



Invisibilidades de gênero: a representação das mulheres no livro didático de história

Gender invisibilities: the representation of women in history textbooks

*Cyntia Simioni França*¹
*Drieli Fassioli Bortolo*²
*Gabriela Aparecida Grego*³

RESUMO

O presente trabalho intentou, a partir da análise do livro didático do 7º ano de História da Editora Scipione, publicado em 2015, focalizar na presença/ausência das mulheres dentro dessa produção e contribuir para a reflexão a respeito da temática em materiais com finalidade pedagógica. Destarte, a partir das análises realizadas, percebemos que a figura feminina é representada de maneira subalternizada à figura masculina. Ou, então, são representadas como “curiosidades” nesses espaços que parecem ser exclusivos aos homens. Tanto em textos quanto em boxes, imagens e/ou atividades, destacamos a ausência das mulheres nos conteúdos históricos na maioria dos capítulos. Com isso, esta pesquisa torna-se relevante por propor uma investigação a respeito das presenças e ausências das mulheres nesse material didático, corroborando para o entendimento da sociedade brasileira atual. Assim, almejamos por meio dos estudos realizados e reflexões propostas poder tencionar acerca das questões de gênero, instigando professores, educadores e pesquisadores a subverterem a ordem patriarcal e misógina que impera no Brasil e no mundo por meio de novas pesquisas, abordagens outras no ensino de História e leituras a contrapelo.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Livros Didáticos. Ensino de História.

ABSTRACT

This study analyzes the representation of women in the 7th-grade History textbook published by Editora Scipione (2015), focusing on their presence/absence and the implications for pedagogical practices. The analysis reveals that women are often portrayed as subordinate to men or merely as “curiosities” in historical narratives dominated by male figures. Through an examination of texts, inserts, images, and activities, we highlight the systematic omission of women across most chapters. This research underscores the importance of investigating gender representation in educational materials to better understand and challenge persistent patriarchal structures in Brazilian society. By proposing critical reflections and alternative approaches, this study encourages educators, researchers, and teachers to disrupt misogynistic

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação de História Pública e ProfHistória da Unespar/Campo Mourão. E-mail: cyntiasimioni@yahoo.com.br.

² Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM) pela Universidade Estadual De Maringá- Paraná. Mestre m História Pública pela Unespar. E-mail: drifassiolibortolo@gmail.com.

³ Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC)/Campinas. E-mail: ap_gabi@hotmail.com.

norms in history education through counter-hegemonic readings and innovative teaching methodologies.

KEYWORDS: Gender. Textbooks. History Teaching. Representation. Patriarchy.

* * *

Introdução

*Ontem peguei um livro,
era de história e então resolvi ler.
Mas não desses com “h” minúsculo,
um de História para valer.
Ele contava grandes acontecimentos,
de grandes homens e Nações.
Mas percebi que não tinha muitos adentramentos,
Não falava de vários entendimentos.
Excluía pessoas e locais necessitados.
Deixava mulheres e crianças ocultos.
Mas então, o que é a História?
São escolhas, é subjetividade
Nem tudo é abarcado na historicidade.
Mas o mundo precisa de inclusão em História.
Essa é nossa função.
Se isso não te toca? Melhor repensar sua profissão.
Pois esse é nosso papel como docentes em História.*

Drieli Fassioli Bortolo

Ao ler o poema acima, observamos que é realizada uma crítica a respeito das abordagens da História, presentes em vários livros didáticos, e um convite à leituras e estudos em produções historiográficas que abarquem diferentes grupos, localidades, gêneros e classes. Tendo em visto o exposto, este artigo tem como objetivo apresentar a análise de um livro didático de História, a fim de identificar a presença/ausência das mulheres dentro dessa produção, bem como contribuir para a reflexão sobre a temática.

Tal discussão é importante, pois em um grande período foi possível contar “nos dedos das mãos o número de vezes em que as mulheres apareciam, e quando isso ocorria, era sempre como um acontecimento à parte, uma curiosidade, e hoje em dia não é muito diferente” (CUNHA, 2007, p. 2). Uma vez que “o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens. No momento em que as mulheres começam a

tomar parte na elaboração do mundo é ainda um mundo que pertence aos homens” (BEAUVIOR, 1949, p. 15). Cabe também ressaltar que entendemos *gênero* como constituído culturalmente, cujo comportamento humano não depende do sexo, o presente conceito corrobora a findar com o determinismo biológico que era implícito nos conceitos de “sexo” e “diferença sexual”, empregados até a década de 1970 (SCOTT, 1995).

O estudo dos materiais didáticos implica compreender qual é o teor do conhecimento histórico escolar no que diz respeito à representação das mulheres e que vem sendo disseminado no espaço da sala de aula. Visto que, ainda hoje, os livros didáticos desempenham um importante papel no interior das culturas escolares no Brasil, simplesmente pelo fato de se constituírem enquanto uma das principais referências de leituras para a formação dos estudantes, principalmente, para aqueles com menor poder econômico e social (CHOPPIN, 2004).

