreender a centralidade da professora como mediadora cultural, responsável por selecionar e problematizar narrativas. Como afirma Paulo Freire (1996), a educação não é neutra: ela pode tanto reforçar estruturas opressoras quanto contribuir para a sua transformação. Nesse sentido, o ensino de História deve ser compreendido como espaço privilegiado para a disputa de memórias e representações, sobretudo em relação às mulheres negras, cuja presença foi sistematicamente apagada da historiografia tradicional (Carneiro, 2005; Gonzalez, 1984).

Ao propor novas abordagens, este caderno orientador articula-se também às exigências legais que orientam a educação básica no Brasil. Mais do que uma obrigação normativa, trata-se de uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas e abrir espaço para narrativas que desafiem o eurocentrismo e valorizem outras epistemologias, como defendem autoras de referência do pensamento decolonial e interseccional (Lugones, 2014; Crenshaw, 1989).

A necessidade de construir um caderno orientador voltado a professora emerge da constatação de que os livros didáticos ainda apresentam representações limitadas e fragmentadas das mulheres negras. Esse padrão, identificado ao longo das análises dos capítulos anteriores, não é uma falha pontual, mas resultado de uma historiografia que consolidou narrativas eurocêntricas, masculinas e brancas como centrais, relegando outras experiências ao silêncio. O apagamento das mulheres negras, portanto, compromete o potencial emancipador do ensino de História, pois reforça desigualdades simbólicas e limita a possibilidade de as estudantes reconhecerem a si mesmas e aos seus grupos sociais no processo histórico.

Para enfrentar esse desafio, é necessário compreender o ensino de História como prática social e política, capaz de disputar significados e memórias. No caso brasileiro, isso implica reconhecer que a escola pode tanto perpetuar visões excludentes da história nacional quanto se tornar espaço de resistência e valorização das diferenças. Inserir mulheres negras como sujeitos históricos não se resume a “acrescentar nomes esquecidos”, mas exige reconfigurar os próprios

critérios de relevância histórica, ampliando o olhar sobre o que constitui experiência social e política.

Esse movimento encontra respaldo em marcos legais e normativos que orientam a educação brasileira. Mais do que exigências burocráticas, as legislações apontam para a urgência de repensar os currículos a partir da pluralidade cultural que compõe o Brasil. Ao mesmo tempo, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a importância de trabalhar a diversidade e os direitos humanos como eixos estruturantes do processo formativo. No entanto, a efetivação dessas políticas enfrenta entraves quando o livro didático, principal recurso de sala de aula, mantém narrativas restritivas.

Nesse sentido, o caderno orientador aqui proposto pretende dialogar com a perspectiva decolonial e interseccional como referenciais teóricos e pedagógicos. A decolonialidade, conforme Lugones (2014), convida a questionar a colonialidade do poder e do saber, que naturalizou hierarquias raciais e de gênero desde a colonização. Já a interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw (1989), evidencia como opressões múltiplas, de gênero, raça e classe, não se somam, mas se entrecruzam, produzindo experiências singulares de marginalização. Esses referenciais possibilitam a professora enxergar as mulheres negras não apenas como vítimas, mas como sujeitos históricos de resistência e criadoras de alternativas políticas, culturais e epistêmicas.

Os objetivos do caderno orientador, orientam-se pela articulação entre formação histórica, consciência crítica e reconhecimento da diversidade. Desta forma, busca-se contribuir para que as estudantes compreendam a história do Brasil como resultado de múltiplas experiências e sujeitos, superando narrativas homogêneas e excludentes. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer os limites da proposta. O caderno orientador não esgota a complexidade das experiências históricas das mulheres negras, nem pretende representar toda a diversidade regional, cultural e temporal do Brasil.

Outro limite refere-se às condições concretas de trabalho docente nas escolas brasileiras, marcadas por restrições de tempo, carga horária, infraestrutura e acesso a recursos. Embora o caderno proponha atividades diversificadas, sua implementação depende das possibilidades materiais e institucionais de cada contexto escolar. Ainda assim, as possibilidades abertas pelo caderno são significativas. Ao oferecer subsídios teóricos e pedagógicos, o material contribui para ampliar o repertório docente e fortalecer práticas de ensino alinhadas às legislações educacionais vigentes, especialmente à Lei nº 10.639/2003 e à Lei nº 11.645/2008.

A proposta também possibilita o diálogo interdisciplinar, especialmente com a Literatura, a Sociologia e a Filosofia, ampliando as formas de abordagem das temáticas raciais e de gênero no currículo escolar. Essa articulação contribui para uma compreensão mais integrada dos processos históricos. Ao pensarmos no ponto de vista da formação das estudantes, o caderno orientador favorece o desenvolvimento da consciência histórica, entendida como a capacidade de relacionar passado, presente e futuro de forma crítica. Ao reconhecer as mulheres negras como sujeitas históricas, as estudantes são convidadas a refletir sobre as permanências das desigualdades e as possibilidades de transformação social.

O material contribui para processos de identificação e pertencimento, especialmente entre estudantes negras, que historicamente não se veem representadas nas narrativas escolares. Esse reconhecimento possui impacto direto na construção da autoestima e na relação das estudantes com o conhecimento histórico. O diálogo com a Coleção Antiprinçasas, incorporado ao caderno, reforça a perspectiva metodológica de valorização de narrativas contra hegemônicas. Ao aproximar trajetórias latino-americanas e brasileiras, amplia-se o horizonte interpretativo do ensino de História e fortalece-se uma abordagem decolonial.

Outro aspecto relevante é compreender o papel da professora como mediadora de memórias e identidades. Para Circe Bittencourt (2018), o ensino de História tem uma função formativa que ultrapassa a transmissão de conteúdos, ele contribui para a construção de pertencimentos e para a formação cidadã. Ao incluir as mulheres negras na narrativa histórica, o docente amplia o horizonte de reconhecimento das estudantes e promove uma prática pedagógica alinhada a valores democráticos. Isso significa superar a perspectiva de ensino que privilegia apenas heróis nacionais brancos e masculinos, introduzindo narrativas que deem visibilidade às experiências plurais do povo brasileiro.

