

## REPRESENTAÇÕES DA MULHER EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Em meio a avanços, permanências

## REPRESENTATIONS OF WOMAN IN HISTORY TEXTBOOKS

Between advances, permanences

*FÁBIO ALEXANDRE DA SILVA<sup>1</sup>*

*BRENDA STÉFANY MARÇAL DA SILVA<sup>2</sup>*

*ANA PAULA MENOTTI<sup>3</sup>*

### RESUMO

Tomando como base de análise um conjunto de quatro compêndios escolares de autoria, editoria e contextos distintos, o presente artigo investiga o modo de representação da figura feminina em tais materiais. Nesse propósito, são analisadas, diacronicamente, obras didáticas publicadas entre as décadas de 1990 e 2020, no intuito de apurar as similitudes, disparidades e continuidades no âmbito da representatividade histórico-social e educacional da mulher, matizando, em cada livro, as potencialidades e limitações da temática para o campo do ensino de história. Os resultados indicam que, embora tenha havido avanços nos manuais mais recentes, sobretudo no que tange à ampliação da perspectiva analítica e à inclusão de mulheres enquanto partícipes da história, a tônica discursiva, entretanto, ainda apresenta permanências que remontam à historiografia tradicional, de viés positivista, privilegiando as narrativas de sujeitos masculinos brancos e de posição econômica favorável em detrimento de outros personagens históricos, especificamente aqui as mulheres, relegando-lhes, quando muito, um papel de meras coadjuvantes do processo histórico.

**Palavras-chave:** Historiografia didática. Concepção historiográfica. Representações. Mulheres.

<sup>1</sup> Professor do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Campo Mourão. Doutor em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: [silvafabio.prof@gmail.com](mailto:silvafabio.prof@gmail.com)

<sup>2</sup> Licencianda em História pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Campo Mourão. E-mail: [marsalbrenda@hotmail.com](mailto:marsalbrenda@hotmail.com)

<sup>3</sup> Licencianda em História pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Campo Mourão. E-mail: [anapaulamenotti9@gmail.com](mailto:anapaulamenotti9@gmail.com)

## ABSTRACT

Taking as a basis for analysis a set of four school textbooks of different authors, editors and contexts, this article investigates the way in which the female figure is represented in such materials. For this purpose, textbooks published between the 1990s and 2020s are analyzed diachronically, in order to investigate the similarities, disparities and continuities in the scope of the historical-social and educational representation of the woman, highlighting, in each book, the potentialities and limitations of the theme for teaching history. The results indicate that, although there have been advances in the most recent textbooks, especially with regard to the broadening of the analytical perspective and the inclusion of women as participants in history, the discursive tone, however, still presents continuities that date back to traditional historiography, with a positivist tendency, privileging the narratives of white male subjects and those with a favorable economic position to the detriment of other historical characters, specifically here women, relegating them, at most, to the role of mere secondary players in the historical process.

**Keywords:** Didactic historiography. Historiographical conception. Representations. Women.

## INTRODUÇÃO<sup>4</sup>

Até meados do século XX, os livros escolares eram vistos, no meio acadêmico, como uma mera ferramenta didática a serviço do(a) professor(a) da Educação Básica e escamoteados enquanto fonte de pesquisa. Realidade que, conforme demonstram as pesquisas mais recentes (BITTENCOURT, 1993; CHOPPIN, 2002, 2009; RÜSEN, 2006; SILVA, 2024), tem dado sinais de mudança, na medida em que o livro didático passou a ser concebido, no âmbito da disciplina de História, como “um instrumento central no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, capaz de formar – ou deformar – a consciência histórica de professores e alunos” (SILVA, 2023, p. 150). Tornou-se, portanto, fonte não apenas de ensino, mas também de pesquisa. Não por acaso, foram os historiadores e historiadoras que constituíram, nos idos de 1960, a primeira comunidade científica a se interessar por esse tipo de material (CHOPPIN, 2009).

Na esteira dessa questão, vale realçar que as produções iniciais sobre

---

<sup>4</sup> Este artigo é resultado do projeto de pesquisa *Concepções Teórico-Methodológicas de Ensino em Livros Didáticos de História*, desenvolvido sob a coordenação do Prof. Dr. Fábio Alexandre da Silva no Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Campo Mourão.

os livros didáticos apresentavam, em suma, caráter propedêutico, pois como adverte Choppin (2002), eram depositárias de insuficiências metodológicas, análises, grosso modo, superficiais e conclusões questionáveis ou mesmo infundadas. A alavancagem de produção acadêmica na área, tanto em termos quantitativos como qualitativos, deu-se entre os decênios de 1970 e 1980, com o advento de publicações periódicas sobre a história da educação, os avanços logrados no campo da história do livro e o progresso das técnicas de armazenamento e de tratamento da informação. Sobretudo a partir do desenvolvimento de sistemas de gerenciamento de dados, os quais não somente possibilitaram processar documentos em larga escala, mas também favoreceram, por meio de processos informatizados, o intercâmbio de pesquisas, objetos de estudo, linhas temáticas e chaves de leitura, bem como a formulação de redes científicas.

Esses avanços, indubitavelmente, aqueceram o campo de pesquisa em ensino de história, alargaram os horizontes teórico-metodológicos e, com isso, abrilhantaram as pesquisas no âmbito da historiografia didática<sup>5</sup>, passando-se a conceber o livro didático, desde então:

Enquanto objeto fabricado, difundido e 'consumido', o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material (CHOPPIN, 2002, p. 14, aspas do autor).