O livro didático abarca dimensões pedagógicas e políticas referentes ao seu tempo, uma vez que são as políticas públicas de cada período histórico que vão “ditar as regras e as normas” de cada disciplina escolar. Mais do que isso, durante muito tempo, as obras didáticas no Brasil vincularam-se a um projeto educacional, em que buscou homogeneizar e legitimar os poderes governamentais e na maioria das vezes, os valores da elite. Para Circe Bittencourt (2002, p. 73) estes materiais nas escolas são “limitados e condicionados por razões ideológicas e técnicas” e até mesmo, utilizados como “instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder” (BITTENCOURT, 2002, p. 73). A autora também os considera

[...] suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

Além do mais, vale destacar, esse tipo de livro faz parte de uma indústria cultural, sendo uma mercadoria, por isso, exige-se uma leitura crítica do conteúdo desse tipo de material (BITTENCOURT, 2004). Durante muito tempo tais produções foram alvos de questionamentos e consideradas as “culpadas” pelos problemas educacionais, porém, somos conscientes da importância do livro didático como ferramenta de apoio ao professor durante o processo de produção de conhecimento histórico escolar.

Todavia, isso não significa negar a existência de problemas envolvendo esses materiais, os quais mesmo passando pelo processo de avaliação do *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD), ainda assim, apresentam notadamente não-conformidades, deficiências e até mesmo discrepâncias conceituais na configuração bem como supressões que podem delimitar a formação dos educandos e educandas. O plano foi implantado no Brasil pelo governo federal, e desde 1990, tem ajudado na melhoria da qualidade dos livros.

Quando olhamos especificamente para os materiais de História, as imprecisões vão além das citadas acima. Muitas vezes, ainda, abordam os conteúdos a partir de uma perspectiva eurocêntrica e homogeneizante. Isso torna-se um problema a partir da percepção de que os materiais tendem a supervalorizar aspectos culturais e a visão de mundo europeia em detrimento de outras. Ao massificar e unificar o que está sendo abordado, ocorrem exclusões de determinados grupos sociais e temáticas, ou então inclusões que constroem visões estereotipadas de mulheres, indígenas, negros e comunidade LGBTQIAPN+.

Nesse sentido, objetivamos analisar a representação das mulheres, ou seja, a presença/ausência no livro didático de História intitulado *Projeto Mosaico: História*, do 7º ano do Ensino Fundamental II, dos autores são Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, cujo primeiro autor é formado em

Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), enquanto o segundo possui graduação de História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). É importante mencionar que material foi publicado pela Editora Scipione, no ano de 2015, mas pode ser encontrado em outras edições recentes.

Características e análises do livro didático

O título original da coleção é *Projeto Radix História – 7º ano*, apresenta 27,4 cm de altura por 20,4 cm de largura. Contém 328 páginas. Ao iniciar a análise pelo sumário, constatamos que o livro é dividido em oito unidades, intituladas como *módulos* e dezesseis capítulos, ou seja, dois desses em cada módulo. Notamos que o material foi constituído tendo em vista a estética harmônica, uma vez que a listagem de conteúdos procurou alcançar esse padrão.

Como o intuito desse trabalho é analisar a representação feminina no livro didático, observamos que o único momento em que as mulheres são citadas no sumário é dentro do *Módulo 5 - Os Estados Europeus e a América Colonial*, em *As mulheres no Antigo Regime*, no qual há uma subdivisão intitulada *Desafiando a ordem masculina*. Além disso, no sumário encontramos uma imagem feminina, mas que será trabalhada no interior de um dos capítulos.

Em *Módulo 1 - O período medieval: sociedade, política e religião*, no primeiro capítulo: *A Europa e a formação do feudalismo*, nas duas páginas de abertura há duas imagens, uma iluminura francesa do Romance de Tristão que representa um torneio de cavaleiros e outra iluminura do livro de horas, do duque Berry, que mostra a roçada, ajuntamento e empilhamento de feno nos arredores de Paris. Na primeira, as mulheres estão em uma arquibancada assistindo aos homens lutarem no torneio, enquanto na segunda, há duas mulheres num primeiro plano juntando feno e três homens, em segundo, roçando a plantação. Apesar de nenhuma

imagem tratar especificamente das mulheres, um olhar mais atento permite compreender as diferentes concepções das funções atribuídas à ambos os sexos bem como grupos sociais, pois enquanto as de classe baixa trabalham, as outras ocupam-se com o entretenimento. Todavia, na segunda imagem as mulheres são apresentadas como sujeitos ativos. Mais do que isso, é possível flagrar alguns elementos da sociedade patriarcal – na qual as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens - como a presença de figuras femininas muitas vezes como meras expectadoras ou acompanhantes de seus maridos.

