UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

RAFAELA DE MIRANDA

ENTRE MARIAS E MARGARIDAS: REPRESENTAÇÕES DE MULHERES RURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA

PONTA GROSSA
2026

RAFAELA DE MIRANDA

ENTRE MARIAS E MARGARIDAS: REPRESENTAÇÕES DE MULHERES RURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História no Programa de Pós-Graduação em Ensino História na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador (a): Prof.ª Drª Andréa Mazurok Schactae

PONTA GROSSA
2026

Miranda, Rafaela de
M672 Entre Marias e Margaridas: representações de mulheres rurais nos livros didáticos e ensino de história / Rafaela de Miranda. Ponta Grossa, 2026.
119 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Schactae.

1. Mulheres rurais. 2. Ensino de história. 3. Educação do Campo. 4. Gênero. 5. Representações. I. Schactae, Andréa. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 907

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - https://uepg.br

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

RAFAELA DE MIRANDA

ENTRE MARIAS E MARGARIDAS: REPRESENTAÇÕES DE MULHERES RURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 19 de agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDREA MAZUROK SCHACTAE
Data: 20/08/2026 15:17:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Andréa Mazurok Schactae
Presidente – UEPG/IFPR

PUPO VEGA ANIA - 04792847S
Firmado digitalmente por PUPO VEGA ANIA - 04792847S
Fecha: 2026.08.20 06:37:08 +02'00'

Profa. Dra. Ania Pupo Vega
Membro Externo – VIU

gov.br Documento assinado digitalmente
CHRISTIANE MARQUES SZESZ
Data: 22/08/2026 10:41:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Christiane Marques Szesz
Membro Interno – UEPG

Profa. Dra. Maura Regina Petruski
Suplente – UEPG

AGRADECIMENTOS

Chegamos, finalmente, aos agradecimentos. É incrível pensar que, um dia, este título de mestre foi apenas um sonho. Um sonho que, em nenhum momento, foi fácil. Se hoje me fosse dada a oportunidade de reviver todos os desafios pelos quais passei, talvez eu não aceitasse me submeter novamente a eles.

Este espaço não é para vitimizar-se, tampouco para fazer uma retrospectiva triste. É, acima de tudo, um espaço de gratidão. Gratidão a todos aqueles que estiveram ao meu lado e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Começo agradecendo à Universidade Estadual de Ponta Grossa e a todo o corpo docente do ProfHistória, que contribuiu para minha formação e para minha aprendizagem ao longo desta caminhada. Seus ensinamentos foram fundamentais para minha trajetória como aluna e como professora. Deixo este Mestrado Profissional em História muito mais preparada para a docência e, acima de tudo, mais humana. Aprendi que a humanidade também faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e esse foi um dos maiores exemplos que recebi de cada professor e professora que fizeram parte dessa trajetória.

Agradeço, de maneira muito especial, à professora Andréa Mazurok Schactae, que acreditou desde o início na minha ideia e no meu desejo de falar sobre aquelas meninas e mulheres que tanto inquietaram meu olhar de pesquisadora durante minha atuação nas escolas do campo. Sem seu apoio, seus conhecimentos e sua compreensão, este trabalho não teria sido possível. Obrigada por sua orientação segura, precisa, sensível e respeitosa, sempre acolhendo minhas opiniões e valorizando minhas vivências em sala de aula. Levo comigo todo o aprendizado construído durante esse percurso. Minha eterna gratidão.

Ainda no âmbito institucional, agradeço à Fundação Araucária pela bolsa concedida durante o mestrado. Esse apoio representou um importante alívio financeiro em um período de muitos desafios e possibilitou que eu pudesse seguir com mais tranquilidade em busca deste objetivo.

Agora chego à parte mais difícil de escrever, porque preciso agradecer àqueles que caminharam ao meu lado em todos os momentos. Aos meus amigos, familiares e a cada pessoa que esteve presente durante esse período, deixo minha mais sincera gratidão.

Algumas pessoas, porém, merecem um agradecimento especial. Não porque tenham feito mais do que as outras, mas porque, sem elas, chegar até este momento simplesmente não teria sido possível.

Aos meus filhos, Cadu, Jorge e Joaquim, todo o meu amor e minha gratidão. Vocês foram a minha força para enfrentar, durante um ano inteiro, as longas viagens semanais, as quase duas horas de estrada, o cansaço, o medo e as inúmeras vezes em que pensei em desistir. Em cada momento de desânimo, bastava olhar a foto de vocês sorrindo na tela do meu celular para lembrar por quem eu estava lutando. Eu sou a mãe solo de vocês, mas, ao mesmo tempo, sempre fui aquela que, aos olhos de vocês, era a Mulher-Maravilha, capaz de vencer qualquer batalha. Talvez vocês nunca imaginem o quanto essa confiança me fortaleceu. Obrigada, meus filhos. Vocês me salvaram inúmeras vezes.

Aos meus pais, Leia e João, minha eterna gratidão. Obrigada por acolherem a filha de vocês, recém-divorciada, com três filhos pequenos para criar, enquanto ela corria atrás de um sonho. Graças a vocês, tive a melhor rede de apoio que uma mãe solo poderia desejar. Obrigada pelo amor, pela compreensão, pelo cuidado com meus filhos e por estarem presentes sempre que precisei. Este título também é de vocês, porque ele jamais seria possível sem o apoio que me deram.

À Nicole Bassani, minha amiga, minha conselheira, minha incentivadora e tantas outras funções que você ocupou na minha vida durante esse processo. Foi você quem me fez acreditar que eu deveria tentar a seleção do mestrado e que eu era capaz. Nos dias em que o medo dizia que eu não conseguiria, você aparecia com uma palavra de incentivo, um docinho ou uma piada capaz de arrancar uma gargalhada em meio ao caos. Obrigada por ter sido meu porto seguro. Você foi gigante.