Nessa compreensão, para além de sua natureza didática, o compêndio

---

<sup>5</sup> Conceito utilizado para definir o modo de escrita, elaboração gráfico-editorial e publicação de obras de caráter didático especialmente destinadas ao contexto escolar. São publicações com elevado grau de complexidade que, de acordo com Rüsen (2010, p. 112), devem “tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história”. Nessa direção, um livro didático torna-se qualificado para a aprendizagem “à medida que corresponde às possibilidades de compreensão do aluno, estabelecendo conexão, de alguma forma, com as suas experiências e expectativas diárias. Do contrário, servirá apenas como reproduzidor de conhecimentos cientificamente autorizados, um instrumento passivo diante das possibilidades de desenvolvimento da consciência histórica” (SILVA, 2024, p. 61-62). Sob essa batuta, o(a) autor(a) deve levar em consideração fatores como a adequação do conteúdo ao currículo vigente, a legibilidade e inteligibilidade da escrita, a linguagem empregada no texto, a subdivisão da obra em seções, de modo a facilitar a compreensão por parte de seu público-alvo, e o uso de recursos complementares, como boxes, ilustrações, resumos, glossários e atividades de aprendizagem (MUNAKATA, 1997; BITTENCOURT, 2008).

escolar converte-se em ferramental para o estudo da cultura histórica<sup>6</sup>, uma vez que arregimenta “conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época” (BITTENCOURT, 1993, p. 3). Ademais, tendo na figura do Estado o controle sobre o processo de produção/publicação dos compêndios desde ao menos o fim do século XIX (CHOPPIN, 2009), ocasionando, com isso, o aquecimento do mercado editorial de didáticos (CASSIANO, 2005, 2013; SILVA, 2024), torna-se primordial refletir sobre a influência de tais instrumentos na formação das mentalidades: Qual a concepção político-ideológica desses materiais? Que linha historiográfica é predominante? Quais sujeitos históricos são enaltecidos e quais são invisibilizados? As minorias sociais têm ganhado espaço substantivo? Desde quando e com que teor as mulheres são incluídas nas narrativas? Qual o modo de representação<sup>7</sup> do feminino nos textos e iconografias didático-escolares? Há mais permanências ou rupturas?

Tendo no horizonte essas reflexões, busca-se analisar, neste artigo, a historicidade e os modos de representação da figura feminina em livros didáticos de História (LDHs)<sup>8</sup>, especificamente em obras produzidas para o

<sup>6</sup> Para Jörn Rüsen, a cultura histórica é propriamente um amálgama entre a consciência histórica e a vida prática concreta (práxis), congregando o modo como uma sociedade interpreta o passado em determinado contexto histórico. Trata-se, pois, da “própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, oferecendo uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo” (SCHMIDT, 2014, p. 32). A cultura histórica possui, segundo Rüsen, três dimensões centrais: a dimensão estética, a dimensão política e a dimensão cognitiva. Para maior aprofundamento, ver texto de M. A. Schmidt (2014), intitulado *Cultura histórica e aprendizagem histórica*.

<sup>7</sup> Conceito central na história cultural, que possibilita “regressar utilmente ao social, já que faz incidir a sua atenção sobre as estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um «ser-apreendido» constitutivo da sua identidade” (CHARTIER, 2002, p. 23). Permite, pois, deslindar a realidade historicamente construída pelos diferentes grupamentos sociais, bem como suas práticas e identidades culturais. Sobre tudo por arregimentar uma estrutura de presenças e ausências, isto é, os fatos representados e os não representados no plano historiográfico. Para Chartier, a representação é “o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma ‘imagem’ capaz de repô-lo em memória e de ‘pintá-lo’ tal como é” (1991, p. 184, aspas do autor). Na historiografia escolar, é imprescindível olhar para além da realidade aparente, isto é, “refletir também sobre as lacunas que se circunscrevem em cada manual escolar, tendo em vista tanto as estratégias de escrita e as intencionalidades do autor como ainda as determinações editoriais e tipográficas, muitas das quais decorrem das deliberações de outros agentes envolvidos no processo produtivo da obra” (SILVA, 2024, p. 31). Deve-se identificar, portanto, os elementos “que provêm das estratégias de escrita e das intenções do autor, e os que resultam de uma decisão do editor ou de uma exigência de oficina de impressão” (CHARTIER, 1991, p. 182).

<sup>8</sup> Do rol de pesquisas que tangenciam o tema em recorte, destacam-se os artigos *Mulheres nos livros didáticos de história: entre a renovação historiográfica e os documentos norteadores da*

atual Ensino Fundamental II (turmas do 6º ao 9º ano do ciclo escolar), no período compreendido entre 1990 e 2020. Nessa direção, são analisados quatro compêndios escolares de diferentes autores(as) e editoras publicados em decênios distintos, no intuito de apurar, diacrônica<sup>9</sup> e comparativamente, as semelhanças e disparidades da representatividade feminina. Matizam-se, em cada obra e contexto investigado, as potencialidades e limitações da temática para o campo do ensino de história, bem como os impactos gerados no processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

Do ponto de vista teórico-metodológico, tomou-se o cuidado de selecionar um livro didático por década, cada qual com diferente autoria, sendo o montante de didáticos proveniente de editoras de grande impacto no mercado editorial e tendo circulado durante anos em escolas brasileiras de várias regiões do país<sup>10</sup>. A fim de observar, portanto, a progressão histórica da representação didática ensejada a partir de um *corpus* uniformizado (com obras produzidas somente para o Ensino Fundamental II), com vistas à ampliação e/ou conservação de conceitos e às continuidades e descontinuidades presentes nas narrativas, lança-se mão do seguinte *corpus* documental:

**Quadro 1** – As fontes primárias da pesquisa

Título	Autoria	Editora	Ano	Edição	Destinação
--------	---------	---------	-----	--------	------------

*educação* (DE PAULA; CAMPOI, 2019); *Imagens de mulheres nos livros didáticos de história* (MAC GINITY, 2015); *O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010)* (MISTURA; CAIMI, 2015); *Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história* (SILVA, 2009). Vale mencionar também a dissertação de mestrado de Paolla U. Monteiro (2016), produzida no PPGE da PUC/RS com o título *(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015)*.

<sup>9</sup> A diacronia é concebida, aqui, enquanto método para o exame de fontes que se sucedem no decurso temporal a partir de uma progressão histórica (no nosso caso, LDHs de diferentes contextos de publicação). Parte-se, outrossim, das elucubrações de Bernardo (2006), que aponta que, do ponto de vista metodológico, a questão fundamental da história é o “problema do tempo das ações humanas. Na sincronia, o tempo está suspenso sob a forma de contradições. Na diacronia, as contradições realizam-se como tal e, por isso, o tempo se sucede” (p. 194). O que impele o historiador a produzir análises documentais à luz da experiência da vida prática concreta, tracejando perspectivas de futuro a partir do passado representado (RÜSEN, 2006).

<sup>10</sup> Sobre essa questão, consultar a tese de doutorado de Fábio A. Silva (2024), intitulada *Concepções de ditadura em livros didáticos de história: uma análise pela ótica da historiografia didática (1970-2020)*, a qual apresenta um detalhamento histórico-crítico sobre as editoras em recorte.