Esta observação não está expressa no texto do material, mas é uma possibilidade de análise das imagens no ensino de história, por via do diálogo entre educadores e estudantes, levando-se em consideração elementos como a função social das mulheres. Abarcando questionamentos como os de Ballestrin em *Feminismos Subalternos* (2017), em que a autora, reconhecendo que o limiar da temática *feminismo*, estende os braços às diversificadas mulheres. Mulheres as quais apresentam demandas diversas daquelas que se reconhecem no movimento feminista primário, mas que podem ser utilizadas como ferramentas de análise histórica e sociológica.

Ainda no módulo 1, no mesmo capítulo, os autores apenas mencionam Joana D’Arc. Sem explicar quais foram seus feitos ou papel social, reproduziram, assim, uma representação superficial. Há também uma figura que mostra a divisão estamental da sociedade medieval, com apenas oito mulheres entre vinte e oito representações. Entendemos que é necessário problematizar a pouca representação feminina para os estudantes, pois a ausência das mulheres nos livros didáticos perpassa também pelo período medieval até os dias de hoje, o que mantém a visão de que as mulheres são sujeitos a-históricos.

Nesse capítulo mencionado, exceto a citação do nome de Joana D’Arc, não há qualquer outra menção às mulheres. Com isso, as análises que

foram feitas acima são das observações atentas de que as mulheres foram excluídas da formação e constituição da sociedade feudal. Vale destacar que Joana D'Arc também foi mencionada por representar uma heroína do seu tempo, corroborando a visão da história escrita por grandes personalidades, difundida durante muito tempo nas escolas e nos livros didáticos do país (FONSECA, 2006).

O capítulo posterior, intitulado *Poder e Igreja na Idade Média*, contém uma imagem que apresenta Teodolinda (rainha dos Lombardos), no centro da figura e outras pessoas ao seu redor. Datada de 1444, em tal imagem é mencionado como sua data de nascimento e morte e que ela patrocinou a construção de diversas igrejas, todavia, não há qualquer atividade sobre a figura. Vale duas observações: a primeira, da mulher sendo representada por uma rainha, novamente trazendo a perspectiva de uma historiografia tradicional, baseada na construção de histórias feitas por rainhas, heróis e faraós, dificultando a possibilidade dos alunos se enxergarem enquanto sujeitos históricos; a segunda, a imagem apresentada como ilustração, apenas como afirmadora do acontecimento histórico, como sendo a prova real do passado e não como um documento histórico que potencializa a produção de conhecimento histórico escolar (BITTNCOURT, 2002; FONSECA, 2006; CHERVEL, 1990).

Algo a ser ressaltado é que há uma imagem com o papa, os cardeais, o clero regular e secular, ou seja, da estrutura social dos membros da Igreja. Neste último há um glossário com as seguintes explicações: “abade ou abadessa comanda uma abadia” e “monges ou monjas nas abadias”, o que nos mostra o conhecimento dos autores de que as figuras femininas estavam presentes nas estruturas da Igreja, porém, essas monjas não são mencionadas. Assim, o capítulo não incita, por meio de sua estrutura, conteúdos que tratem das mulheres ou gerem reflexões, muito menos exercícios que levam à utilização da informação anteriormente citada.

O próximo módulo apresenta como nome *A cultura medieval e os bizantinos*, cuja denominação do capítulo 3 é *Visões de mundo e cultura medieval*. Há uma menção à palavra “mulher” num *box* sobre o carnaval e neste é afirmado que um servo poderia vestir-se de nobre ou um homem de mulher, ou seja, também não são trabalhadas as questões de gênero. Entretanto, em nenhum outro momento as mulheres são mencionadas.

Na sequência, o capítulo 4 refere-se aos *Bizantinos e a civilização Árabe*, há um *box* que fala da imperatriz bizantina Teodora, com um texto e uma imagem, na qual está a descrição da personagem bem como de seus feitos em favor das mulheres, como o de herdar propriedades e maiores direitos em casos de divórcio, o que mostra sua importância para o Império Bizantino. Vale destacar que o texto necessita da ação mediadora por parte do professor com os estudantes, a fim de compreender as singularidades culturais. Caso contrário, o professor e o aluno apenas farão uma leitura descritiva ou pautada como objeto de curiosidades.

Além disso há menção à Cadija, mulher com a qual Maomé se casou e cuja descrição dela é de viúva rica e proprietária de uma caravana. Neste trecho, o texto de descrição da figura feminina, por sua vez, propicia margem à interpretação dúbia acerca do papel desta mulher em relação ao líder religioso com quem se casou, já que a união matrimonial poderia ser rotulada como uma união baseada em interesses financeiros. Uma reflexão conjunta com os estudantes é necessária para compreender a presença da mulher naquela sociedade e as permanências e as rupturas em relação a cada contexto histórico e social.