Também agradeço à minha amiga Andreia e ao meu primo Paulo Henrique, que abriram as portas de suas casas e dividiram comigo muito mais do que um lugar para dormir. Obrigada pela generosidade, pelo acolhimento e por fazerem com que eu me sentisse em casa mesmo estando longe dela.

Ao meu amigo-irmão José Carlos, obrigada pelas caronas, pelo incentivo constante e por nunca deixar de dizer o quanto acreditava em mim. À minha amiga Zenilda, meu muito obrigada por tantas vezes me salvar e garantir que eu chegasse às aulas. Gestos que podem parecer simples fizeram toda a diferença nessa caminhada.

Por fim, agradeço à espiritualidade, que me sustentou durante todo esse percurso. A Deus, pela força, pela serenidade nos momentos de aflição, pela proteção em cada viagem e pelos caminhos que foram sendo abertos quando tudo parecia impossível. Sem Deus e sem aqueles que Ele colocou em minha vida, nada disso teria sido possível.

Encerro este trabalho com o coração repleto de gratidão e emoção. Obrigada a cada pessoa que acreditou em mim quando, muitas vezes, eu mesma duvidei. Chegar até aqui não representa o fim de uma caminhada, mas o início de uma trajetória ainda maior. Que este título seja apenas o primeiro de muitos sonhos realizados.

Gratidão. Que privilégio é ter cada um de vocês na minha história.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as representações das mulheres rurais presentes nos livros didáticos de História da coleção História, Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior. O estudo surgiu a partir das discussões sobre Educação do Campo, ensino de História e relações de gênero, buscando compreender de que forma as mulheres rurais são representadas nas imagens presentes nesses materiais didáticos. A pesquisa fundamenta-se nos estudos da História das Mulheres, das representações e da análise de imagens como fontes históricas, articulando reflexões sobre gênero, invisibilidade e representatividade no ensino de História. Para a realização do trabalho, foram analisadas imagens de mulheres indígenas, quilombolas, trabalhadoras rurais e imigrantes presentes na coleção. Os resultados indicam que as mulheres rurais aparecem de forma limitada e fragmentada nas narrativas visuais dos livros analisados. Embora estejam presentes em algumas imagens, são identificadas principalmente por sua origem étnica, nacionalidade ou atividade desempenhada. Em nenhuma das imagens analisadas a categoria “mulher rural” foi utilizada para identificar as personagens representadas. A pesquisa permitiu concluir que a invisibilidade das mulheres rurais não decorre apenas da reduzida quantidade de representações presentes nos livros didáticos, mas também das formas como essas mulheres são nomeadas, contextualizadas e incorporadas às narrativas históricas escolares. Também foi possível identificar diferenças na valorização de determinadas experiências femininas, especialmente entre mulheres imigrantes e trabalhadoras rurais brasileiras. Como produto educacional, foi elaborado um manual pedagógico destinado a professores e professoras da Educação do Campo, com propostas voltadas à valorização das mulheres rurais no ensino de História. A pesquisa busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e para o reconhecimento da diversidade dos sujeitos históricos.

Palavras-chave: Mulheres rurais. Ensino de História. Educação do Campo. Gênero. Representações.

ABSTRACT

This research analyzes the representations of rural women in the History textbooks of the collection História, Sociedade & Cidadania, written by Alfredo Boulos Júnior. The study emerged from discussions on Rural Education, History teaching, and gender relations, seeking to understand how rural women are represented in the images found in these teaching materials. The research is grounded in Women's History, representations, and the analysis of images as historical sources, articulating reflections on gender, invisibility, and representation in History teaching. To carry out the study, images of Indigenous, Quilombola, rural working, and immigrant women featured in the collection were analyzed. The results indicate that rural women appear in a limited and fragmented way within the visual narratives of the textbooks. Although they are present in some images, they are mainly identified by their ethnic origin, nationality, or occupation. In none of the analyzed images was the category “rural woman” used to identify the women represented.The research concludes that the invisibility of rural women is not only related to the limited number of representations found in textbooks, but also to the ways in which these women are named, contextualized, and incorporated into school historical narratives. Differences were also identified in the valorization of certain female experiences, particularly between immigrant women and Brazilian rural workers. As an educational product, a pedagogical guide was developed for teachers working in Rural Education, containing proposals aimed at valuing rural women in History teaching. This research seeks to contribute to the development of more inclusive pedagogical practices and to the recognition of the diversity of historical subjects.

Keywords: Rural women. History teaching. Rural Education. Gender. Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ritual antropofágico Tupinambá 42

Figura 2 - Representação de mulheres quilombolas em página de livro didático 54

Figura 3 - Representação de mulher indígena Kamayurá no processamento da mandioca 63

Figura 4 - Representação de mulher trabalhadora no processamento do látex na Amazônia 69

Figura 5 - Representação de mulher descendente de imigrantes italianos na colheita de uvas 77

Figura 6 - Representação de mulher indígena Kamayurá no processamento da mandioca 94

Figura 7 - Representação de mulheres quilombolas em atividade agrícola 97

Figura 8 - Representação de mulher trabalhadora na defumação do látex na Amazônia 100

Figura 9 - Representação de mulher descendente de imigrantes italianos na colheita de uvas 101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Representações femininas selecionadas para a análise 49

Tabela 2 - Levantamento iconográfico das representações de mulheres rurais 50

Tabela 3 - Comparação entre as representações da trabalhadora do látex e da imigrante italiana 102

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
ONU MULHERES	Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA 27