História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais	Gilberto Cotrim	Saraiva	1997 <sup>11</sup>	11 <sup>a</sup>	Ensino de 1º Grau (atual Ens. Fundamental II) (todos os anos)
Projeto Araribá: História	Maria Raquel Apolinário (ed. responsável)	Moderna	2006 <sup>12</sup>	1 <sup>a</sup>	Ensino Fundamental II (8º ano)
História: Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	FTD	2015 <sup>13</sup>	3 <sup>a</sup>	Ensino Fundamental II (9º ano)
Viver História com Leandro Karnal	Leandro Karnal <i>et al.</i>	Moderna	2022 <sup>14</sup>	1 <sup>a</sup>	Ensino Fundamental II (6º ano)

Fonte: Os autores (2025)

Convém ressaltar que o presente texto subdivide-se em duas seções centrais. Na primeira parte, produz-se um debate teórico acerca das potencialidades, limites e nuances do livro didático enquanto documento histórico. Ainda nessa etapa, são assinaladas as características fundamentais e a complexidade envolta no processo produtivo de obras didáticas, com vistas às atribuições próprias da autoria e as que são de competência da equipe editorial, além da incidência das políticas de Estado e da concepção teórico-ideológica vigente no contexto – fatores que, como veremos, recaem direta e/ou indiretamente sobre a escrita historiográfica e a elaboração da literatura escolar.

Na sequência do artigo, é empreendida a análise dos livros didáticos em tela a partir de uma leitura *capa a capa*, em que se averiguam quais acontecimentos históricos aludem à representação feminina e qual o teor dessa representação (protagonismo, posição secundária, silenciamento) no quadro narrativo de cada manual. Cabe salientar que os conceitos são investigados nos livros em versão digital, por intermédio de uma busca ativa de palavras<sup>15</sup>, percorrendo a integralidade das menções feitas pelos autores/coautores às mulheres, no intuito de identificar as concepções teóricas expressas nos

<sup>11</sup> Obra aprovada no PNLD de 1999.

<sup>12</sup> Obra aprovada no PNLD de 2008.

<sup>13</sup> Obra aprovada no PNLD de 2017.

<sup>14</sup> Obra submetida ao PNLD de 2024.

<sup>15</sup> Levantamento realizado a partir de uma busca geral em cada um dos manuais didáticos selecionados, tendo como base as seguintes palavras-chave: mulher; mulheres; rainha; imperatriz; consorte; princesa; mãe; filha; trabalhadora; operária; estudante; guerreira; guerrilheira; revolucionária; feminista; feminismo; feminino/a; gênero.

exemplares e o lócus ocupado pela mulher<sup>16</sup> no transcorrer das últimas décadas.

## **1. O LIVRO DIDÁTICO COMO DOCUMENTO HISTÓRICO: ESCRITA, FRONTEIRAS, POSSIBILIDADES**

A formação de sentidos históricos, tanto na esfera escolar quanto extraescolar<sup>17</sup>, ocorre a partir da emergência da consciência histórica, definida por Rüsen (2010) enquanto campo de ação da aprendizagem histórica, isto é, uma operação mental da “memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência” (RÜSEN, 2010, p. 112).

Em sala de aula, no âmbito da Educação Básica, um dos instrumentos com maior potencial para a aprendizagem histórica e desenvolvimento da consciência histórica de alunos e alunas é, sem dúvida, o livro didático. Um ferramental repleto de constituição de sentidos, considerado um vetor central das aulas de história (BITTENCOURT, 1993) e também “a ferramenta mais importante no ensino de história” (RÜSEN, 2010, p. 109), convertendo-se em “uma das instâncias mais importantes para a formação política” (RÜSEN, 2010, p. 110) dos discentes. Esse tipo de material, no entanto, possui caráter diverso e historicamente mutável, arregimentando perspectivas teóricas de determinado viés ideológico, haja vista que é escrito de acordo com as técnicas da sua época e com base no sistema político-econômico vigente – elementos que recaem sobre a sua elaboração e publicação.

---

<sup>16</sup> Desde o fim do século XX, pesquisadores feministas têm repensado o uso da categoria “mulher”, tencionando amplificar os sentidos históricos que emergem do termo quando acionado no plural. Obviamente que não se desconsidera, aqui, a pluralidade semântica suscitada pelo uso do conceito no plural. Ao considerar tais aspectos, parte-se do entendimento de que o emprego do termo “mulher”, no singular, concede protagonismo aos sujeitos femininos em suas múltiplas dimensões histórico-sociais (classe – raça – gênero), ao mesmo tempo que os confronta transversalmente com o conceito de “homem”, empregado, em geral, como sinônimo de sujeito histórico ou humanidade. Tal acepção configura também uma forma de padronizar a categoria no decorrer do texto.

<sup>17</sup> Conceito que abarca as outras instâncias em que a consciência histórica é desenvolvida, as quais devem atuar em conjunto com a esfera escolar no processo de aprendizagem da história. A saber: círculo familiar, espaços religiosos, espaços culturais, mídias e suportes digitais etc. Cf. Cerri (2011).

Tal qual outras publicações historiográficas, mas guardadas as suas especificidades, uma obra didática é depositária da concepção teórico-política e do campo de atuação de sua autoria, do estilo de escrita e das imposições do corpo editorial<sup>18</sup>, assim como das políticas de Estado vigentes em seu contexto de produção. Nessa direção, “a escrita da história, por mais subjetiva que seja, é condicionada de tal modo aos ditames do lócus que o historiador não consegue, em instância alguma, desvincular-se de seu lugar comum” (SILVA, 2024, p. 45). De forma parecida, os métodos historiográficos são também expressão do meio institucional e social ao qual pertencem, já que são constituídos “pela multiplicidade de procedimentos teórico-práticos, por meio dos quais se obtém, a partir das fontes e testemunhos empíricos, as informações sobre o passado” (SILVA, 2024, p. 45).

É preciso considerar também que “ao dar lugar a uma falta e preencher uma ausência, automaticamente ela (a escrita) oculta várias outras faltas e ausências, na medida em que toda pesquisa histórica ocorre mediante um recorte temporal e espacial” (SILVA, 2024, p. 47). Nesse sentido, a representação de um fato histórico é, senão, a *não representação* de uma miríade de outros acontecimentos (CHARTIER, 1991; CERTEAU, 1982). E isso se dá de maneira consciente ou inconsciente, a depender do *Zeitgeist*<sup>19</sup>. O que significa dizer que todo e qualquer livro de história (acadêmico ou didático) está condicionado, invariavelmente, a presenças e ausências, representações e lacunas, constituição de sentidos e carências.