Além disso, há uma página destinada a trabalhar com documentos, na qual estão postos quatro quadros com trechos do Alcorão que tratam a respeito de como as mulheres devem ser tratadas e o que essas devem ou não fazer. Na sequência são apresentadas quatro perguntas, a saber: “*De acordo com os textos, como as mulheres devem se comportar?*”; “*Segundo o*

Corão, há distinção entre homens e mulheres? Quais são elas?"; "O comportamento prescrito pelo Corão é muito diferente daquele que temos em nossa sociedade? Quais são as diferenças?"; e "Faça uma pesquisa sobre os muçulmanos hoje. Eles continuam seguindo à risca os preceitos do Corão? Dê exemplos".

Estes tipos de atividades são importantes por situarem, por meio do Corão, como as mulheres eram representadas pela religião muçulmana antigamente e também ajudam a estabelecer relações com o presente. Além disso, possibilitam refletir com os estudantes sobre as diferenças religiosas e culturais no Brasil e entender como esses grupos mantêm essas suas tradições nesse país. Porém, não realiza uma distinção entre povos árabes e mulçumanos, apresentando-os como se fossem sinônimos. É importante perceber que nessa atividade o professor tem a brecha de mobilizar várias discussões em relação a questão da mulher em diferentes religiões existentes e ainda uma oportunidade para conhecer, respeitar e dialogar com culturas outras.

Portanto, conclui-se que esse capítulo apresenta um maior número de questões que trabalham sobre a mulher com a nossa sociedade atual. Assim, possibilitando práticas de produção de conhecimento histórico e educacional no diálogo com imagens e textos sobre a presença das mulheres, bem como trazer a contrapelo leituras plurais sobre a presença das mesmas na sociedade brasileira no presente e na relação com o passado.

O módulo 3 apresentado como: *Do renascimento comercial e urbano à Expansão Marítima*, que contém o capítulo 5 *Transformação da Europa Medieval*, com um *box* intitulado *Conheça mais* que fala novamente sobre Joana D'Arc. Como já foi exposto, o nome desta personagem foi citado no primeiro capítulo, mas sem qualquer explicação de quem havia sido, e aqui é apresentada com alguns dados de sua trajetória de vida. Dois fatos nos chamam a atenção: o primeiro é que ela teve que se vestir de homem para

lutar, o que demonstra que apenas o sexo masculino podia fazer isso; e o segundo, que ela foi acusada de feitiçaria. Muitas vezes, as mulheres aparecem loucas (como uma das imagens construídas de Joana D'Arc). Essas visões devem-se aos preconceitos construídos pela sociedade (SILVA; BATTINI; FRANÇA, 2015).

Segundo Russell e Alexander (2019), várias mulheres que viviam sozinhas naquela época, principalmente aquelas de idade mais “avançada” poderiam ser facilmente utilizadas como bodes expiatórios. Apesar de Joana ser jovem, ela tinha características suficientes para que pudesse tornar-se um alvo do furor social, desviando assim a atenção da população de outras questões mais pertinentes e latentes da sociedade da época.

Há neste quinto capítulo um exercício intitulado *Conheça uma biografia romanceada*, que apresenta um trecho do livro *O romance de Joana D'Arc* de Érico Veríssimo e um trecho do filme *Joana D'Arc*, dirigido por Luc Besson seguido das seguintes perguntas: “o que o texto de Veríssimo nos revela sobre os procedimentos inquisitoriais da Idade Média?”; “De acordo com o texto, qual o pior crime cometido por Joana d'Arc?”; e “Por que, para a Igreja Medieval, era inconcebível uma mulher se vestir como homem?”. Tais questionamentos conduzem os estudantes a pensarem como as mulheres eram tratadas naquele período, quais eram seus papéis, e quais eram os dos homens – permitindo entender os papéis atribuídos socialmente aos gêneros na Idade Média.

Tendo em vista que o texto trabalha com a história de vida da heroína e com um romance, o docente tem a oportunidade de utilizar esses documentos históricos (literatura e filme) para debater e desmistificar questões latentes na época e a construção da imagem de heroína. Além da possibilidade de problematizar o papel das mulheres em nossa sociedade e abordar aquelas que sofrem perseguições de várias ordens, que lutam para sobrevivência ou que participam de manifestações feministas, corroborando

a construção de um mundo melhor. É uma oportunidade para o professor discutir questões que emergem no presente, como exemplo, instigar os alunos a pensarem nas mulheres que fazem parte do seu cotidiano, àquelas de dentro e de fora dos olhares das grandes mídias, mas que, em comum, levantam muitas bandeiras por causas que contribuíram para a transformação social em nosso país.

Logo após, o capítulo 6 intitulado *A expansão marítima europeia*, no qual a figura feminina é mencionada quando é proposto trabalhar com documentos, ao final do conteúdo encontramos um trecho do poema *Os Lusíadas* de Luís de Camões que cita a “musa”. Nele há um glossário cujo significado da palavra está posto como “figura feminina considerada pelos gregos inspiradora das ciências, letras e artes”, em uma das perguntas deseja-se saber quais eram as personagens mitológicas do poema. Sendo assim, a figura feminina ou qualquer participação de gênero não é considerada ou debatida nesta parte do volume.