2.1 EDUCAÇÃO NO CAMPO: TERRITÓRIO, SUJEITOS E ENSINO DE HISTÓRIA 29

2.2 IMAGENS DE MULHERES RURAIS: QUILOMBOLAS, INDÍGENAS E OUTRAS MULHERES 40

3 ENTRE IMAGENS, PRESENÇAS E SILÊNCIO: CAMINHOS DA ANÁLISE 46

3.1 LIVROS DIDÁTICOS E IMAGENS: ESCOLHAS E CAMINHOS DA PESQUISA 48

3.2 FORMAS DE REPRESENTAR AS MULHERES RURAIS NOSS LIVROS DIDÁTICO 51

3.2.1 Mulheres Quilombolas 51

3.2.2 Mulher Indígena 61

3.2.3 Mulher Seringueira 67

3.2.4 Mulheres Rurais No Sul 71

3.3 ENTRE SILÊNCIOS E AS VISIBILIDADES: O QUE AS IMAGENS REVELAM .. 79

4 ENTRE MARIAS E MARGARIDAS: REPRESENTAÇÕES DE MULHERES RURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA – MANUAL PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 85

4.1 APRESENTAÇÃO 86

4.2 JUSTIFICATIVA PEDAGÓGICA 87

4.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE HISTÓRIA 89

4.4 MULHERES RURAIS E REPRESENTATIVIDADE: QUEM SÃO AS MULHERES RURAIS? 90

4.5 O USO DE IMAGENS COMO FONTE HISTÓRICA 92

4.5.1 Como analisar imagens em sala de aula 92

4.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA I: MULHERES INDÍGENAS 93

4.6.1 Fundamentação teórica 93

4.7 SEQUÊNCIA DIDÁTICA II: MULHERES QUILOMBOLAS 96

4.7.1 Fundamentação teórica 96

4.8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA III: ENTRE A SERINGUEIRA E A IMIGRANTE: REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES RURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS 99

4.9 ATIVIDADE DIFERENCIADA 103

4.10 AMPLIANDO OLHARES: FILMES, DOCUMENTÁRIOS, LITERATURA E QUADRINHOS PARA TRABALHAR AS MULHERES RURAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA..... 104

4.10.1 Filmes e documentários 104

4.10.2 Literatura 105

4.10.3 Histórias em quadrinhos 105

4.11 ENCERRAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL: CAMINHOS ABERTOS PELO MANUAL 107

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 111

REFERÊNCIAS..... 115

1 INTRODUÇÃO

O Brasil tem, em suas origens, uma profunda ligação com o meio rural, o campo foi o cenário inicial da formação social, cultural e econômica do país, no entanto, ao longo do processo histórico, construiu-se uma narrativa que tende a valorizar os centros urbanos como símbolos de progresso e modernidade, relegando o mundo rural a um plano secundário.

O ser rural, o caipira, a vida simples do campesinato, frequentemente foram associados a imagens de atraso, ignorância ou resistência ao desenvolvimento, numa lógica excludente que privilegia a cidade grande como ideal de futuro. Essa visão reducionista impacta no espaço escolar, especialmente nos materiais didáticos, que em muitos casos silenciam ou estereotipam as experiências e os saberes do campo.

Assim, surge a necessidade de uma reavaliação das representações presentes no currículo e nos livros escolares, a fim de reconhecer e valorizar o Brasil rural que ainda existe e, mais do que isso, resiste com suas identidades, culturas e modos próprios de produzir conhecimento.

A escola, enquanto espaço de produção e reprodução de saberes, desempenha papel central na formação de identidades e na construção de visões de mundo. Nesse contexto, os materiais didáticos tornam-se ferramentas fundamentais não apenas para a transmissão de conteúdos, mas também para a representação ou invisibilização de diferentes sujeitos sociais.

É nesse entrelaçamento entre educação, identidade e representação que se insere a presente pesquisa, que busca discutir como a mulher rural, durante séculos, foi historicamente invisibilizada, muitas vezes sequer sendo reconhecida como sujeito político.

Conforme destaca Comte (2012), somente a partir da década de 1970, com o fortalecimento dos movimentos sociais ligados à luta campesina no Brasil, que a mulher do campo começa a conquistar espaços de fala e de manifestação, rompendo com o silenciamento histórico que a envolvia.

Além disso, segundo os estudos de Louro (1997) sobre gênero e as contribuições de Molina (2010) no campo da educação do campo, é possível refletir sobre quem são os sujeitos representados nos materiais escolares e de que forma são retratados, o que evidencia a importância de incorporar as múltiplas identidades e saberes existentes tanto nas questões de gênero quanto nas realidades do campo.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender como os livros de História utilizados no Ensino Fundamental abordam ou deixam de abordar a presença das mulheres do campo. Para tanto, a análise deve considerar tanto os conteúdos escritos quanto os elementos visuais, situando-se no contexto das discussões mais amplas sobre a educação do campo, o ensino de História e a construção de uma escola plural, inclusiva e verdadeiramente democrática.

Portanto, o objetivo principal desta pesquisa será analisar as representações das mulheres rurais nos livros didáticos de História. Para tanto, serão utilizados como fonte de pesquisa e objeto de estudo os manuais da coleção “História, Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior publicados pela Editora FTD.

A pesquisa terá como foco os volumes destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que esses livros reúnem conteúdos que percorrem a História do Brasil desde o período colonial até a contemporaneidade. No entanto, a investigação não se limitará a essa etapa: pretende-se ampliar o olhar para outras séries da mesma coleção, a fim de verificar se a categoria das mulheres rurais é contemplada em outros momentos da narrativa histórica apresentada ao longo do Ensino Fundamental II.

A escolha por essa coleção didática justifica-se por sua ampla utilização nas escolas públicas brasileiras, especialmente no estado do Paraná, e por estar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta os conteúdos e competências a serem desenvolvidos nesta etapa da educação básica.

Assim, pretende-se investigar as imagens das mulheres rurais, observando como o papel delas é abordado ao longo da narrativa histórica escolar, considerando aspectos como protagonismo, invisibilidade, estigmatização e contribuição social e econômica dessas mulheres para a construção da História do Brasil.

As imagens presentes nesses livros serão analisadas com o intuito de compreender como as mulheres rurais são visualmente representadas e se essas representações reforçam ou rompem com os estereótipos historicamente construídos.