Dessa forma, o corpo teórico que fundamenta este caderno orientador se ancora na crítica ao eurocentrismo da historiografia escolar, no compromisso com as políticas públicas de valorização da diversidade e na articulação com referenciais decoloniais e interseccionais. Seu objetivo é oferecer a professora ferramentas para recontar a história em chave plural, crítica e emancipadora, garantindo que mulheres negras, como Dandara, Tereza de Benguela, Antonieta de Barros, Lélia Gonzalez e tantas outras, sejam reconhecidas em sua centralidade. Ao propor novas abordagens, o material não pretende substituir o livro didático, mas ampliá-lo, transformando a sala de aula em espaço de reconhecimento, pertencimento e valorização da diversidade.

Essa articulação mostra que o caderno orientador não pretende substituir o livro didático, mas dialogar criticamente com ele, apontando os silenciamentos e propondo alternativas de abordagem. Seu objetivo é apoiar a professora na construção de práticas pedagógicas que tornem a sala de aula um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade, assegurando que as mulheres negras sejam tratadas como sujeitos históricos plenos. Assim, a prática docente ganha densidade crítica, aproximando-se de uma perspectiva decolonial (Lugones, 2014) e interseccional (Crenshaw, 1989), em sintonia com os desafios contemporâneos da educação em História.

3.2 Aspectos metodológicos

A elaboração do caderno orientador constitui uma etapa metodológica essencial desta pesquisa, uma vez que se propõe a traduzir, em práticas pedagógicas, os princípios teóricos discutidos nos capítulos anteriores. Trata-se de uma proposta teórico-metodológica de intervenção educativa, voltada à formação crítica da professora de História da Educação Básica, especialmente daquelas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A proposta do caderno emerge da constatação, fundamentada na análise dos livros didáticos, de que a presença das mulheres negras é escassa, fragmentada e frequentemente subordinada a narrativas masculinas e eurocentradas. Conforme aponta Gomes (2017), a ausência de representações positivas das populações negras no espaço escolar reforça desigualdades simbólicas e sustenta uma “pedagogia do silenciamento”. Diante desse cenário, o caderno orientador busca romper com padrões excludentes de representação, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que a professora construa narrativas históricas plurais, sensíveis à interseccionalidade e comprometidas com a justiça social.

O caderno tem como finalidade apoiar a professora na criação de situações de aprendizagem que valorizem o protagonismo das mulheres negras na história do Brasil e da América Latina. Seu objetivo consiste em estimular práticas pedagógicas emancipatórias, alinhadas ao que Freire (1996) compreende como educação enquanto prática da liberdade, em oposição a modelos bancários, transmissivos e excludentes. Nessa perspectiva, o material atua como instrumento de reflexão e ação, orientando o planejamento das aulas, a seleção das fontes históricas e a problematização das narrativas escolares.

O público-alvo do material propositivo compreendem as professoras de História que atuam na Educação Básica, especialmente nas redes públicas de ensino. Contudo, o material

também se apresenta como referência para formadores de professoras, coordenadoras pedagógicas e estudantes de licenciatura, na medida em que fomenta o debate sobre as representações das mulheres negras no ensino de História e contribui para a formação de educadores comprometidos com a equidade racial e de gênero.

Do ponto de vista metodológico, o caderno fundamenta-se na pesquisa qualitativa de caráter documental e bibliográfico, conforme os pressupostos apresentados por Lüdke e André (2013). Essa abordagem sustenta-se na análise de livros didáticos e na revisão teórica acerca do ensino de História, da educação antirracista e das perspectivas decoloniais. A proposta não se limita à produção de um material didático, mas busca teorizar sobre o próprio processo de elaboração do caderno, discutindo seus fundamentos epistemológicos e suas possibilidades de aplicação no contexto escolar.

Em diálogo com Lüdke e André (2013), a elaboração de um material pedagógico parte da compreensão de que a pesquisa em educação se constitui como um processo dinâmico, situado e transformador, no qual teoria e prática são dimensões indissociáveis. Ao assumir a figura da professora-pesquisadora, o material emerge da prática docente e, simultaneamente, busca retroalimentá-la, configurando-se como um produto que traduz em ações pedagógicas concretas os saberes construídos ao longo do percurso investigativo.

Nessa perspectiva, o material não se limita a um instrumento técnico, mas se configura como espaço de reflexão e produção de conhecimento a partir da experiência vivida em sala de aula. Assume, portanto, o caráter investigativo e formativo próprio da pesquisa qualitativa, reconhecendo a professora como sujeita ativa na construção do conhecimento histórico escolar.

Ao compreender a escola como campo privilegiado de investigação e intervenção, o caderno orientador alinha-se à perspectiva defendida por Lüdke e André (2013), segundo a qual o pesquisador, neste caso, o docente integra o contexto que analisa. Tal inserção implica reconhecer que toda prática educativa carrega dimensões históricas, sociais e subjetivas, exigindo da professora uma postura crítica e reflexiva diante de sua própria ação pedagógica. Desta forma, o caderno propõe-se a articular os resultados da pesquisa à prática cotidiana do ensino de História, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que favorecem a construção de uma educação antirracista, plural e comprometida com a emancipação dos sujeitos históricos.

Assim como a pesquisa qualitativa busca interpretar os fenômenos educativos a partir de suas múltiplas dimensões, o caderno orientador constitui-se como instrumento de mediação entre o conhecimento científico e o fazer pedagógico. Essa mediação possibilita a professora transformar sua experiência em objeto de análise e criação, reafirmando que o rigor da pesquisa não se expressa pela neutralidade, mas pela coerência entre intencionalidade teórica e ação prática. Desse modo, o caderno nasce do diálogo entre teoria e vivência escolar, funcionando como extensão da pesquisa e, simultaneamente, como dispositivo de formação continuada, no qual a professora se reconhece como sujeita produtora de saberes.

A construção deste material pedagógico se fundamenta em uma perspectiva de caráter propositivo e interventivo, característica das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História. Parte-se do pressuposto de que a pesquisa em ensino não se restringe à análise teórica da realidade educacional, mas busca intervir nela de forma crítica, por meio da produção de materiais que dialogam diretamente com a prática docente (Monteiro; Penna, 2011).

Nesse contexto, o caderno orientador configura-se como resultado de um processo investigativo que articula análise historiográfica, reflexão pedagógica e proposição didática. Sua elaboração orienta-se pela compreensão de que o ensino de História constitui um campo de disputas narrativas, no qual se definem quais sujeitos, experiências e memórias são legitimadas como parte do passado escolarmente ensinado (Bittencourt, 2018).

Do ponto de vista metodológico, o caderno estrutura-se a partir da análise crítica de livros didáticos, identificando recorrências, silenciamentos e limites na representação das mulheres negras. Essa análise permite mapear lacunas narrativas que orientam a seleção das trajetórias históricas, dos referenciais teóricos e das propostas pedagógicas apresentadas no material.