Já o módulo 4, *Transformações culturais e religiosas na Europa*, no capítulo 7, *Renascimento cultural*, não há mulheres nos textos, porém isso ocorre em algumas obras de arte, o que não implica na inserção de um conteúdo que aborde a mulher na narrativa do período, pois o foco são as técnicas de pintura renascentistas e, em alguns casos, a relação com a Idade Média. Portanto, faz-se necessário o professor pensar nessas obras de arte como documentos históricos que possibilitam o estudante a produzir conhecimento histórico na relação com as suas experiências vividas (THOMPSON, 1981) acerca das questões de gênero.

Já no capítulo 8, *A reforma religiosa* fala de algumas mulheres, como Ana Bolena (que tem um pequeno retrato no livro), Elisabeth I e Catarina de Aragão (que também tem uma pequena representação), mas elas são citadas apenas para relatar a vida amorosa de Henrique VIII, algo que torna oblíqua a relação dessas mulheres como seres ativos na sociedade. Muitas

vezes as mulheres aparecem como amantes (a exemplo de Cleópatra) bem como as rainhas citadas acima (SILVA; BATTINI; FRANÇA, 2015). Com isso, há a possibilidade de o professor puxar os fios da história com os alunos sobre a presença delas não apenas como coadjuvantes, amantes, esposas ou mães; mas em como as mulheres são e foram em muitos outros momentos sujeitos atuantes para além dessas categorias citadas acima, e que permanecem obtusas no narrar histórico tanto no tempo presente, assim como nas gerações anteriores. Desconstruindo essa cumplicidade com um discurso no qual as mulheres estão restritas ao cenário privado e, portanto, obliquas ao mundo que se baseia na política e no Estado (PERROT, 1995, p. 14).

No módulo 5, intitulado *Os Estados Europeus e a América colonial*, no capítulo 9, *O Estado absolutista europeu* aparece a figura de Elisabeth I, com uma descrição breve sobre seu reinado. Além disso, há um tópico cujo título é *As mulheres no Antigo Regime* e um subtópico, *Desafiando a ordem masculina*, que abrange duas páginas. Nesses itens são abordadas as condições das mulheres na época e as que desafiaram a ordem masculina. No qual é apresentado uma justificativa da pouca aparição de mulheres nesses últimos capítulos: a de que as mesmas não eram protagonistas, com exceção da rainha Elisabeth I, uma vez que às mulheres era relegado o papel de cuidar da casa e dos filhos.

Ao realizarmos uma análise teórica da formulação e da estrutura historiográfica na qual se embasa tal material didático, discordamos da justificativa da pouca aparição dessas figuras em razão de não possuírem espaço no meio social público. Primeiramente em observância da constituição das bases teóricas da historiografia contemporânea, que possui uma vasta influência da Nova História Cultural, ainda nos pautamos em textos com escritas marcadas por discursos positivistas. Sendo estas além de ocidentais, eurocêtricas, ou seja, uma constituição de conhecimento ainda limitada. Não existem garantias de que em séculos a figura da mulher se

ateve unicamente a função social doméstica, porém são inúmeros os indícios de que mulheres e suas histórias e participações nos governos e atuações públicas foram oprimidas e ocultas por pessoas da época e, por vezes, por escritos historiográficos.

Além disso, quando olhamos para a categoria *gênero*, podemos pensá-la em diálogo com outras categorias, como *raça* e *classe* (SCOTT, 1995), por um viés interseccional (AKOTIRENE, 2019). Percebemos também que as mulheres negras escravizadas não estavam retidas à esse âmbito doméstico (FERNANDES, 2016). Assim, é possível que o professor faça a problematização tanto pela interseccionalidade, quanto problematizando os efeitos que a escravidão causou nas mulheres negras no passado e também as sequelas que foram deixadas, que perduram até os dias de hoje.

Em segundo, percebe-se a “fácil” e “razoável” justificativa da permanência das mulheres em um âmbito privado, porém a razoabilidade de tal justificativa considera até que patamar de alcance? Existe um limite para ignorarmos a importância da vida privada, ou mesmo se delimita e limita as abordagens apenas ao tratar da mulher? Ao preponderar tais questões é necessário recordar que a História de pessoas comuns e da vida privada também faz parte da historiografia, sendo tal abordagem importante para a formação humana.

No que diz respeito à participação das mulheres na história, a reação foi um interesse mínimo no melhor dos casos (“minha compreensão da Revolução Francesa não mudou quando eu descobri que as mulheres participaram dela”). O desafio lançado por este tipo de reações é, em última análise, um desafio teórico. Ele exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais (SCOTT, 1995, p. 2).