A análise iconográfica se tornará, portanto, uma ferramenta essencial para evidenciar a persistência de invisibilidades ou, ao contrário, possíveis avanços na representação dessas mulheres no material didático.

Embora todas as personagens analisadas integrem a categoria mais ampla das mulheres rurais, elas aparecem nos livros didáticos identificadas por diferentes pertencimentos sociais, étnicos e históricos. Assim, esta pesquisa organiza a análise

em quatro grupos de representação encontrados na coleção: mulheres indígenas, mulheres quilombolas, mulheres vinculadas ao trabalho rural assalariado e mulheres imigrantes.

Essa organização não pretende estabelecer categorias distintas de mulheres rurais, mas compreender de que maneira diferentes experiências femininas relacionadas ao mundo rural são representadas nas imagens dos livros didáticos.

Desse modo, o foco da pesquisa recai sobre as formas de representação construídas pelo material didático, e não sobre uma classificação hierárquica entre essas mulheres.

Mulheres rurais é uma categoria que possibilita perceber como elas são plurais e podem ser encontradas em diversos ambientes, como o campo, as florestas e as margens dos rios. Cada uma delas possui suas particularidades, necessidades e anseios, que são intrínsecos à experiência de "ser mulher" em contextos rurais. Essa diversidade abrange desde mulheres indígenas, afrodescendentes, quilombolas, camponesas, ribeirinhas, extrativistas, agricultoras familiares, até aquelas que são independentes do setor agrícola ou que dirigem seus próprios negócios.

Apesar dessa riqueza de experiências, elas enfrentam diferentes formas de discriminação, o que ressalta a necessidade de reconhecer e valorizar suas contribuições únicas para a sociedade. Segundo Castro (2020) “são diversas no campo, na floresta e nas águas, enfrentando diferentes formas de discriminação.”

Quando falamos sobre a mulher rural, simultaneamente nos referimos à questão da desigualdade de gênero. As mulheres, em geral, são frequentemente inferiorizadas em diversos ambientes, e essa realidade é ainda mais acentuada no meio rural, onde predominam o patriarcado e convenções sociais que reforçam essa desigualdade.

No contexto rural, essas convenções e estruturas patriarcais[1] limitam as oportunidades e a visibilidade das mulheres, perpetuando a discriminação e a desigualdade de gênero.

Conforme é indicado por Mary Garcia Castro no Glosario de Naciones Unida (2017):

[1] Joan Scott (1995) “define estruturas patriarcais como sistemas que institucionalizam a dominação masculina através de normas culturais, práticas sociais e estruturas de poder que marginalizam e subordinam as mulheres. Essas estruturas são mantidas por meio de narrativas históricas e discursos que naturalizam a desigualdade de gênero e perpetuam o controle masculino sobre diversos aspectos da vida social, econômica e política". (p.77)

> Gênero refere-se aos papéis, comportamentos, atividades e atributos que uma determinada sociedade considera adequada para homens e mulheres. [...] Além dos atributos sociais e oportunidades associados à condição de ser homem e mulher, e as relações entre mulheres e homens, e meninas e meninos, o gênero também se refere às relações entre mulheres e relações entre homens. Esses atributos, oportunidades e relacionamentos são construídos socialmente e aprendidos através do processo de socialização. São específicos em diferentes contextos/épocas e mutáveis. O gênero determina o que é esperado, o que é permitido e o que é valorizado em uma mulher ou um homem em um determinado contexto. Na maioria das sociedades, há diferenças e desigualdades entre mulheres e homens em termos de responsabilidades, atividades, acesso e controle de recursos, bem como oportunidades de tomada de decisão. Gênero faz parte de um contexto sociocultural mais amplo, como o são outros critérios importantes de análise sociocultural, como a classe, a raça, o nível de pobreza, o grupo étnico, a orientação sexual, a idade, etc." (ONU Mujeres, 2017, p. 67).

Utilizando Joan Scott (1995) como referencial teórico, esta pesquisa parte da ideia de que o estudo das representações das mulheres rurais nos livros didáticos de história deve ir além da simples identificação de figuras femininas em textos ou imagens, objetivando problematizar como o feminino e o rural são simbolicamente construídos nas narrativas escolares e de que modo essas construções contribuem para moldar a percepção que estudantes das escolas do campo têm de si mesmos como sujeitos históricos.

Nesse sentido, as representações (ou ausências) presentes nos materiais didáticos não apenas refletem escolhas editoriais, mas também operam como mecanismos de produção de sentidos que reproduzem estereótipos de gênero**.**

Assim, ao analisar essas imagens e discursos, busca-se compreender como o ensino de história pode reforçar ou contestar estruturas simbólicas que silenciam trajetórias, desvalorizam saberes e excluem vivências específicas das mulheres do campo.

De acordo com dados da ONU (2020), aproximadamente 58 milhões de mulheres rurais vivem na América Latina. No Brasil, elas representam 48% da população residente no campo.

Apesar dessa presença significativa, a participação feminina em cargos de liderança no meio rural ainda é extremamente limitada: apenas 16% das mulheres estão à frente de empreendimentos agropecuários e da agricultura familiar, o que evidencia um abismo entre a força numérica dessas mulheres e sua representatividade nos espaços de decisão.

Essa disparidade reflete não apenas uma questão de gênero, mas também de desigualdade estrutural e acesso desigual a recursos, como crédito, assistência

técnica e educação. A sub-representação feminina em posições de liderança compromete a construção de políticas públicas mais inclusivas e o fortalecimento da agricultura familiar, setor essencial para a segurança alimentar e o desenvolvimento sustentável.

Essa sub-representação apresenta profundas implicações para o desenvolvimento rural sustentável e para a equidade de gênero, uma vez que as mulheres rurais desempenham um papel fundamental na agricultura e na economia rural, sendo responsáveis por parte significativa da produção de alimentos e da gestão dos recursos naturais, embora ainda enfrentem barreiras relacionadas ao acesso limitado a recursos, financiamento, educação e tecnologia, além de preconceitos culturais e sociais que restringem suas oportunidades de desenvolvimento, participação e liderança.