Sob tais condicionantes, não se pode perder de vista o fato de que a historiografia didática é bastante singular, na medida em que deve ser produzida “em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem” (MUNAKATA, 1997, p. 100). Sobretudo porque o seu conteúdo deve ser submetido às

---

<sup>18</sup> O historiador que se ocupa de um texto didático constitui apenas uma das partes envolvidas no processo produtivo, uma vez que há, como lembra Munakata (1997), uma cadeia de profissionais com diferentes competências técnicas, os quais compõem uma potente linha de montagem editorial e cujo trabalho recai sobre a escrita original do autor, muitas vezes alterando-a. Entre os quais, destacam-se os editores, diagramadores, projetistas, ilustradores, revisores e impressores.

<sup>19</sup> Conceito filosófico alemão que faz referência ao *espírito do tempo*, ou seja, “um conjunto de ideias e pensamentos desenvolvidos por uma sociedade em determinada época”, o qual “incide diretamente sobre o trabalho do historiador, seja pelo suporte linguístico-conceitual adotado ou a partir de suas afetividades (pessoais, empíricas, teóricas)”. Cf. Silva (2024, p. 48).



normativas do currículo vigente, ser legível, inteligível e estar em consonância com a capacidade de compreensão do público-leitor, tendo no horizonte uma “estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, [...] servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem” (MUNAKATA, 1997, p. 100). Na esteira dessa questão, Manke e Silva (2022) sublinham que

[...] a motivação para a leitura também está associada a um texto didático atraente em termos tipográficos e que apresente uma linguagem adequada ao público a que se destina. Assim, observar a materialidade do livro ou do texto que será lido, as imagens, o título e os enunciados, as marcas gráficas (negritos, sublinhados e outros), e levantar hipóteses e previsões sobre o texto são ações que interferem na apropriação que se faz do texto e contribuem para desenvolver a capacidade de produção de sentidos (p. 96).

Ainda sobre esse aspecto, vale realçar que o formato gráfico de um texto didático figura como estratégia de aprendizagem e vetor de constituição de sentidos históricos. Elementos como a fonte utilizada, o tamanho e cores das letras, bem como a disposição dos títulos e subtítulos devem estar claros e em destaque, podendo, assim, “influir diretamente na relação que os leitores irão estabelecer, ou não, com o conteúdo” (MANKE; SILVA, 2022, p. 102). Na mesma toada, os conteúdos devem fazer sentido em termos práticos, isto é, partir da realidade presente em direção ao passado representado, guardando relação com “as experiências e expectativas dos alunos e alunas, sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como com as experiências cotidianas” (RÜSEN, 2010, p. 116). Mediante tal aparato, é possível

[...] conjugar as interpretações históricas do passado com as carências de orientação do presente, do qual fazem parte os sujeitos escolares, tornando o livro didático um instrumento capaz de demonstrar as diferenças sociais e políticas das sociedades historicamente constituídas, assim como as dimensões mais importantes da experiência histórica (MANKE; SILVA, 2022, p. 98).

Levando em consideração os elementos até aqui percorridos e tendo em vista o processo de análise da literatura escolar, é pertinente ressaltar que o

historiador que se ocupa de tal atribuição deve ter em mente a conformação de um itinerário de pesquisa pelo qual se podem empreender investigações de múltiplos interesses, assim como lançar mão de distintas – e/ou complementares – chaves de leitura. Acerca disso, Choppin (2002) salienta que o historiador

pode, assim, observar, a longo prazo, a aparição e as transformações de uma noção científica, as inflexões de um método pedagógico ou as representações de um comportamento social; pode, igualmente, colocar sua atenção sobre as evoluções materiais (papel, formato, ilustração, paginação, tipografia, etc.) que caracterizam os livros destinados às classes (p. 15).

De modo semelhante, é possível direcionar olhares para as “condições de sua produção, de sua difusão, à história das empresas que contribuíram e ao papel, mais ou menos essencial, que tiveram os poderes públicos” (CHOPPIN, 2002, p. 15-16). Nessa ótica, verificar a inclinação político-ideológica das políticas educacionais interpostas pelo Estado<sup>20</sup> configura passo indispensável no processo analítico, uma vez que as implicações de tal ação, como já comentado, são um imperativo da forma como se estruturam a escrita historiográfica e seus métodos de pesquisa em um determinado contexto histórico, permitindo “ao historiador reconstituir os canais de propagação das ideias e as vias de circulação dos capitais” (CHOPPIN, 2002, p. 16).

Da mesma maneira, colocam-se ainda as questões estritamente teórico-didáticas, seja no entorno do tratamento das fontes e subsequentes reflexões metodológicas, ou no que diz respeito aos usos do livro didático em sala de aula, tanto em termos de ensino (responsabilidade docente) quanto em matéria de aprendizagem (atribuição discente). Neste último caso,

os manuais podem igualmente constituir um indicador precioso da atividade dos alunos: o historiador pode assim interrogar-se sobre os usos dos manuais, estudando, por exemplo, as

---

<sup>20</sup> Como lembra o autor, “o livro de classe pode ser – e é quase sempre – vetor de uma certa ideia nacional, e mesmo de um nacionalismo exagerado. É, além disso, em um quadro nacional que se inscrevem discursos oficiais e polêmicos” (CHOPPIN, 2002, p. 16). Fator que orienta, em diferentes países, parte relevante das pesquisas que lançam mão dos manuais escolares.

anotações ou os grafites que pode comportar; pode interrogar-se, mais detalhadamente, sobre a delicada questão de sua recepção, até mesmo de sua suposta 'eficácia' (CHOPPIN, 2002, p. 16, aspas do autor).

No limite, é mister pôr em relevo a existência de anacronismos de toda a ordem, bem como equívocos conceituais os quais podem, eventualmente, ser identificados nos manuais didáticos. Situações que, por vezes, têm como causa a urgência do processo produtivo (MUNAKATA, 1997), acarretando, ocasionalmente, a emergência de “mensagens racistas, antifeministas, etc.” (CHOPPIN, 2002, p. 21) e dando vazão, portanto, às chamadas *identidades não razoáveis*<sup>21</sup>. Tais aspectos, quando não observados, restringem as perspectivas de análise, impossibilitando o historiador de extrair todo o manancial de possibilidades suscitadas por um compêndio escolar, sob pena de empobrecer, teórica e metodologicamente, a investigação histórica.