Apesar de ser o único tópico do livro que trata especificamente das mulheres no interior do texto, não há qualquer exercício reflexivo relacionado à temática. Ademais, propaga visões problemáticas, simplistas e estereotipadas de gênero. Portanto, é importante que o docente amplie o

debate com o uso de diferentes documentos históricos, de modo que os estudantes possam produzir conhecimento histórico escolar a contrapelo das tendências hegemônicas.

No capítulo 10, *O mercantilismo e a colonização da América* repete-se a estrutura observada e apontada nos capítulos anteriores, pois apenas uma única vez as mulheres são apresentadas, sendo que a figuras femininas aparecem em uma obra de arte que retrata uma feira que ocorria em Paris no século XVII, onde havia mais de vinte pessoas. Abaixo são postas algumas questões, dentre as quais destacam-se: “*Na pintura, há uma mulher que foi retratada de costas para o observador. Ela usa roupas de cores fortes. Quais cores são essas?*”; e “*Compare a roupa da mulher de costas para o observador com a roupa das outras mulheres representadas. Quais diferenças você observa entre elas?*”. A primeira pergunta do livro refere-se à aspectos artísticos e, talvez, se o professor debruçar, juntamente com os alunos, o olhar, pode pensar não apenas sob o viés econômico, mas também a partir das questões culturais como em relação as roupas da época em diálogo com o presente. Já a segunda, estimula os estudantes a compreenderem que existem diferenças entre as roupas femininas da classe alta e da classe baixa. Entretanto, a atividade não trata do estudo das mulheres, mas de outras questões que permeiam as características econômicas na sociedade e a possibilidade uma leitura também no campo cultural, logo, pensar o econômico não está desvinculado das questões culturais, políticas e sociais (THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 2007).

Posteriormente, no módulo 6, no capítulo 12, intitulado *As fronteiras na América portuguesa*, tem um quadro ilustrando colonizadores e indígenas, no qual há duas mulheres carregando os filhos, em uma situação de escravidão europeia, entretanto, não trabalha com a figura feminina. Observe que dentre várias outras representações, uma mulher indígena com um filho nas costas sendo escravizada pelos europeus, mas não aborda a figura feminina. É uma oportunidade de discutir a respeito da escravidão

dos povos indígenas, focalizando especialmente nas mulheres, assim como na maternidade e infância. Frente ao exposto, o quadro parece apenas como ilustração, e necessita da mediação do professor para trabalhá-lo como documento histórico, a fim de possibilitar a produção de conhecimentos históricos escolares.

Nesse sentido, entendemos a abordagem decolonial como um elemento importante nas análises históricas. Pois, conforme essa linha de estudos, a colonização já se findou, todavia, seus efeitos, também chamados de *colonialismo*, permanecem até os dias de hoje (MIGNOLO, 2017). Assim, o decolonialismo contribui para olhar esses outros sujeitos e saberes, pois “apesar dos europeus imporem seu capitalismo em toda parte, isso não quer dizer que sua episteme dê conta de toda a complexidade das distintas formações sociais que se constituíram em cada lugar e região do mundo nesse encontro” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3). E, para que haja essa ruptura é preciso desconstruir a ideia de concepção da sociedade liberal como a forma natural da humanidade, sendo que essa ideia é decorrente desde a colonização (LANDER, 2005).

A partir desse entendimento, o decolonialismo valoriza saberes que não sejam os europeus, propondo um olhar voltado para as regiões colonizadas reconhecendo os saberes locais e que antes estavam em segundo plano. Assim, por meio dessa leitura, o professor pode estimular os estudantes a compreenderem que os africanos, indígenas e latino-americanos têm conhecimentos tradicionais que devem ser reconhecidos e estudados assim como os de matriz europeia, sem a intenção de hierarquizá-los. Também podemos proporcionar reflexões a respeito de como a colonização afetou as mulheres de forma diferente do que nos homens, e também de quais foram os mecanismos de resistências utilizados durante esse período.

No módulo 7, *Povos africanos e o sistema escravista na América portuguesa*, no capítulo 13 cujo nome é *Povos africanos e a conquista dos portugueses*, há na abertura do conteúdo uma imagem de uma mulher vendendo produtos naturais e uma pergunta que questiona o que ela está fazendo, mas não trata das questões femininas, somente econômicas. No entanto, o professor pode ampliar a análise abordando as questões culturais relacionadas às mulheres africanas discutindo seus saberes e fazeres, o que estaria em conformidade com a Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008, a qual dispõe:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil [...] (BRASIL, 2008).

Além da necessidade de que diversos grupos estejam inseridos dentro do saber escolar, a fim de que todos sintam-se representados e pertencentes à História, resultando, assim, no fortalecimento dessas identidades.