Diante da percepção sobre a realidade das mulheres rurais, surgiu a necessidade de analisar como esse grupo é representado no ensino de história, especialmente nos conteúdos dos livros didáticos. O objetivo é investigar essas representações através das imagens/fotografias presentes em livros didáticos de História, verificando a presença e a qualidade das representações das mulheres rurais. Afinal, conforme argumenta Burke (2004):

> As imagens visuais oferecem dados sobre a aparência dos indivíduos, os modos de vestir, as condições de vida e até mesmo as expressões de sentimentos que, muitas vezes, não são capturadas pelos documentos escritos (Burke, 2004, p.46).

Assim, busca-se analisar as imagens e fotografias para identificar como as mulheres rurais são representadas e compreender sua presença e visibilidade nesses registros, tomando como referência o conceito de representação de Chartier (2002) e a metodologia de análise de imagens como fontes históricas proposta por Burke (2004).

Com base nas reflexões desses autores, investiga-se se essas mulheres são retratadas de maneira superficial, de modo semelhante ao tratamento destinado a outras mulheres nos conteúdos históricos presentes nos livros didáticos.

Essa possível desigualdade na representação histórica não apenas distorce a compreensão do passado, mas também perpetua estereótipos de gênero, limitando o reconhecimento das conquistas femininas e a inspiração para futuras gerações.

Para Perrot (2013):

> (...) as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que, por muito

> tempo, merecia interesse e relato. Elas atuam em família, confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo (Perrot, 2013, p.16).

A forma como as mulheres são representadas no ensino de História, muitas vezes, reforça estereótipos amplamente difundidos, relegando-as a papéis considerados "comuns" e previsíveis, como o de mãe, esposa ou cuidadora. Essa abordagem limitada nega a importância e a relevância das mulheres dentro do processo histórico, contribuindo para sua invisibilização.

Para analisar as mulheres rurais, nos livros didáticos selecionados, optou-se por organizar em três categorias: indígenas, quilombolas e boias-frias (trabalhadoras assalariadas rurais).

Essa divisão permitirá observar, nos conteúdos e imagens dos livros didáticos, se tais figuras estão representadas, como aparecem, se são contempladas em sua totalidade, e se os registros são atuais e coerentes com sua participação real na sociedade.

A análise também buscará identificar se essas representações reforçam estereótipos ou se apresentam as mulheres como agentes históricas com protagonismo e diversidade de experiências.

Além disso, será realizada uma análise comparativa entre a representação de homens e mulheres, considerando o número de imagens, os tamanhos e a disposição ao longo dos capítulos, evidenciando as discrepâncias na visibilidade de gênero.

Também será feito um comparativo entre imagens de mulheres rurais e urbanas, com o objetivo de demonstrar como, mesmo dentro da categoria feminina, há uma hierarquização simbólica que tende a inferiorizar ou secundarizar a figura da mulher do campo.

Na análise dos livros didáticos, é comum observar que temas de relevância no contexto nacional são apresentados sem qualquer imagem ou menção à participação feminina, negligenciando, assim, sua presença e protagonismo.

Essa invisibilidade torna-se ainda mais acentuada quando se trata das mulheres rurais, pois, conforme as reflexões de Michelle Perrot (2013), embora elas sempre tenham participado dos processos históricos, atuando no âmbito familiar, nas relações sociais e nas dinâmicas de produção e resistência, raramente são mencionadas ou reconhecidas nos registros históricos, de modo que suas

contribuições permanecem, em grande parte, silenciadas ou reduzidas a notas de rodapé da história oficial:

> Por muito tempo, as mulheres foram camponesas, ligadas aos trabalhos rurais; no período que precede a Segunda Guerra Mundial, na França, era essa a condição de quase a metade das mulheres. No mundo, as camponesas são certamente ainda a maioria, se pensarmos na África, na Ásia e na América Latina. Ora, as camponesas são as mais silenciosas das mulheres. Imersas na hierarquia de sociedades patriarcais, são poucas as que emergem do grupo, pois se fundem com a família, com os trabalhos e os dias de uma vida rural que parece escapar à história, sendo mais objeto das pesquisas dos etnólogos. Assim, não é de espantar que nosso saber sobre as mulheres rurais nos venha desses pesquisadores (Perrot, 2013, p.1).

As mulheres rurais ocupam um espaço social frequentemente marginalizado tanto no meio urbano quanto dentro do próprio espaço rural, muitas vezes dominado por uma lógica patriarcal e agrária que a subalterniza.

Portanto, repensar o ensino de História nas escolas do campo, sob uma perspectiva que contemple a presença histórica das mulheres, é um passo fundamental para romper com narrativas excludentes.

Incorporar essas vozes aos materiais didáticos é não apenas uma forma de justiça histórica, mas também uma estratégia pedagógica de empoderamento para as alunas, que podem, assim, reconhecer-se enquanto sujeitas ativas na construção de suas comunidades e de sua própria história.

Ao analisar os manuais didáticos, buscou-se identificar se, de fato, havia pouca visibilidade das mulheres rurais. A constatação dessa lacuna reforçou a necessidade de produzir materiais específicos voltados às escolas do campo, que historicamente carecem desse enfoque.

Outro aspecto relevante é a forma como as imagens e fotografias são referenciadas, pois, muitas vezes, essas mulheres aparecem descritas apenas como “imigrantes”, “indígenas” ou por outras designações genéricas, sem que se empregue o conceito de mulher rural.

A ausência dessa categoria contribui para a invisibilização da identidade das mulheres rurais e para o apagamento de sua participação nos processos históricos, sociais e econômicos que constituem o espaço rural. Tal silenciamento não se limita à falta de representação, mas revela mecanismos históricos de exclusão que subordinam suas experiências, seus saberes e suas formas de atuação.