A escolha das mulheres negras abordadas no caderno segue critérios históricos e pedagógicos. Historicamente, privilegiam-se sujeitos inseridos em diferentes períodos da história do Brasil, possibilitando uma abordagem diacrônica que evidencia continuidades e rupturas nas experiências das mulheres negras. Pedagogicamente, considera-se o potencial dessas trajetórias para dialogar com os conteúdos curriculares da Educação Básica.

A organização do caderno em itinerários de protagonismo reflete uma opção metodológica que articula biografia e contexto histórico, evitando abordagens isoladas ou

meramente celebratórias. Cada trajetória é situada nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais de seu tempo, em consonância com as discussões contemporâneas da historiografia e do ensino de História (Schmidt; Cainelli, 2009).

A proposta metodológica dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à concepção de História como campo de produção de sentidos sobre o passado. A BNCC enfatiza o desenvolvimento da capacidade das estudantes de analisar diferentes narrativas históricas, reconhecer a diversidade de sujeitos e compreender a historicidade das relações sociais (Brasil, 2018).

No Ensino Fundamental II, o caderno articula-se às habilidades relacionadas à formação da sociedade brasileira, à escravidão, às resistências negras, ao pós-abolição e à diversidade cultural. Ao inserir as mulheres negras como sujeitas históricas centrais, o material contribui para o desenvolvimento de competências voltadas à análise crítica das fontes e ao reconhecimento das desigualdades históricas.

No Ensino Médio, a proposta dialoga com abordagens mais amplas dos processos históricos, estimulando reflexões sobre cidadania, democracia, direitos humanos, movimentos sociais e produção de identidades. As trajetórias apresentadas possibilitam o trabalho com conceitos estruturantes da História, como poder, resistência, memória e representação, em consonância com as competências gerais previstas pela BNCC.

O caderno orientador adota uma concepção de ensino de História que valoriza a problematização e a construção do conhecimento histórico em diálogo com as estudantes. As sugestões de atividades priorizam estratégias como análise de fontes diversas, debates, produções autorais, leitura crítica de textos e uso de recursos audiovisuais, alinhando-se a uma perspectiva ativa de aprendizagem (Fonseca, 2003). A utilização de fontes históricas diversificadas constitui um dos pilares metodológicos do caderno. Além de textos historiográficos, mobilizam-se fontes literárias, documentários, podcasts, acervos digitais e produções culturais, reconhecidas como registros legítimos da experiência histórica.

A incorporação de produções culturais e intelectuais negras responde a uma perspectiva metodológica que reconhece a centralidade das epistemologias negras na compreensão da história do Brasil. Essa opção contribui para tensionar o eurocentrismo presente nos currículos e materiais didáticos tradicionais e fundamenta-se na perspectiva da educação antirracista discutida por Gomes (2017). A interseccionalidade constitui outro eixo central do caderno. Ao

articular gênero, raça e classe na análise das trajetórias históricas, a proposta possibilita abordar as múltiplas formas de opressão que incidem sobre as mulheres negras, evitando leituras simplificadoras ou fragmentadas da experiência histórica (Crenshaw, 1989).

O caderno é concebido como material flexível, que reconhece a autonomia docente e a diversidade dos contextos escolares. As propostas apresentadas configuram-se como orientações abertas, passíveis de adaptação conforme a realidade da escola, o perfil das estudantes e os objetivos de aprendizagem. Essa concepção dialoga com a ideia de professora-pesquisadora, compreendida como sujeita reflexiva e produtora de conhecimentos (Monteiro, 2007).

A proposta também compreende a avaliação como processo formativo. As sugestões de avaliação priorizam produções reflexivas, debates, textos autorais e atividades interpretativas, em consonância com uma concepção de avaliação voltada ao acompanhamento da aprendizagem. Em termos de contribuição acadêmica, o caderno orientador dialoga com as discussões contemporâneas sobre o papel dos produtos educacionais no PROFHISTÓRIA, evidenciando o potencial transformador da pesquisa em ensino de História ao articular teoria, pesquisa e prática.

A construção do caderno reafirma a importância da pesquisa aplicada como estratégia de enfrentamento das lacunas entre as diretrizes curriculares e a prática cotidiana das escolas. Ao oferecer um material concreto, a pesquisa contribui para a efetivação das políticas públicas educacionais e assume o ensino de História como campo de responsabilidade social. Ao conduzir o leitor ao material orientador apresentado, evidencia-se que o produto final não constitui um apêndice da pesquisa, mas parte estruturante de sua lógica investigativa. O caderno emerge como resposta às questões formuladas ao longo do trabalho, articulando diagnóstico, reflexão e proposição.

Desse modo, o caderno orientador consolida-se como resultado coerente de um percurso metodológico comprometido com a ampliação das narrativas históricas, a valorização das mulheres negras e a construção de práticas docentes alinhadas aos princípios da BNCC, da educação antirracista e da formação crítica dos sujeitos históricos. Conforme destaca Lima (2020), a prática pedagógica crítica parte da problematização das relações de poder que atravessam o ensino, reconhecendo a sala de aula como espaço de disputa simbólica e política. Assim, o caderno orientador propõe-se a subsidiar a professora para atuar conscientemente

nesse espaço, articulando teoria e prática na construção de uma consciência histórica sensível à diversidade, à pluralidade e à transformação social.

3.3 Educação e identidade negra: fundamentos teóricos para o caderno orientador

A relação entre educação e identidade negra constitui um eixo central para a compreensão das desigualdades raciais historicamente produzidas no Brasil e de suas permanências no campo educacional. A escola, enquanto espaço de socialização e produção de sentidos sobre o passado e o presente, desempenha papel fundamental na construção das identidades individuais e coletivas, podendo tanto reforçar estigmas quanto promover processos de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial (Gomes, 2017).

No contexto brasileiro, a identidade negra foi historicamente construída a partir de narrativas coloniais e escravistas que associaram a população negra à inferiorização, à subalternidade e à negação de humanidade. Esses discursos foram incorporados às instituições sociais, incluindo a escola, contribuindo para a naturalização do racismo e para a reprodução de hierarquias raciais no currículo e nos materiais didáticos (Munanga, 2004).