Ainda, no que tange às menções da presença das mulheres nesse material, durante um dos textos, aparecem as funções exercidas pelas mulheres no Reino do Congo, que são a semeadura, rega e colheita. Vale ressaltar que a presença da mulher africana também é representada por rainhas, endossando, uma imagem da história feita por grandes nomes (historiografia positivista), o papel de figuras consideradas “importantes” por uma dada escrita da história e excluindo a presença das mulheres comuns e seu cotidiano, como na cultura ocidental.

Há também um *box* intitulado *Uma rainha africana* que traz fragmentos do livro *Ginga, a incapturável* de Mariana Bracks, com uma página e meia, todavia, não há nenhum exercício relacionado ao final do texto, nem mesmo do capítulo. Assim, a ausência de atividades, reforça a ideia de que a temática das mulheres, quando aparecem nos materiais didáticos, são apenas como suplemento ou curiosidade, uma vez que não proporciona reflexões mais complexas e aprofundadas, como a estrutura social em África, presente na época moderna.

Já no capítulo 14, *Escravidão, tráfico e práticas de resistência*, há um *box* que trata sobre a escravidão doméstica que cita as mulheres que eram obrigadas a terem filhos com os seus senhores, mas sem nenhuma questão ao final. Há também menção à palavra *mulher* no texto e ilustrações nas quais elas são representadas. Este capítulo é importante principalmente para pensarmos outras “obrigações” que são colocadas para as mulheres no presente em relação com o passado. Destacando-se ainda a possibilidade de discutirmos questões socialmente vivas no presente como a questão do estupro e feminicídio que acometem de forma absurda as mulheres negras, sem desconsiderar também as violências sofridas pelas mulheres brancas, pertencente a diferentes classes sociais.

Chegando ao último módulo, o oitavo, cujo título é *Atividades econômicas no período colonial*, no capítulo 15 intitulado *A produção açucareira e outras atividades* destaca-se que a mulher ou a concepção de uma leitura histórica que considere a existência de figuras não masculinas ou não generalistas são inexistentes, dando a impressão de que não havia nenhuma participação do trabalho das mulheres nos ciclos econômicos e nem nas práticas socioculturais da época. Essa aceção novamente é questionável, com oportunidades para pensarmos nos lugares (postos de trabalho) que a mulher ocupa nos dias de hoje.

Como esse texto foi escrito em plena pandemia de COVID 19, vale destacar em sala de aula como tem sido o trabalho da mulher nesse contexto, bem como o acúmulo de funções de atividades a serem realizadas em suas residências e fora delas. Assim como a vulnerabilidade de alguns trabalhos, pelos quais as mulheres estão mais sujeitas à sobrecarga de trabalho, a exclusão social e ao preconceito, principalmente aquelas que são negras e vivem na periferia de diferentes regiões do país.

Por fim, no capítulo 16, cujo nome é *A atividade mineradora e o dinamismo econômico e cultural* há apenas um documento escrito por D. Maria I, que proibiu a manufatura no Brasil. Não trabalha com o fato de uma mulher estar em uma posição de poder ou como a sociedade percebeu as relações sociais, quais as dificuldades e ao mesmo tempo, destacar a imagem da rainha como responsável por construir a história da sociedade brasileira. E como fica o fazer-se “dos outros” sujeitos na construção da sociedade brasileira? (THOMPSON, 1981). Não é urgente um ensino de história que traga à tona aquilo que está invisível há séculos, “de reencontrar traços e de se questionar sobre as razões do silêncio que envolvem as mulheres enquanto sujeito da história? (PERROT, 1995, p. 20).

Acreditamos a necessidade de um ensino de história que compreenda que a categoria de gênero foi construída historicamente e socialmente, perpassando conceitos e classificações outras, como classe, raça, poder, idade, sexualidade, dentre outras (SCOTT, 1995; PEDRO, 2005). Ela passou a ser utilizada não só para marcar as diferenças entre homens e mulheres, mas surgiu entre as pesquisadoras feministas para se contrapor à explicação determinista da biologia “de que é possível explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Tal determinismo surgiu para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas” (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008, p. 4).

Nesse sentido, emerge a importância de um ensino de história pautado na diversidade cultural de modo que os estudantes compreendam “[...] que somos portadores dos mesmos direitos e conseqüentemente não se devem distinguir as representatividades, tanto nos conteúdos escolares quanto nas instituições sociais” (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008, p. 3).

Walter Benjamin (1985) nos convida a reunir os “cacos da história”, os excluídos, as histórias apagadas pela historiografia tradicional. O apelo do filósofo é para construir uma história a contrapelo no presente em busca de outro porvir. O que implica pensar na tarefa de professores e estudantes desconstruírem as visões estereotipadas, as compartimentalizações sociais e as exclusões das mulheres como sujeitas ativas no processo de constituição da sociedade brasileira. Ao dialogar com Proust somos instigados a trazer os esquecimentos, mais do que lembrar, temos que nos atentar para o que foi esquecido, para isso não são importante outras paisagens, mas olhar com *outros* sentidos e produzir leituras plurais de uma história que ainda está aberta aguardando o professor/historiador arrancá-la do fluxo de um tempo linear, homogêneo e sem sentido (BENJAMIN, 1985).