Problematizar essas ausências permite evidenciar relações de poder que determinaram quais sujeitos foram reconhecidos como protagonistas da história e quais permaneceram à margem das narrativas predominantes, reafirmando a

necessidade de conferir visibilidade às mulheres rurais e às múltiplas contribuições por elas produzidas.

Scott (1990) destaca a importância da inclusão de diferentes narrativas na análise histórica, ressaltando que não basta incorporar as mulheres aos estudos sobre o passado. É necessário, também, repensar os conceitos e pressupostos que orientam a produção do conhecimento histórico, considerando como as relações de gênero influenciam a construção dos significados atribuídos aos acontecimentos e às experiências históricas.

Dar visibilidade às mulheres rurais é uma forma de começar a corrigir as distorções do passado e a tentativa de construir uma narrativa mais inclusiva e representativa da diversidade de experiências e contribuições ao longo da história.

Atualmente, o Brasil rural é frequentemente retratado como uma região forte, rica e essencial para a produção alimentar nacional. Com a ascensão do agronegócio, essa imagem passou por uma transformação significativa. Historicamente, a narrativa sobre o campo foi sub-representada, com ênfase desproporcional nos aspectos urbanos e industriais do desenvolvimento do país, embora a base de nossa nação tenha suas raízes no ambiente rural. Como destaca Holanda (1995)

> Toda a estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos. É preciso considerar esse fato para se compreenderem exatamente as condições que, por via direta ou indireta, nos governaram até muito depois de proclamada nossa independência política e cujos reflexos não se apagaram ainda hoje. Se, conforme opinião sustentada em capítulo anterior, não foi a rigor uma civilização agrícola o que os portugueses instauraram no Brasil, foi, sem dúvida, uma civilização de raízes rurais. É efetivamente nas propriedades rústicas que toda a vida da colônia se concentra durante os séculos iniciais da ocupação europeia: as cidades são virtualmente, se não de fato, simples dependências delas (Holanda, 1995, p. 73).

Apesar dessa realidade, há uma notável carência de narrativas que reconheçam a importância do meio rural no Brasil. Historicamente, o país foi predominantemente rural, e essa característica ainda persiste em muitas regiões, contudo, a representatividade adequada do meio rural, especialmente no que diz respeito às mulheres que vivem e trabalham nesses contextos, continua sendo um desafio. Como observa Yunes Antonio et al. (2020):

> A diversidade de atuação das mulheres rurais se reflete no campo. Infelizmente ainda vistas por muitos como meramente ajudantes, as trabalhadoras rurais se destacam em todas etapas do processo produtivo de alimentos e nas atividades relacionadas à geração de renda e ao desenvolvimento econômico e social no campo. Vale ressaltar que essa importância e protagonismo das mulheres ocorre desde os primórdios da humanidade. Porém, com a divisão social do trabalho no campo, as mulheres,

> além das atividades compartilhadas com os homens na lavoura, têm também a responsabilidade exclusiva de administrar a esfera doméstica, lhes sendo impostas atividades tidas como “típicas da mulher”. (Yunes Antonio et al., 2020, p. 70).

Portanto, esta pesquisa pretende analisar a representação das mulheres rurais nos livros didáticos de História, com foco em imagens e fotografias. Evidenciando a necessidade de uma representação que contribua e considere os aspectos históricos e culturais que permeiam essas representações.

Para isso, serão analisadas as lacunas e os estereótipos presentes nas representações atuais, buscando propor caminhos para torná-las mais inclusivas. Priore (1997) destaca que a escrita da história deve contemplar a diversidade de sujeitos e valorizar suas contribuições, de modo a construir uma compreensão mais ampla e equilibrada do passado.

Além disso, a pesquisa destacará as lutas por representatividade das mulheres rurais através de movimentos como o feminismo camponês, coletivos, marchas e organizações que lutam pelos direitos dessas mulheres, contra a violência doméstica, pela terra e pela educação. Esses movimentos demonstram que essa considerável parcela da população feminina do país tem voz e precisa ser ouvida. O ambiente escolar e a disciplina de História são ferramentas importantes para dar voz a essas mulheres.

Essa pesquisa surge em um momento emblemático na história da educação brasileira, pois, a partir de 2025, a Lei nº 14.986 de 26 de setembro de 2024 (Brasil, 2024), entrou em vigor, tornando obrigatória a abordagem das contribuições das mulheres na história no currículo da educação básica.

Tal medida representa um avanço significativo para a valorização da participação feminina nos processos históricos, reforçando a necessidade de revisitar conteúdos e práticas pedagógicas a fim de garantir uma perspectiva mais inclusiva e plural da história ensinada nas escolas brasileiras, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares do país.

Além disso, a lei estabelece a Semana de Valorização das Mulheres, que deverá ocorrer anualmente na segunda semana de março onde as instituições de ensino terão a responsabilidade de garantir que seus currículos incluam uma abordagem que contemple a perspectiva feminina na história.

> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos

> conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País (Brasil, 2024, s/p).

Essa lei é fundamental para incutir nas meninas a importância da representatividade e a necessidade de modelos a serem seguidos. Historicamente, papéis de masculinidade e feminilidade foram rigidamente estabelecidos, perpetuando estereótipos que podem limitar as aspirações e o futuro das meninas. Muitas vezes, elas não se veem refletidas em figuras representativas nas áreas de ciência, tecnologia, política e outras profissões frequentemente dominadas por homens.

Ao tornar obrigatória a discussão sobre a representatividade feminina na história, a lei destaca a urgência de pesquisas como esta, que abordam a vida e as conquistas de mulheres de diversas categorias, classes sociais e etnias. É essencial garantir que essas mulheres sejam reconhecidas em seus diferentes contextos, mostrando exemplos inspiradores que fizeram história no Brasil e no mundo. Essa visibilidade é crucial para que as meninas compreendam que o papel feminino vai muito além do cuidado e que elas podem e devem ser encorajadas a seguir qualquer carreira que desejarem.