## **2. A HISTORICIDADE DA REPRESENTAÇÃO FEMININA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (1990-2020)**

A emergência do modo de pensar historicamente e o erigir da consciência histórica dão-se, vale nuançar, a partir da aprendizagem histórica, a qual é mediada pelos processos escolares e extraescolares. Na escola, o livro didático é, ainda hoje, o instrumento de maior potencial de constituição de sentidos históricos e de formação política dos discentes, ou nas palavras de Rüsen (2010, p. 112), “é o guia mais importante da aula de história”. Sabendo da relevância histórica de tal instrumento para o processo de ensino e aprendizagem, lança-se mão, nesta seção, da análise de quatro obras didáticas referenciais no âmbito da disciplina de História, a saber: *História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais* (GILBERTO COTRIM, 1997), *Projeto Araribá: História* (MARIA RAQUEL APOLINÁRIO, 2006), *História: Sociedade e Cidadania* (ALFREDO BOULOS JÚNIOR, 2015) e *Viver*

---

<sup>21</sup> Para Cerri (2010), as “identidades não razoáveis seriam marcadas por uma radicalização do que é, na essência, toda identidade: delimitar e excluir. São, portanto, destrutivas e/ou autodestrutivas. Quando uma identidade implica a negação da humanidade, dos direitos e da vida das outras identidades, temos uma identidade não razoável que precisa ser prevenida, para o bem da coletividade” (p. 271).

*História com Leandro Karnal* (L. KARNAL, 2022).

O objetivo, aqui, é investigar as narrativas e a iconografia em torno da representação da figura feminina nas obras em destaque, no afã de identificar as concepções historiográficas que os compêndios carregam, as quais, muitas vezes, permanecem em voga no contexto presente. No percurso analítico, toma-se também a matriz rüseniana no que se refere às características fundamentais de um livro didático ideal, ou seja, ter um formato claro e estruturado, uma estrutura didática objetivamente organizada, uma relação produtiva com o aluno-leitor e uma relação direta com a prática da aula (RÜSEN, 2010). A essa maneira, é possível apurar o modo como os historiadores e historiadoras têm produzido conhecimento sobre o passado, com vistas às suas potencialidades didáticas, e o quanto esse conhecimento tem se transformado – ou não – ao longo do tempo.

A primeira fonte analisada é o manual escolar *História e consciência do Brasil: da Independência aos dias atuais*, de Gilberto Cotrim. Publicado em 1997 pela Editora Saraiva, o livro era destinado às três séries que compunham o chamado Ensino de 1º Grau (atual Ensino Fundamental II), sob um recorte que privilegia a história do Brasil, conforme previa a legislação educacional do período. Organizado em 15 capítulos, com um total de 159 páginas, traz uma abordagem dinâmica e profícua sobre a história brasileira, a qual é permeada de fontes iconográficas e mapas. Em matéria historiográfica, há um aceno para o que seriam, à época, os *novos* temas da história, a exemplo da história do cotidiano, da vida privada e dos sujeitos comuns. Com isso, deixa-se “em segundo plano a ideia de linha histórica evolutiva – uma evidência de que estava em marcha no período um movimento de renovação da historiografia didática” (SILVA, 2024, p. 83).

No que diz respeito ao recorte temático investigado, é possível observar que a categoria “mulheres” aparece pela primeira vez – e de forma singela e acessória – na página 15, inserida na legenda de uma figura sobre a configuração populacional do Brasil no limiar do Império. A rigor, a participação feminina no processo histórico brasileiro é mencionada de maneira mais significativa somente na página 91, ao término do décimo capítulo do livro, em um trecho que aborda o contexto de trabalho na indústria têxtil e o alvorecer do

movimento operário, na transição do século XIX para o XX.

**Figura 1** – Iconografia feminina em Gilberto Cotrim (reprodução parcial)



Fonte: Cotrim (1997, p. 15-115)

Em ambas as representações, todavia, as narrativas são breves e frequentemente limitadas a uma subseção ou tópico. Em suma, o autor não aprofunda a sua ótica de análise no tocante à participação feminina nos movimentos políticos e/ou sociais. Ela é trazida à tona, conforme mencionado, somente a partir do século XIX, escamoteando, portanto, as mulheres da história durante todo o período colonial (1500-1822). Vale dizer que a participação feminina começa efetivamente a ser relatada no Governo Vargas (1930-1945), quando da conquista do direito ao voto pelas mulheres a partir da promulgação do Código Eleitoral de 1932<sup>22</sup>. O que representou, segundo

<sup>22</sup> Com a publicação de um novo Código Eleitoral, no limiar do Governo Vargas (1930-1945),

Karawejczyk (2013, p. 301),

que o mote do sufrágio feminino havia conseguido vencer uma barreira que, por muito tempo, parecia intransponível. Tal conclusão coloca em evidência um dos principais percalços no caminho do movimento organizado feminino no Brasil – o reconhecimento da constitucionalidade, da oportunidade e da justeza do pedido.

Um dos destaques da narrativa de Cotrim dá-se entre as páginas 113 e 115, na menção à Olga Benário Prestes (1908-1942) e à Patrícia Galvão, a Pagu (1910-1962). A primeira, militante comunista alemã de origem judaica que, com o apoio de seu companheiro Luís Carlos Prestes, opôs-se ao Governo Vargas. Foi, em razão disso, deportada para a Alemanha e presa pela Gestapo (1936), onde, tempos mais tarde, fora executada em uma câmara de gás. A segunda, escritora, militante de esquerda e defensora da liberdade e dos direitos das mulheres. Essas referências, contudo, são acompanhadas por imagens isoladas (cf. figura 1), interpostas com uma legenda curta e baixo potencial de representatividade, criticidade e constituição de sentido histórico.