A educação escolar, nesse sentido, não pode ser compreendida como um espaço neutro, mas como um campo de disputas simbólicas, no qual se definem quais identidades são legitimadas e quais são silenciadas. Como destaca Stuart Hall (2006), as identidades são construções históricas e culturais, produzidas em relações de poder, e não essências fixas ou naturais. Assim, o ensino de História exerce influência direta na forma como estudantes negros constroem sua autoimagem e pertencimento social.

Durante décadas, o currículo escolar brasileiro privilegiou uma narrativa eurocentrada, na qual a população negra apareceu predominantemente associada à escravidão, à marginalidade ou à ausência de protagonismo histórico. Essa abordagem contribuiu para a formação de identidades negras marcadas pela negação, pela invisibilidade e pela internalização do racismo, afetando a autoestima e as trajetórias escolares de estudantes negros (Gomes, 2017). A partir da segunda metade do século XX, os movimentos negros passaram a denunciar o papel da escola na reprodução do racismo estrutural e a reivindicar uma educação comprometida com a valorização da história e da cultura negra. Essas lutas resultaram em importantes avanços normativos, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que reconhece o ensino da história e cultura afro-brasileira como elemento fundamental para a construção de uma educação antirracista (Brasil, 2003).

No entanto, como apontam diversos estudos, a efetivação dessas legislações no cotidiano escolar ainda enfrenta obstáculos significativos, como a escassez de materiais didáticos adequados, a formação insuficiente das professoras e a persistência de abordagens superficiais ou folclorizadas da temática racial (Bittencourt, 2018). Nesse cenário, a elaboração de cadernos orientadores constitui uma estratégia relevante para aproximar os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas.

A construção da identidade negra no espaço escolar está diretamente relacionada à possibilidade de reconhecimento de sujeitos negros como agentes históricos. Ao se depararem com narrativas que valorizam trajetórias negras de resistência, produção intelectual, cultural e política, as estudantes têm a oportunidade de ressignificar sua relação com a história e com sua própria identidade (Hooks, 2019). Nesse sentido, o feminismo negro oferece contribuições fundamentais para a compreensão das identidades negras, ao evidenciar que raça, gênero e classe operam de forma articulada na produção das desigualdades sociais. Autoras como Angela Davis (2016) e bell hooks (2019) demonstram que as experiências das mulheres negras não podem ser compreendidas a partir de categorias isoladas, sendo necessário adotar uma abordagem interseccional.

O conceito de interseccionalidade, formulado por Crenshaw (1989), permite compreender como múltiplas formas de opressão se sobrepõem e produzem experiências específicas de exclusão. No campo educacional, essa perspectiva possibilita analisar como estudantes negras são afetadas simultaneamente pelo racismo e pelo sexismo, tornando ainda mais urgente a construção de práticas pedagógicas que reconheçam essas múltiplas dimensões identitárias. A identidade negra, portanto, não se constrói apenas no plano individual, mas em diálogo constante com as representações sociais produzidas nos espaços educativos. Quando a escola silencia ou estereotipa a história negra, contribui para a reprodução de identidades fragilizadas. Por outro lado, quando reconhece e valoriza a diversidade de experiências negras, torna-se espaço de fortalecimento identitário e emancipação (Gomes, 2017).

A historiografia produzida por intelectuais negras brasileiras tem papel central nesse processo de ressignificação. Beatriz Nascimento, ao reinterpretar os quilombos como territórios de continuidade histórica e produção de identidade, amplia a compreensão da resistência negra para além da escravidão, oferecendo ao ensino de História novas possibilidades de abordagem do pertencimento negro (Nascimento, 2009). Do mesmo modo, Lélia Gonzalez contribui para a reflexão sobre identidade negra ao problematizar o mito da democracia racial e ao propor o

conceito de amefricanidade, que reconhece as matrizes africanas e indígenas na formação cultural da América Latina. Sua obra desafia o eurocentrismo presente nos currículos e convida à construção de uma educação comprometida com epistemologias negras (Gonzalez, 2020).

A noção de amefricanidade formulada por Lélia Gonzalez constitui uma inflexão epistemológica fundamental para a compreensão das formações sociais latino-americanas, ao deslocar o eixo interpretativo das matrizes eurocêntricas para as experiências históricas compartilhadas entre populações africanas e indígenas no continente. Ao propor o termo “amefricanos”, a autora não apenas questiona a centralidade dos Estados Unidos na definição do que seria “América”, mas também evidencia a existência de uma unidade histórico-cultural forjada na diáspora, marcada por processos de resistência, adaptação e recriação cultural. Nesse sentido, a amefricanidade opera como categoria político-cultural que permite compreender a América Latina como um espaço de produção de identidades negras e indígenas que se constituem em diálogo, tensionamento e enfrentamento das estruturas coloniais e racistas. Tal perspectiva amplia o campo da historiografia ao possibilitar leituras que valorizam continuidades históricas e conexões transnacionais, em consonância com a interpretação de Beatriz Nascimento acerca dos quilombos como territórios de memória e reinvenção da vida negra.

Além disso, a amefricanidade, ao enfatizar o caráter dinâmico das culturas afro-diaspóricas marcadas por processos de “adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas” (Gonzalez, 2020), oferece uma chave analítica potente para a crítica às narrativas homogêneas e universalizantes presentes nos currículos escolares. Ao reconhecer a centralidade dessas experiências na constituição das sociedades latino-americanas, Gonzalez propõe uma ruptura com a lógica da negação e do apagamento histórico, característica do racismo por denegação. Assim, a incorporação da amefricanidade no ensino de História não apenas tensiona o mito da democracia racial, como também contribui para a construção de uma pedagogia comprometida com a pluralidade epistêmica e com a valorização das trajetórias negras e indígenas. Dessa forma, ao dialogar com a produção de intelectuais negras brasileiras, essa categoria reforça a necessidade de um ensino que reconheça o protagonismo desses sujeitos históricos e promova uma leitura crítica das relações de poder que estruturam a sociedade.

A incorporação dessas perspectivas no ensino de História possibilita que a identidade negra seja abordada como construção histórica, marcada por lutas, resistências e produções de saber. Essa abordagem rompe com leituras vitimizantes e contribui para a formação de sujeitos

históricos conscientes de sua inserção em processos sociais mais amplos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa compreensão ao destacar a necessidade de desenvolver, nas estudantes, a capacidade de reconhecer a diversidade de sujeitos históricos e de analisar criticamente as relações sociais. Ao enfatizar competências relacionadas à empatia, ao respeito às diferenças e à valorização da pluralidade cultural, o documento oferece respaldo normativo para a construção de práticas educativas voltadas ao fortalecimento das identidades negras (Brasil, 2018).