Essa iniciativa não só aprimora o currículo escolar, mas também desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade igualitária, onde todas as participações, independentemente de gênero, sejam reconhecidas e valorizadas.

Diante das discussões sobre a invisibilidade da mulher rural nos livros didáticos, da necessidade de incluir a história das mulheres no currículo escolar e da escassez de materiais adaptados para as escolas do campo, proponho o desenvolvimento de um material didático voltado especificamente para professores que atuam, sobretudo, nos colégios do campo.

A escolha por direcionar o foco da pesquisa ao ensino nas escolas do campo está profundamente vinculada à minha trajetória pessoal e profissional. Nos últimos sete anos atuando como professora em instituições situadas em áreas rurais e, antes disso, sendo aluna da educação do campo durante toda a minha formação básica.

Essa vivência dupla como estudante e educadora proporcionou-me uma compreensão dos inúmeros desafios enfrentados cotidianamente por alunos e alunas dessas comunidades. A realidade vivenciada por esses sujeitos difere significativamente daquela experienciada por estudantes da zona urbana,

especialmente no que diz respeito às dificuldades de acesso, permanência e conclusão da educação básica, em especial do ensino médio.

Essas experiências denotam, a urgente necessidade de uma adaptação efetiva dos conteúdos escolares às realidades do campo, de um olhar pedagógico mais atento e sensível às especificidades desses estudantes e, sobretudo, de políticas públicas que reconheçam e valorizem suas identidades e modos de vida. No entanto, tais realidades seguem sendo, muitas vezes, negligenciadas pelas diretrizes educacionais hegemônicas, que tendem a adotar modelos urbanos como referência universal.

Ao trazer essas questões para o centro da análise, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de uma educação do campo crítica, inclusiva e verdadeiramente comprometida com a diversidade sociocultural do Brasil e principalmente com o ensino de História.

Um exemplo marcante é a situação do estado do Paraná, onde, nos últimos anos, houve um expressivo fechamento de escolas do campo, prática que gerou uma série de consequências prejudiciais: alunos e alunas passaram a enfrentar longas horas de deslocamento até a cidade mais próxima, perdendo o direito fundamental de estudar próximo de casa.

Esse processo, além de exaustivo, tem contribuído para o apagamento dos saberes do campo, uma vez que os (as) jovens, ao se afastarem de suas comunidades, acabam por desaprender e, em certa medida, ser “deseducados(as)” para a vida rural, o que resulta em um enfraquecimento de sua identidade cultural.

Conforme apontam reportagens recentes, ao menos 17 escolas do campo no Paraná sofreram ameaças de fechamento ou reorganização nos últimos anos, afetando diretamente a permanência e a qualidade da educação em comunidades rurais. Em alguns casos, a atuação do Ministério Público teve que intervir para garantir o retorno das atividades escolares.

Quando se fala em saberes tradicionais, é importante destacar que grande parte da transmissão e preservação desses conhecimentos é realizada por mulheres. Com o êxodo das famílias e o esvaziamento das comunidades rurais, corre-se o risco de perda irreparável desse patrimônio cultural.

Ainda dentro da perspectiva da educação do campo e da discussão sobre gênero, é preciso reconhecer que as alunas são, muitas vezes, as mais afetadas por esse contexto. Em muitos casos, são impedidas de sair de casa para frequentar a

escola, o que contribui para o aumento da evasão escolar entre meninas e eleva, de maneira preocupante, os índices de analfabetismo entre mulheres na zona rural.

A análise e proposição do material didático terá como propósito refletir a diversidade e a complexidade das experiências das mulheres rurais, ressaltando a importância de sua representatividade no ambiente escolar. Pretende-se oferecer uma visão abrangente sobre o papel histórico dessas mulheres, ao mesmo tempo em que se busca empoderar as alunas, valorizando a força e a relevância da mulher do campo.

Para alcançar esse objetivo, a análise crítica das imagens presentes nos livros didáticos será uma ferramenta essencial, permitindo identificar estereótipos, ausências e invisibilidades, bem como propor novas representações que estejam mais alinhadas com a realidade das comunidades rurais e com a valorização da figura feminina nesse contexto.

A dissertação está organizada em três seções principais, articuladas de modo a estabelecer um percurso que parte da discussão teórica sobre Educação do Campo, ensino de História e gênero, avança para a análise das representações das mulheres rurais nos livros didáticos e culmina na elaboração de um produto educacional destinado ao trabalho pedagógico com essa temática. Essa organização busca aproximar reflexão historiográfica, análise das fontes e prática docente, em consonância com a natureza profissional da pesquisa.

Na primeira seção, intitulada “Educação do Campo e Gênero no Ensino de História”, são discutidas as relações entre Educação do Campo, ensino de História e estudos de gênero, considerando as especificidades sociais, culturais e educacionais das populações rurais e os processos históricos que contribuíram para a invisibilização das mulheres nesses espaços. A discussão contempla ainda as lutas pela consolidação da Educação do Campo, os desafios enfrentados pelas instituições localizadas em áreas rurais, especialmente no estado do Paraná, e a importância de compreender as mulheres rurais como sujeitos históricos diversos, cujas experiências não podem ser reduzidas a representações homogêneas ou secundárias.

A segunda seção, denominada “Entre imagens, presenças e silêncios: caminhos da análise”, apresenta os procedimentos metodológicos adotados para examinar as representações das mulheres rurais na coleção didática selecionada, tomando as imagens como fontes históricas e mobilizando, entre outros referenciais, as contribuições de Peter Burke (2004) e Ana Maria Mauad (2015).

A análise concentra-se nas formas pelas quais mulheres indígenas, quilombolas, trabalhadoras rurais e mulheres vinculadas à imigração são apresentadas nos livros, considerando não apenas sua presença quantitativa, mas também os modos de identificação, contextualização e inserção nas narrativas históricas, de maneira a reconhecer permanências, silenciamentos, estereótipos e possibilidades de protagonismo. A comparação entre essas representações permite problematizar hierarquias construídas no interior da própria experiência feminina e compreender como determinadas trajetórias recebem maior visibilidade do que outras.