Embora o livro didático em estudo seja relevante em termos de abrangência temática, objetividade teórica e competência didática, a representação da figura feminina é limitada e, por vezes, marcada por estereótipos. A parca presença de mulheres no livro não só reflete a mentalidade e a concepção predominantes em seu período de escrita e publicação como ainda perpetua a visão tradicional, de viés positivista, da história, que prioriza e enaltece os personagens masculinos brancos, de posses e de posição econômica favorável. O que, de acordo com Rüsen, pode converter-se em uma *fragilidade didática* na formatação da memória histórica, uma vez que

é através da narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam)

---

concedia-se, por intermédio do Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, o direito de voto às mulheres, determinado em seu segundo artigo, no qual se afirma que “é eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código”. Em 1934, o direito das mulheres ao voto figurou também na Constituição promulgada naquele ano.

e, ao mesmo tempo, adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso (RÜSEN, 2010, p. 113).

A despeito de ter sido publicado no decênio seguinte, o livro *Projeto Araribá: História*, supervisionado por Maria Raquel Apolinário e produzido em regime de coautoria<sup>23</sup>, não destoa muito de seu antecessor. Publicado pela Editora Moderna no ano de 2006, a obra conta com 8 unidades e 256 páginas, abordando conteúdos do período contemporâneo, previstos para a então 8ª série do Ensino Fundamental. Apesar de ter uma historiadora como editora responsável (M. R. Apolinário), a narrativa segue, de modo geral, a via da história política tradicional, silenciando ou invisibilizando, em muitos aspectos, a condição feminina. Esse apagamento reflete, por óbvio, as ideias e concepções teóricas que circulavam em seu contexto de escrita e, por outro lado, demarca também uma problemática recorrente e presente em manuais didáticos de História desde o seu surgimento: o enaltecimento dos ditos “grandes” sujeitos da história e o privilegiamento dos feitos vultosos do passado em detrimento da história dos sujeitos históricos considerados “comuns”.

De modo semelhante à obra de Cotrim, no exemplar *Projeto Araribá* as mulheres são pouco acionadas e, quando o são, aparecem de forma secundarizada, relegadas a imagens isoladas e/ou desconectadas da narrativa central. Esse tipo de abordagem reforça a invisibilidade feminina na história, na qual a mulher não ocupa protagonismo, figura apenas de maneira acessória (cf. figura 2). Um exemplo é a ausência de referência às mulheres no contexto da história da África, uma das temáticas abordadas no livro. Nesse conteúdo, não é trazida à tona a participação feminina no desenvolvimento de suas sociedades – muitas das quais possuíam mulheres em posição de mando. Isso perpetua a visão patriarcal historicamente constituída, sob a qual são desconsideradas as contribuições femininas na formação de suas comunidades – as quais eram frequentemente fundadas sob a matriz

---

<sup>23</sup> Além de M. Raquel Apolinário, o manual *Projeto Araribá: História* (2006) possui os seguintes coautores: César da Costa Júnior, Cristina Mura, Ricardo Augusto H. Melani, Cândido Domingues Granjeiro e Silvia Carvalho Ricardo.

matrilinear<sup>24</sup>. Aspecto que, quando escamoteado, impossibilita os alunos e alunas de formatarem, no processo de aprendizagem histórica, as suas identidades em relação a outros identificadores de direção (Rüsen, 2010), que passam a estar desarticuladas do quadro narrativo veiculado na literatura escolar.

**Figura 2** – N. Mandela e sua esposa Graça M. Mandela: uma das poucas representações iconográficas femininas na obra *Projeto Araribá* (reprodução parcial)



Fonte: Apolinário (2006, p. 172)

Outro ponto observado é a narrativa trazida no sexto capítulo do manual em análise, na qual se empreende uma abordagem ao movimento operário na Primeira República do Brasil (1889-1930). São relatadas as longas horas de trabalho enfrentadas pelos proletários nas fábricas que emergiam à época, porém sem lançar mão das mulheres operárias que enfrentavam jornadas igualmente desumanas, intercalando-as com as atribuições domésticas e maternais. Tal silêncio, por um lado, ocasiona um apagamento da luta das mulheres no âmbito do trabalho, as quais foram pioneiras também em importantes movimentos sindicais e nas reivindicações por direitos trabalhistas, como a licença-maternidade e a redução da jornada de trabalho. Por outro lado, evidencia o fato de que “[...] Muitos livros didáticos evitam os juízos históricos explícitos e se esforçam em manter a aparência de uma imparcialidade estrita. Com isso, privam os alunos de uma boa oportunidade de

<sup>24</sup> Sobre isso, consultar a obra *História da África*, de José Rivair Macedo (ver referência completa ao final do artigo).



aprendizagem” (RÜSEN, 2010, p. 126).

Cumprе sublinhar que a ausência dessas narrativas põe em relevo não apenas uma perspectiva historicamente excludente como ainda a consolidação de uma visão parcial da história, que desconsidera a intersecção entre classe, raça e gênero<sup>25</sup>. Assim, torna-se menor o protagonismo político e social feminino alicerçado ao longo do processo histórico. Ademais, os impactos são flagrantes também no que tange propriamente à construção do conhecimento escolar, pois se a “consciência histórica é ao mesmo tempo o campo de ação e o objetivo da aprendizagem histórica” (RÜSEN, 2010, p. 112), não é lúcido, em termos de criticidade e justiça social, seguir relegando a segundo plano o papel das mulheres na edificação da história, tão crucial na conformação e na compreensão do passado.

O compêndio de Boulos Jr., *História, Sociedade e Cidadania*, no entanto, já possui uma maior representatividade feminina. Publicado pela Editora FTD no ano de 2015 e organizado em 16 capítulos, 4 unidades e 336 páginas, o livro é escrito pela ótica da pluridimensionalidade, conjugando análises político-econômicas e socioculturais. Escrito para o 9º ano do Ensino Fundamental, sob o recorte temático da história contemporânea, a obra traz também uma maior “ênfase à leitura e interpretação de fontes iconográficas, mapas e charges, além de estabelecer diálogo com os espaços digitais (*sites, blogs* etc.) – uma inovação em relação aos exemplares anteriores, que não dispunham de tais instrumentos” (SILVA, 2024, p. 89).

Logo no primeiro capítulo, que versa sobre a industrialização e o imperialismo, há um aceno do autor às mulheres a partir das fontes iconográficas empregadas no manual, sobretudo jornais e folhetins da época, os quais serão analisados pelo aluno em forma de atividade(s) de aprendizagem, como se vê na figura a seguir.

---

<sup>25</sup> Compreensão imprescindível para o ofício historiográfico, uma vez que os elementos citados não devem ser pensados isoladamente, mas, sim, em sua dialogicidade. Nesse sentido, é imperativo reconhecer a condição de classe como um componente estrutural – e, portanto, determinante – do processo histórico, conjugando, em um movimento dialético, os demais componentes da instância superestrutural (questões de raça, gênero, ideologias, crenças etc.).