A identidade negra também se constrói a partir do reconhecimento da memória coletiva. Como afirma Hall (2006), a memória desempenha papel central na constituição das identidades, funcionando como elo entre passado e presente. Ao trabalhar trajetórias de mulheres negras no ensino de História, o caderno contribui para a recuperação de memórias silenciadas e para a construção de novos referenciais identitários.

No entanto, a efetivação dessas diretrizes depende da mediação docente e da disponibilidade de materiais que dialoguem com a realidade das escolas. Nesse contexto, o caderno orientador apresentado neste trabalho busca oferecer subsídios teóricos e pedagógicos que auxiliem a professora na abordagem da identidade negra de forma crítica, contextualizada e historicamente fundamentada.

A valorização da cultura negra constitui outro elemento fundamental nesse processo. Manifestações culturais como a música, a religiosidade, a literatura e as práticas comunitárias expressam formas de resistência e produção de sentido que devem ser reconhecidas como patrimônio histórico e cultural. A escola, ao legitimar essas expressões, contribui para a afirmação positiva da identidade negra (Munanga, 2004).

No caso específico das mulheres negras, a construção identitária é atravessada por experiências históricas de exploração e silenciamento, mas também por estratégias de organização, cuidado, liderança e produção intelectual. Trabalhar essas trajetórias no ensino de História permite ampliar as referências simbólicas disponíveis para estudantes negras, favorecendo processos de identificação e pertencimento (Davis, 2016). A educação antirracista, conforme defendida por Nilma Lino Gomes (2017), pressupõe não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas a transformação das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no espaço escolar. Nesse sentido, o caderno orientador propõe-se a subsidiar a professora na construção de abordagens que problematizem o racismo estrutural e promovam a valorização da identidade negra.

A construção da identidade negra no ambiente escolar também está relacionada à possibilidade de leitura crítica das narrativas históricas. Ao analisar livros didáticos, documentos e produções culturais, as estudantes são estimuladas a identificar silenciamentos, estereótipos e disputas de memória, desenvolvendo uma postura ativa diante do conhecimento histórico (Bittencourt, 2018). Essa perspectiva dialoga com a concepção freiriana de educação como prática da liberdade, na qual o ensino deve contribuir para a conscientização dos sujeitos sobre sua realidade e para o desenvolvimento de uma postura crítica frente às opressões sociais (Freire, 1996). Ao reconhecer a identidade negra como construção histórica, o ensino de História torna-se instrumento de emancipação.

O caderno orientador, ao articular fundamentos teóricos e propostas pedagógicas, busca traduzir esses princípios em práticas concretas de sala de aula. Ao apresentar trajetórias de mulheres negras em diferentes contextos históricos, o material oferece a professora possibilidades de trabalhar a identidade negra de forma transversal aos conteúdos curriculares. A opção por itinerários de protagonismo reflete a compreensão de que a identidade se constrói a partir do reconhecimento de sujeitos concretos e situados historicamente. Essa abordagem evita generalizações e permite evidenciar a diversidade de experiências negras ao longo da história do Brasil.

Além disso, o diálogo com produções contemporâneas, como a Coleção Antiprinçasas, amplia o repertório simbólico disponível as estudantes, favorecendo processos de identificação e contribuindo para a desconstrução de modelos hegemônicos de feminilidade e heroísmo. A identidade negra, nesse contexto, é compreendida como dinâmica, plural e em constante construção. Ao reconhecer essa complexidade, o ensino de História afasta-se de abordagens essencialistas e aproxima-se de uma perspectiva que valoriza a diversidade de experiências e trajetórias negras (Hall, 2006).

A escola, ao assumir esse compromisso, contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as relações raciais e de atuar na transformação da realidade social. A educação, nesse sentido, torna-se espaço estratégico para o enfrentamento do racismo e para a promoção da justiça social (Gomes, 2017). O caderno orientador apresentado neste trabalho, ao reconhecer que a valorização da identidade negra não é um tema periférico, mas elemento constitutivo de um ensino de História comprometido com a democracia e os direitos humanos, fomenta esse compromisso.

Ao oferecer fundamentos teóricos sólidos e propostas pedagógicas acessíveis, o material busca fortalecer a atuação docente e contribuir para a construção de práticas educativas coerentes com as diretrizes curriculares e com as demandas da sociedade contemporânea. Dessa forma, a educação e a identidade negra são compreendidas como dimensões indissociáveis no processo de formação histórica das estudantes. O ensino de História, ao incorporar essas reflexões, amplia seu potencial formativo e reafirma seu papel social e político.

A reflexão de Gomes (2002) sobre as relações entre educação e identidade negra oferece uma base teórica essencial para a construção do caderno orientador proposto nesta pesquisa. A autora compreende ambos os conceitos, teoria e prática, como processos históricos, sociais e culturais, indissociáveis da luta política por reconhecimento e justiça racial. Essa compreensão vai ao encontro do objetivo deste material, que busca romper com o apagamento das mulheres negras nos livros didáticos e construir práticas pedagógicas críticas e decoloniais.

Gomes argumenta que a identidade negra se constitui no diálogo entre o “eu” e o “outro”, sendo permanentemente atravessada por conflitos e negociações. Essa concepção é fundamental para o ensino de História, pois implica compreender o processo educativo como espaço de construção de identidades e subjetividades. A escola, ao negar ou distorcer as experiências da população negra, não apenas invisibiliza uma parte da história, mas compromete a formação da identidade e da autoestima das estudantes negras. É nesse ponto que o caderno orientador se insere como instrumento de resistência e reconstrução simbólica, propondo um ensino de História que reconheça e valorize as múltiplas experiências da negritude.

Gomes também alerta que o ambiente escolar, muitas vezes, transforma a diferença racial em deficiência, reproduzindo um olhar que associa o fracasso escolar da aluna negra a fatores individuais, sem reconhecer as dimensões estruturais do racismo. O caderno orientador, ao propor atividades que introduzem as trajetórias de mulheres negras, tensiona esse imaginário e oferece alternativas pedagógicas para superar o que a autora denomina de “pedagogia da exclusão”. Assim, ele atua como resposta prática ao desafio proposto por Gomes: construir uma pedagogia da diversidade, capaz de desnaturalizar as desigualdades e promover uma representação positiva sobre o ser negro.