Considerações Finais: promovendo reflexões

Ao analisar a presença das mulheres nos livros didáticos, enquanto sujeitas ativas da história, percebemos poucas representações em diferentes sociedades, tempos e espaços. Além disso, criticamos o fato de haver apenas um tópico que trata das mulheres no corpo do texto, uma vez que as outras referências se concentram nos *boxes*. Nesse sentido, a inclusão das mulheres nos livros didáticos, ocorreu de maneira suplementar, por isso a presença dos *boxes* que pouco se relacionam com a história maior, narrada a partir da política, economia, religião, etc.

Há também falta de exercícios sobre as figuras femininas e de obras de arte que as retratem, mas mais do que isso, encontramos a ausência de

quadros e textos produzidos por mulheres no decorrer do livro. Assim, compreendemos que ainda precisamos lutar para que os livros didáticos tragam a presença das mulheres perpassando vários conteúdos históricos, e não somente em um *box* no fim da página, desmembrado do texto principal, ou seja, de forma suplementar e relegada à categoria de curiosidade. O que nos induz a pensar que as mulheres são excluídas da escrita da História, pois encontramos na análise desse livro didático pequenos recortes que devem ser estudados à margem da historiografia prevalecente, que ainda privilegia uma perspectiva a partir da ideologia dominante (masculino, branco e hétero), como o único caminho de entendimento da sociedade.

A partir disso, concordamos com Joana Maria Pedro (2005) quando afirma que a narrativa histórica jamais é neutra, e aquele que escreve apenas sobre fatos que homens estiveram envolvidos, ou que ocultam as mulheres, constrói, no presente, o gênero. Assim, é uma narrativa masculina, construindo o gênero de forma a solidificar a perspectiva de que somente os homens fazem história. Com base nisso, os autores desse livro contam uma história aos estudantes endossando a imagem de que “as mulheres não haviam aparecido antes por não serem protagonistas”, assim, corroboram à perpetuação de visões estereotipadas de gênero.

Para gerar mudanças é importante que o ensino de história esteja alicerçado nas visões plurais, na diversidade, no reconhecimento das múltiplas identidades dos sujeitos que (com)vivem no ambiente escolar, promovendo a desconstrução de estereótipos e rótulos que foram impostos, ao longo do tempo às “minorias” sociais.

Romper com ideologias dominantes presentes há séculos em nossa sociedade brasileira é um desafio e uma urgência do ensino de história. É tarefa do professor despertar no presente as “centelhas da esperança”, visto que nem os mortos “estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer”. (BENJAMIN, 1985, p. 224-225). Para

que essa história seja arrancada do conformismo, precisamos “escovar a história a contrapelo” como nos convida o filósofo Walter Benjamin, o que implica olhar para o passado, não para conhecê-lo tal como ele foi, mas para agir no presente, em busca de uma sociedade justa, igualitária, inclusiva, respeitosa, solidária e mais humana.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

ALEXANDER, Brooks; RUSSELL, Jeffrey. *História da bruxaria*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2019.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos Subalternos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n. 3, set./dez. 2017.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo Sexo. II A Experiência vivida*. 2ª Edição. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito da História. In: _____. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Magia e técnica, arte e política, v. I).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990.

CHOPPIN, Alain. Le livre scolaire. In: CHARTIER, Roger.; MARTIN, Henri-Jean. H. J. *Histoire de L'édition française: lv. 4 Le livre concurrencé, 1900-1950*. Paris: Fayard, Cercle de la Librairie, 2004.

CUNHA, Maria de Fatima. Temas Transversais dos PCNs: uma análise de gênero e sexualidade. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIV., *Anais...* São Leopoldo, 2007. p. 2. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0499.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FERNANDES, Danubia de Andrade. O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 691-713, set./dez. 2016.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In:_____ *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 8-23.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, maio/ago. 2017.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuco. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., **Anais...** Florianópolis, 2008, p. 1-7. Disponível em: Acesso em: 18 fev. 2014.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *Revista História*, São Paulo, vol. 24, n. 1, p. 77-98, jan./jun. 2005.

PERROT, Michele. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. Dossiê História das Mulheres no Ocidente. *Cadernos Pagu*, Campinas, . v. 1, nN. 4., Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, p. 9-28, jan./jun. 1995.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In:

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 3-5.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1995.

SILVA, Cristiane B. O saber histórico escolar sobre as mulheres e a relação de gênero nos livros didáticos de história. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 219-246, jan./jul. 2007.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VICENTINO, Cláudio. VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico História: 7 ano*. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2015.

Recebido em dezembro 2025
Aprovado em janeiro de 2026.