**Figura 3** – Iconografia feminina em Boulos Jr. (reprodução parcial)



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 13-290)

Na mesma linha de raciocínio, há também narrativas e fragmentos textuais sobre a condição feminina em diversas sociedades e culturas estudadas na obra. O que pode ser observado no seguinte excerto acerca da situação das mulheres no Congo Belga: “As mulheres, crianças e idosos eram acorrentados e mantidos como reféns, enquanto os homens iam à floresta coletar borracha e marfim” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 18). Como se nota, há um avanço evidente em comparação com os compêndios antecessores, sobretudo em matéria de criticidade e ampliação da narrativa histórica, na qual novos documentos e sujeitos são incluídos no texto.

A despeito dos avanços mencionados, há algumas lacunas circunscritas no manual escolar, haja vista que as abordagens e/ou representações no

entorno da figura feminina ocupam, em geral, posição secundária quando comparadas às dos homens. Um exemplo é o relato sobre a situação dos soldados na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), em que as mulheres só são referenciadas em uma atividade de aprendizagem inserida ao término do capítulo, não estando, portanto, presentes no conteúdo principal.

A Guerra mudou a situação das mulheres principalmente na Europa. Com os homens na frente de Batalha, elas assumiam seu lugar nas fábricas [...] e terminavam por exigir direitos e salários iguais. Na Grã-Bretanha, as mulheres que trabalhavam em fábricas de munições eram conhecidas como canários, por conta do tom amarelado que sua pele adquiria em contato com os explosivos. [...] As mulheres chegaram a participar diretamente da guerra. Na Rússia, o czar criou um batalhão feminino comandado por Maria Bochkavera que obteve sucesso contra os austríacos (BRENER, 2000 p. 34 *apud* BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 42).

Para ter maior efetividade crítica e contribuir melhor para o desenvolvimento da consciência histórica em sala de aula, o livro didático em análise poderia lançar mão da questão feminina no transcorrer dos conteúdos e não somente ao final dos capítulos, nos exercícios de fixação e nos textos complementares, visto que a ausência de tal abordagem converte-se em uma barreira histórico-didática, impossibilitando jogar luz sobre o papel social das mulheres em cada contexto estudado, o qual fica desassociado da narrativa principal do autor.

Na esteira desse aspecto, é válido trazer à baila um fragmento textual do final do quinto capítulo, que versa sobre Santa Dica (1903-1970), uma sertaneja goiana que obteve destaque no interior do país e combateu a Coluna Prestes, chegando a formar um pelotão com cerca de 400 homens armados sob o seu comando. Ainda no tocante à história do Brasil, é importante assinalar também a menção do autor à Maria Bonita, que embora tenha sido aludida apenas em uma fotografia (numa imagem esculpida ao lado de Lampião), ganha contornos mais expressivos na legenda da imagem, ressaltando-se que, por conta de seu ingresso no bando de Lampião, quebrou-se o *antigo* costume de os bandos de cangaceiros serem formados exclusivamente por homens. Cumpre salientar que tais pontos possibilitam ao

professor amplificar os debates e contribuir para um processo de ensino e aprendizagem mais qualificado, reflexivo e pluralizado.

Por fim, a publicação de Leandro Karnal<sup>26</sup>, publicada em 2022 também pela Editora Moderna, possui uma estrutura de 12 capítulos, 4 unidades e cerca de 240 páginas, na qual são seguidos os parâmetros da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o currículo de História. À vista disso, o manual prima pela formação para a cidadania, trazendo uma abordagem interdisciplinar, sob a qual se acena para o conceito de consciência histórica, assim como para o campo da história digital e também para as chamadas metodologias ativas. O recorte temático é o conteúdo previsto para o 6º ano do Ensino Fundamental, contemplando as sociedades ágrafas, a Idade Antiga e o Medievo.

Sob o formato anunciado, a segunda unidade do livro, intitulada *Sociedades antigas e a intervenção humana na natureza*, interpõe, na página 97, uma abordagem a respeito dos direitos das mulheres no Egito Antigo. Apesar de os autores matizarem certa autonomia feminina nessa sociedade, apontando que as egípcias – em especial, as mais abastadas – podiam, naquela altura, ter liberdade de escolha quanto à ocupação profissional e ao matrimônio, nas representações iconográficas, contudo, segue-se outra via (ver figura 4). Nelas é possível observar o predomínio masculino que reinava naquele contexto: os homens estavam – quase sempre – em tamanho maior e em posição mais centralizada e/ou destacada do que as mulheres.

**Figura 4** – Homem egípcio em posição de destaque no trabalho – LDH de L. Karnal (reprodução parcial)

---

<sup>26</sup> Livro escrito em coautoria com Felipe de Paula Góis Vieira (IFSP), Luiz Estevam de Oliveira Fernandes (Unicamp), Isabela Backx (USP) e Marcelo Abreu (UFOP).



Fonte: Karnal *et al.* (2022, p. 91)

Na mesma égide, é pintada ao leitor a condição feminina na Pérsia, sociedade na qual as mulheres pertencentes às camadas sociais superiores (principalmente as da nobreza) podiam, em certa medida, realizar trabalhos semelhantes aos dos homens, entretanto, eram os homens que ocupavam as posições mais prestigiosas e os cargos mais altos<sup>27</sup>. Cabe realçar que os relatos trazidos no livro são, em sua maioria, provenientes do olhar masculino, a partir de autores ou personagens homens, não havendo, portanto, narrativas pela ótica feminina. Mesmo quando se referencia uma personagem do sexo feminino, como é o caso de Lívía Drusa, última esposa do imperador romano Augusto (63 a.C.-14 d.C.) e que era considerada um modelo a ser seguido pelas mulheres da elite, sobressai-se a referência masculina – Lívía Drusa só existe na narrativa porque foi imperatriz consorte de Augusto.