Esta perspectiva também dialoga com o que Lüdke e André (2013) definem como indissociabilidade entre teoria e prática. Para ambas as autoras, a pesquisa e a docência devem se articular de modo reflexivo, e a professora deve ser reconhecida como sujeita produtora de

conhecimento. O caderno orientador, enquanto produto teórico-metodológico, encarna essa visão, não se limitando a oferecer atividades prontas, mas propõe um exercício de autoria docente, no qual a professora interpreta, adapta e recria as propostas a partir de seu contexto e de suas estudantes. Tal abordagem rompe com o modelo tecnicista e bancário de educação criticado por Paulo Freire (1996), aproximando-se daquilo que Gomes chama de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro.

Nesse mesmo horizonte teórico, as reflexões de Lilia Moritz Schwarcz (2019) em suas análises sobre raça e gênero no contexto do autoritarismo brasileiro reforçam a compreensão de que a escola é um espaço central na reprodução, ou na desconstrução, das hierarquias raciais e de gênero. Schwarcz, demonstra que o racismo e o sexismo são dimensões estruturantes das relações sociais no Brasil, naturalizadas historicamente e sustentadas por um sistema simbólico que privilegia a branquitude e o patriarcado como normas de poder e de conhecimento. Essa perspectiva dialoga diretamente com o propósito desta pesquisa, pois evidencia que a desigualdade racial e de gênero não é resultado de falhas individuais, mas de um projeto social que se manifesta também no campo educacional.

Ao analisar as formas sutis de manutenção das hierarquias no cotidiano, Schwarcz afirma que o racismo e o sexismo se articulam como expressões de um autoritarismo que se reproduz culturalmente. Tal argumento aproxima-se das discussões de Nilma Lino Gomes (2002) sobre o “imaginário pedagógico” que inferioriza estudantes negras, revelando que as estruturas de poder se perpetuam quando a escola naturaliza a ausência de representações negras e femininas em seus currículos. Nesse sentido, o caderno orientador atua como instrumento de resistência ao autoritarismo simbólico descrito por Schwarcz, ao propor práticas educativas que desestabilizam o discurso hegemônico e promovem o reconhecimento das mulheres negras como sujeitos históricos e epistêmicos.

Schwarcz também chama atenção para o modo como o mito da democracia racial e a erotização da mulher negra e mestiça contribuíram para mascarar desigualdades e legitimar relações de poder. Essa crítica é essencial para o ensino de História, pois permite compreender como as representações de gênero e raça moldaram identidades e narrativas nacionais. O caderno orientador, ao incorporar discussões sobre essas representações e propor abordagens interseccionais, contribui para o enfrentamento desse imaginário, oferecendo as professoras recursos para desconstruir estereótipos e fomentar o pensamento crítico. Assim, ao lado das contribuições de Gomes (2002), Schwarcz reforça que a educação, quando crítica e engajada,

pode ser um caminho para descolonizar o olhar e reconstruir a memória histórica de forma plural.

Outro ponto de convergência entre as autoras é a ênfase no papel político da educação. Se para Gomes (2002) a escola deve promover uma pedagogia da diversidade, para Schwarcz (2019) é necessário desnaturalizar as estruturas autoritárias e hierárquicas que sustentam a desigualdade. O caderno orientador, ao articular essas perspectivas, propõe que o ensino de História se transforme em um espaço de resistência, no qual a professora, como agente política e pesquisadora, assume a tarefa de mediar o conhecimento de forma ética, crítica e emancipadora. Ao incluir trajetórias de mulheres negras, o material rompe com o silenciamento histórico e questiona a centralidade das narrativas masculinas e eurocentradas, construindo caminhos para uma educação que reconheça a diversidade como valor constitutivo da sociedade brasileira.

Por fim, ao compreender o ensino de História como um espaço de disputa simbólica e política, a proposta do caderno dialoga com o chamado de Gomes para que a escola assuma seu papel na construção de uma representação positiva sobre o negro e na promoção de uma pedagogia da diversidade, bem como com a crítica de Schwarcz às formas de autoritarismo cotidiano que moldam nossas instituições e práticas sociais. Nesse sentido, o caderno não é apenas um produto didático, mas uma ferramenta de formação continuada e de resistência epistemológica. Ele convida a professora a olhar para si como pesquisadora e agente de transformação, comprometida com a desconstrução das hierarquias raciais e de gênero e com a construção de uma consciência histórica plural e crítica.

A articulação entre os pensamentos de Nilma Lino Gomes e Lilia Moritz Schwarcz revela que o caderno orientador deve ser compreendido como um ato político e epistemológico, alinhado à luta pela visibilidade e valorização das mulheres negras na história. Se, para Gomes, a escola pode ser tanto espaço de opressão quanto de libertação, Schwarcz nos lembra que o autoritarismo das hierarquias raciais e de gênero só pode ser superado mediante uma educação crítica e transformadora. Assim, teoria e prática se encontram na tarefa de recontar a história a partir de outros olhares, olhares que, como afirmam as autoras, são capazes de transformar o modo como os sujeitos negros e negras se veem e são vistos.

Assim, os fundamentos teóricos aqui apresentados sustentam a elaboração do caderno orientador como instrumento pedagógico comprometido com o reconhecimento das identidades negras, a valorização das mulheres negras como sujeitas históricas e a construção de uma

educação crítica, plural e antirracista, alinhada às demandas da educação básica e aos princípios da BNCC.

Considerações Finais

A presente dissertação teve como ponto de partida a compreensão de que o ensino de História não se limita à transmissão de conteúdos factuais, mas constitui um espaço fundamental de produção de sentidos sobre o passado e de construção de identidades. Ao longo do trabalho, evidenciou-se que as narrativas históricas escolarizadas ainda operam sob fortes marcas da colonialidade do saber, reproduzindo silenciamentos sistemáticos que afetam, de maneira particular, as mulheres negras. Essas ausências não são meros lapsos, mas refletem escolhas epistemológicas que definem quais sujeitos são reconhecidos como históricos e quais permanecem à margem das narrativas legitimadas.

A análise desenvolvida confirmou que a invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II constitui um problema estrutural e persistente. Mesmo diante de avanços legais e normativos, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, observou-se que os materiais didáticos ainda apresentam dificuldades em incorporar, de forma consistente, as experiências, resistências e protagonismos das mulheres negras na formação da sociedade brasileira. Tal constatação reforça a necessidade de compreender o livro didático como um artefato político e cultural, atravessado por disputas de poder e projetos de sociedade.