A essa maneira, tem-se, nessa obra didática (e em outras tantas), uma composição discursiva que, ao relegar os sujeitos históricos femininos às margens da narrativa, causa impactos nos processos formativos em história, especialmente para as alunas, que não encontram modelos político-sociais femininos nas construções textuais e representações imagéticas que permeiam a literatura escolar. É válido pontuar, a partir de Jörn Rüsen, que a apreensão

<sup>27</sup> A esse respeito, ver texto de Matheus Moraes Maluf (2021), que apresenta uma análise comparativa do papel social da mulher na Pérsia, nos séculos VI e V a.C. (consultar referências ao final deste artigo).

do conhecimento histórico é senão a própria síntese da percepção e da interpretação temporal intermediada por

uma dinâmica e uma complexidade especiais, e somente à luz desta dinâmica e desta complexidade poderão ser identificadas e analisadas as qualidades necessárias que deve ter um livro didático para que possa cumprir sua função de guia do processo de aprendizagem histórica em sala de aula (RÜSEN, 2010, p. 114-115).

Guardadas as proporções, tal constatação aproxima o compêndio *Viver História com Leandro Karnal* dos primeiros livros didáticos analisados neste artigo. Ao mesmo tempo, desvela marcas de um passado comum, assentado sobre o predomínio dos homens na história e na historiografia. Ciência que, cumpre assinalar, fundamenta-se no modelo positivista de sublimação dos “tradicionais” personagens históricos e, ainda hoje, é inundada por narrativas erigidas em torno da figura masculina, propagando o escamoteamento da mulher (e de outras minorias sociais). São permanências, portanto, de um passado de discurso unívoco, singular e, muitas vezes, excludente, que chega vivo ao presente, não obstante as tentativas de ruptura e avanços contranarrativos logrados nos últimos anos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se desenvolver, nos limites deste artigo, uma análise diacrônica do modo como autores e editoras de manuais didáticos abordam o feminino na literatura escolar. Investigou-se, assim, um conjunto de quatro compêndios de História de autoria e contexto de escrita distintos, tencionando desvelar a concepção de cada obra nas imediações da representação feminina, a partir do exame das narrativas textuais e da iconografia dos livros. Produções que forneceram – e continuam a fornecer – as bases do pensamento histórico de discentes e docentes em sala de aula.

Como se pôde notar, as narrativas de cada livro didático, apesar de carregarem as marcas teóricas e ideológicas de seu tempo, convergem, de maneira geral, para um ponto em comum: a preponderância, nos exemplares, dos sujeitos masculinos e da história política tradicional, de inclinação

positivista. Como consequência, tem-se a ausência quase absoluta da mulher que, quando representada, passa a figurar às margens da narrativa central. Fator que, no transcorrer dos anos, produziu estigmas ainda hoje presentes no imaginário social universal, ratificando, dessa forma, as chamadas identidades não razoáveis (CERRI, 2010), comuns não só às mulheres como também a outros sujeitos historicamente marginalizados. Dito de outra maneira, é possível afirmar que esse tipo de discurso contribui, em maior ou menor grau, para avigorar no jovem leitor a ideia de que fazem parte da história tão somente os homens brancos, doutos e de bens, invisibilizando, nesse caso, as mulheres.

Embora tenha havido avanços nos últimos anos, sobretudo com a ampliação da ótica de análise e com a inclusão das mulheres enquanto protagonistas ou coadjuvantes de suas histórias (aspecto identificado especialmente na obra de Boulos Jr), a tônica discursiva, no entanto, ainda carece de maior representatividade e pluralidade temática. Em especial, por não congregar uma educação histórica que estimule o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e possa, com efeito, sensibilizar para a superação das narrativas singulares do passado. O que tende a direcionar a sociedade para a via das continuidades, não incitando a transformação da realidade aparente, tanto no plano estrutural quanto no âmbito dos elementos superestruturais.

De posse dessa mudança, será possível vislumbrar interpretações mais coerentes do passado. Aquelas que verdadeiramente convertem os sujeitos em agentes de sua própria história, permitindo-os perceber, na vida prática concreta, que a história é depositária de um rol diversificado de experiências humanas e não pode restringir-se a um único grupamento social ou a uma só cultura. Padrão narrativo que por muito tempo foi – e ainda é – difundido pela historiografia didática.

## REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.). **Projeto Araribá: história**. São Paulo: Moderna, 2006.

BERNARDO, João. Propostas para uma metodologia da história. **História**

**Revista**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 193-197, jul./dez. 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História**: sociedade e cidadania. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O impacto do PNLD no ensino de história: cifras e ideologia. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPUH, 2013. p. 1-17.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/122/80>. Acesso em: 19 maio 2025.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, n. 15, v. 2, p. 264-278, 2010. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380>. Acesso em: 21 nov. 2024.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. 2. ed. Tradução de Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução de Maria Helena C. Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.



COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil**: da independência aos dias atuais. v. 2. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

KARAWCZYK, Mônica. **As filhas de Eva querem votar**: dos primórdios da questão à conquista do sufrágio feminino no Brasil (c.1850-1932). 2013. 398 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado em História, Porto Alegre, 2013.

KARNAL, Leandro *et. al.* **Viver história com Leandro Karnal**. São Paulo: Moderna, 2022.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2023.

MALUF, Matheus Moraes. A narrativa literária de Heródoto e Ctésias: um ensaio comparativo sobre o papel social e o poder feminino na Pérsia Aquemênida dos séculos VI-V AEC. **Revista Angelus Novus**, v. 12, n. 17, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ran/article/view/188458/178116>. Acesso em: 20 maio 2025.

MANKE, Lisiane Sias; SILVA, Fábio Alexandre da. O texto didático: da escrita à mediação da leitura. *In*: SANTOS, Ane Luise Silva Mecnas; SANTOS, Magno Francisco de Jesus (org.). **Oficinas de história**: desafios do ensino em tempos de pandemia. Aracaju: Criação Editora, 2022. p. 91-105.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em História e Filosofia da Educação, São Paulo, 1997.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher? *In*: ALGRANTI, Leila Mezan (org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos (Unicamp): Campinas, 2002. p. 7-42.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Tradução de Marcos Roberto Kusnick *et al.* Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 109-127.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/5398/3426>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SILVA, Fábio Alexandre da. A concepção de “índio” nos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda. **Saeculum**, v. 28, n. 48, p. 149-161, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/64346>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SILVA, Fábio Alexandre da. **Concepções de ditadura em livros didáticos de história**: uma análise pela ótica da historiografia didática (1970-2020). 2024. 223 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Doutorado em História, Pelotas, 2024. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/15719>. Acesso em: 19 maio 2025.

**Recebido em 07-01-2025**

**Aprovado para publicação em 22-05-2025**