Ao tratar o livro didático como um produto histórico situado, a pesquisa evidenciou que as narrativas presentes nesses materiais contribuem para a naturalização de hierarquias de gênero e raça. A ausência ou a representação subalternizada das mulheres negras reforça a ideia de que determinados sujeitos não pertencem à história ensinada, produzindo impactos significativos na formação da consciência histórica das estudantes. Esse processo atua, ainda, na construção de imaginários sociais que legitimam desigualdades e dificultam o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da experiência histórica brasileira.

O diálogo com os estudos de gênero permitiu compreender que a exclusão das mulheres das narrativas históricas não ocorre de forma homogênea. Ao contrário, as análises demonstraram que a historiografia tradicional e o ensino de História tendem a privilegiar experiências femininas brancas, eurocêntricas e de classe média, invisibilizando as trajetórias das mulheres negras, indígenas e populares. Essa constatação reforça a crítica à universalização da categoria “mulher” e evidencia a necessidade de abordagens que considerem as múltiplas dimensões que atravessam as experiências femininas.

Nesse sentido, a interseccionalidade mostrou-se uma categoria analítica central para a pesquisa, ao possibilitar a compreensão das articulações entre gênero, raça e classe na produção das desigualdades históricas. As mulheres negras, ao longo da história do Brasil, ocuparam posições específicas marcadas pela exploração do trabalho, pelo racismo estrutural e pela exclusão simbólica. No entanto, tais experiências raramente são reconhecidas como formas de protagonismo histórico nos livros didáticos, o que contribuiu para a manutenção de uma memória coletiva excludente.

A incorporação do feminismo decolonial ao referencial teórico permitiu aprofundar a análise sobre os impactos da colonialidade do poder e do gênero na construção das narrativas históricas. A pesquisa evidenciou que a desumanização dos povos colonizados e a imposição de modelos eurocêntricos de humanidade produziram hierarquias que ainda se refletem no ensino de História. Nesse contexto, as mulheres negras foram historicamente posicionadas fora do ideal de “mulher” ocidental, o que contribuiu para seu apagamento sistemático nas narrativas oficiais e escolares.

A análise da Coleção Antiprinçasas revelou-se fundamental para tensionar os limites das narrativas hegemônicas presentes nos livros didáticos. Ao apresentar mulheres latino-americanas como Frida Kahlo, Violeta Parra, Juana Azurduy e Dandara dos Palmares, a coleção rompe com estereótipos de gênero e raça, propondo narrativas que enfatizam a agência, a resistência e a complexidade dessas sujeitas históricas. Trata-se de uma proposta que desloca o olhar do heroísmo masculino e eurocêntrico para experiências femininas plurais e situadas.

O conceito de representação, conforme discutido por Roger Chartier, mostrou-se essencial para compreender o alcance simbólico da Coleção Antiprinçasas. Ao produzir novas imagens e narrativas sobre mulheres historicamente silenciadas, a coleção interfere diretamente nas disputas simbólicas em torno do passado. Essas representações não apenas ampliam o repertório histórico disponível às estudantes, mas também possibilitam processos de identificação e pertencimento, especialmente para meninas negras que raramente se veem como protagonistas da história ensinada.

A pesquisa evidenciou que o potencial decolonial da Coleção Antiprinçasas reside não apenas nos sujeitos retratados, mas também na forma como as narrativas são construídas. A linguagem acessível, o uso de ilustrações expressivas e a valorização das experiências cotidianas e afetivas das protagonistas contribuem para uma abordagem pedagógica que dialoga com os princípios de uma educação histórica crítica, antirracista e interseccional. Assim, a

coleção se apresenta como um recurso potente para a problematização das ausências identificadas nos livros didáticos.

A dimensão propositiva da dissertação, materializada na elaboração do caderno orientador as professoras, reafirma o compromisso do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, com a articulação entre pesquisa e prática docente. O material proposto não se limita a oferecer atividades prontas, mas busca fomentar reflexões críticas sobre o ensino de História, incentivando o uso de abordagens que valorizem a diversidade, a escuta das memórias silenciadas e a construção coletiva do conhecimento histórico.

Os resultados da pesquisa indicam que enfrentar a invisibilidade das mulheres negras no ensino de História exige uma mudança que vai além da inclusão pontual de determinados conteúdos. Trata-se de um processo que demanda a revisão das bases epistemológicas que sustentam o conhecimento histórico escolar, bem como a problematização dos critérios que definem quais sujeitos são considerados dignos de memória. Nesse sentido, a formação docente assume papel central na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Ao assumir a perspectiva da professora-pesquisadora, esta dissertação reafirma o espaço escolar como um *locus* legítimo de produção de conhecimento histórico e pedagógico, no qual a prática docente é compreendida como objeto de investigação crítica e reflexiva. Nesse sentido, a análise sistemática dos materiais didáticos, articulada à proposição de alternativas pedagógicas, contribui para o fortalecimento da autonomia docente, ao deslocar a professora da posição de mera executora de conteúdos para a de sujeita ativa na construção do saber. Tal postura favorece a elaboração de práticas educativas mais conscientes, críticas e intencionalmente comprometidas com a problematização das narrativas hegemônicas e com a superação das desigualdades históricas que atravessam o ensino de História.

É importante reconhecer que a pesquisa apresenta limites, especialmente no que se refere ao acesso a determinados materiais e à escassez de registros históricos produzidos pelas próprias mulheres negras. Contudo, tais limites não enfraquecem os resultados alcançados, ao contrário, evidenciam a urgência de novos estudos que aprofundem a análise sobre a presença ou ausência dessas sujeitas na historiografia escolar e nos currículos de História.

Como contribuição acadêmica, o trabalho amplia o debate sobre gênero, raça e ensino de História, articulando análise teórica, investigação documental e proposta pedagógica. No

campo educacional, a dissertação oferece subsídios para que professoras possam repensar suas práticas, tensionando narrativas hegemônicas e incorporando abordagens mais plurais e representativas do passado brasileiro e latino-americano, aproximando as estudantes do saber historiográfico.

Socialmente, a pesquisa reafirma que reconhecer as mulheres negras como sujeitas históricas é um passo fundamental para a construção de uma educação comprometida com a equidade e o reconhecimento das diferenças. Ao visibilizar trajetórias historicamente silenciadas, o ensino de História pode contribuir para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da consciência crítica das estudantes, especialmente daqueles que tradicionalmente ocupam posições de marginalização no espaço escolar.

Assim sendo, esta dissertação defende que o ensino de História deve ser compreendido como um campo em permanente disputa, no qual narrativas, memórias e representações são constantemente negociadas. Ao problematizar o silenciamento das mulheres negras e evidenciar o potencial decolonial da Coleção Antiprincesas, o trabalho contribui para a construção de um ensino de História mais plural, crítico e comprometido com a transformação social, reafirmando o papel da educação histórica na luta contra as desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa.

Por fim, após a leitura desta dissertação, convido à apreciação do Caderno Orientador intitulado “*Mulheres Negras na História do Brasil: presenças que resistem, constroem e inspiram*”. O material constitui a dimensão propositiva desta pesquisa e representa, para esta autora, um momento de muito orgulho e a concretização dos objetivos do PROFHISTÓRIA enquanto espaço privilegiado de articulação entre reflexão teórica e prática docente. Mais do que um produto educacional, o Caderno Orientador configura-se como intervenção pedagógica comprometida com a ampliação das narrativas históricas e com a promoção de uma política de reconhecimento no espaço escolar. Ao propor abordagens, atividades e referenciais que evidenciam trajetórias historicamente silenciadas, o material reafirma a urgência de tensionar as narrativas oficiais e de inscrever, no ensino de História, sujeitos que resistem, constroem e transformam a sociedade brasileira.

Bibliografia

BARBOSA, Silvia Maria Silva. *O poder de Zeferina no Quilombo do Urubu: uma reconstrução histórica político-social*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BUENO, Michele Escoura. *Girando entre princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças*. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: 10.11606/D.8.2012.tde-08012013-124856. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRANDÃO, Renata Rodrigues; ALVES, Teresa Vitória F. BNCC – Escola de princesas: conservadorismo e naturalização do feminino. *Revista Communitas*, v. 5, n. 9, jan./mar. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc>. Acesso em: jan. 2026.

BRASIL. *Guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2017*. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. *Guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2019*. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, A. A. de M. C. de. *As imagens dos negros em livros didáticos de História*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88563>. Acesso em: 14 ago. 2024.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 187–208.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, p. 21–32, abr. 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Acesso em: 2 fev. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política antirracista. *University of*

Chicago Legal Forum, v. 1989, art. 8, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 2 jul. 2023.

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

DUARTE, Eduardo de Assis (org.). *Maria Firmina dos Reis: uma escritora no século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2018.

DI PAOLO, Pasquale. *Cabanagem: a revolução popular da Amazônia*. 3. ed. Belém: CEJUP, 1990. 416 p.

FINK, Nadia. *Frida Kahlo: para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro; Chirimbote, 2016.

FINK, Nadia. *Juana Azurduy: para chicas y chicos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Chirimbote, 2015.

FINK, Nadia. *Violeta Parra: para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro; Chirimbote, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Flávio dos Santos; MACHADO, Maria Helena P. T. (org.). *Raízes do protesto negro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: LUZ, N. (org.). *Movimentos sociais urbanos*. São Paulo: Loyola, 1984. p. 5–10.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92/93, 1988.

_____. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Organização de Flávia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

_____. *Não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. Tradução de Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

LOPES, Gisele Garcia. *A representação de mulheres nos livros didáticos de História (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LOPES, Nei. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

LOSE, Maria de Lourdes. *Literacia e gênero: a mulher no ensino de História*. Rio Grande, 2014. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6322>. Acesso em: 4 mar. 2024.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 935–952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 191–211, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8S3Q7y4t8p5s5Jp5pHLgGNs>. Acesso em: jan. 2026.

MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Ática, 1993.

MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.

MORENO, Jean Carlos; FERREIRA, Andressa. Decolonizando práticas educativas na América Latina: mulheres e interseccionalidade no ensino de História. In: *Ensino de História: histórias, memórias, perspectivas e interfaces*. v. 2, 2021. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210805601.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179–197, set./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 28 out. 2017.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Feminismos, epistemologia feminista e História das Mulheres: leituras cruzadas. *Opsis*, Catalão, v. 15, n. 2, p. 316–329, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/o.v15i2.34189>. Acesso em: 8 jul. 2025.

_____. Sobre história e historiografia das mulheres. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 31, n. 1, p. 15–36, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/43838>. Acesso em: 8 jul. 2025. DOI: 10.14393/CEF-v31n1-2018-8.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: NASCIMENTO, Beatriz. *Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual*. São Paulo: Instituto Kuanza; Editora Filhos da África, 2009. p. 117–125.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: protagonismo ignorado. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 382–409.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à História da historiografia. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 11, n. 28, 2018. DOI: 10.15848/hh.v11i28.1414. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1414>. Acesso em: 21 abr. 2025.

OYEWUMI, Oyèrónké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: COSTA, Jeze Bernardino; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 171–182.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 469–512.

_____. A era dos modelos flexíveis. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 513–543.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Imprensa negra no Brasil do século XIX*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires, 2005.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2022.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III*. Brasília: Editora UnB, 2001.

SANTOS, Juliana Barreto Farias dos. *Maria Felipa de Oliveira e a guerra de independência da Bahia*. Salvador: EDUFBA, 2017.

SEGATO, Rita Laura. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Joseli Maria da. Mulheres e a independência da Bahia. *Revista História Unicap*, v. 6, n. 12, 2019.

SILVA, Joseli Maria da; SILVA, Eulália Maria Aparecida da. Passados que não passam: Dandara, a mulher escravizada, trajetória e sua representação nos livros didáticos de História. *Revista Hydra*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 12–36, maio 2023.

SILVA, J. R. da. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 177–197, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28966>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Letícia Ferreira. Luiza Mahin, mãe, mulher, rebelde e libertária. *Revista Mosaico – Revista de História*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 72–81, 2023. DOI: 10.18224/mos.16i1.9159. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/9159>. Acesso em: 22 fev. 2026.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. Livro didático de História: cultura material escolar em destaque. In: *Anais do XXV Simpósio Nacional de História – ANPUH*. Fortaleza, 2009.

TRONTO, Joan. Particularismo e responsabilidade relacional com a moral: uma outra abordagem da ética global. In: GILLIGAN, Carol; HOCHSCHILD, Arlie; TRONTO, Joan. *Contre l'indifférence des privilégiés: à quoi sert le care*. Paris: Payot, 2013.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad*. Quito: Abya-Yala, 2009.

Anexo I**Parte Propositiva**

**Caderno Orientador - Mulheres Negras na História do Brasil: presenças
que Resistem, Constroem e Inspiram**