A terceira seção, “Entre Marias e Margaridas: representações de mulheres rurais nos livros didáticos de História – Manual Pedagógico para o Ensino de História”, corresponde ao produto educacional elaborado a partir das questões identificadas durante a pesquisa.

O manual é destinado principalmente a professores e professoras que atuam na Educação do Campo e reúne fundamentação teórica, orientações para o uso de imagens como fontes históricas, propostas de análise e sequências didáticas voltadas às mulheres indígenas, quilombolas e trabalhadoras rurais, além de sugestões de filmes, documentários, obras literárias e histórias em quadrinhos que podem ampliar as possibilidades de abordagem da temática em sala de aula. Mais do que oferecer atividades prontas, o produto procura constituir-se como instrumento de apoio à prática docente, favorecendo abordagens que reconheçam as mulheres rurais como agentes históricos e aproximem os conteúdos escolares das experiências e identidades presentes nas comunidades do campo.

A articulação entre essas três seções permite compreender a invisibilidade das mulheres rurais não apenas como ausência numérica nos materiais didáticos, mas como resultado de escolhas narrativas e formas específicas de representação que determinam quais sujeitos são nomeados, contextualizados e reconhecidos como participantes dos processos históricos.

A pesquisa procura, assim, deslocar a discussão da simples inclusão de figuras femininas para a problematização das condições pelas quais determinadas experiências se tornam visíveis, enquanto outras permanecem silenciadas, estabelecendo uma relação direta entre a análise desenvolvida e as possibilidades de intervenção pedagógica propostas no produto educacional.

Para auxiliar na organização e na sistematização dos materiais produzidos ao longo desse percurso investigativo, foram utilizados recursos digitais baseados em

Inteligência Artificial, especialmente as ferramentas ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI, e Gemini, desenvolvida pelo Google, empregadas como instrumentos de apoio em etapas específicas do trabalho acadêmico.

O ChatGPT contribuiu para a revisão linguística das diferentes versões dos capítulos da dissertação, possibilitando adequações gramaticais, ortográficas e estilísticas, bem como o aprimoramento da clareza, da coesão e da fluidez textual, além de auxiliar na organização das informações produzidas durante a pesquisa e na estruturação de quadros analíticos, comparativos e tabelas destinados à sistematização dos resultados da investigação e também foi utilizado na organização dos materiais que compõem o Produto Educacional, incluindo a estrutura do Manual do Professor, as sequências didáticas, as propostas de atividades pedagógicas, os quadros explicativos, os roteiros metodológicos e os textos de apoio destinados aos docentes da Educação do Campo.

De maneira complementar, o Gemini auxiliou na revisão textual e na organização de elementos visuais e esquemas preliminares empregados na elaboração do Produto Educacional, contribuindo para a estruturação gráfica inicial de alguns materiais, posteriormente revisados, adaptados e validados pela pesquisadora.

De modo mais específico, o apoio dessas ferramentas esteve relacionado à organização formal dos quadros de categorização das representações das mulheres rurais, dos quadros comparativos das imagens, dos instrumentos de análise imagética, das tabelas apresentadas na dissertação e dos materiais didáticos integrantes do Produto Educacional, preservando-se sob responsabilidade exclusiva da pesquisadora a definição das categorias, dos critérios analíticos e das interpretações desenvolvidas.

Ressalta-se, portanto, que a utilização das ferramentas de Inteligência Artificial não substituiu as etapas de natureza intelectual e autoral da pesquisa, uma vez que a delimitação do objeto de estudo, a seleção e a análise das fontes, a construção do referencial teórico, a definição das categorias analíticas, a interpretação dos resultados, a elaboração das reflexões historiográficas e a redação final do trabalho foram realizadas pela pesquisadora.

Dessa forma, o uso do ChatGPT e do Gemini restringiu-se ao suporte técnico, linguístico, editorial e organizacional, em conformidade com os princípios éticos, metodológicos e acadêmicos que orientam a produção científica.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Esta seção tem como objetivo discutir a Educação do Campo, com especial atenção aos desafios e especificidades que envolvem o ensino de História nesse contexto. A Educação do Campo entendida como um campo de estudo e prática pedagógica voltado para as realidades das populações rurais, implica considerar as desigualdades históricas, as condições materiais e as particularidades culturais que caracterizam a vida no campo.

Este estudo propõe analisar a educação voltada para os territórios rurais, compreendendo a forma como os materiais didáticos abordam as representações de mulheres que vivem nessas regiões.

O ponto de partida dessa reflexão é a compreensão da Educação no Campo como uma ferramenta para a transformação social e a valorização das experiências locais. Apesar dos avanços legislativos e das propostas pedagógicas voltadas para a inclusão das questões do campo no currículo escolar, ainda persiste uma invisibilidade da vivência das mulheres rurais nos conteúdos didáticos, especialmente na disciplina de História.

Isso se reflete em uma presença marginalizada das mulheres nas narrativas históricas, que frequentemente as desconsideram ou as reduzem a figuras genéricas e descontextualizadas.

Em um contexto mais amplo, também será discutido o impacto da Lei nº 14.986, de 26 de setembro de 2024 (Brasil, 2024), que torna obrigatório o ensino de História das Mulheres nas escolas. Embora essa legislação tenha como objetivo corrigir a ausência histórica das mulheres nas narrativas educacionais, o desafio continua sendo a efetiva implementação desse conteúdo, particularmente em escolas rurais, onde as representações da mulher frequentemente estão desconectadas da realidade local e da diversidade das experiências femininas no campo.

Além disso, a análise proposta nesta seção segue a abordagem de gênero proposta por Pedro (2005) e Scott (1995), que destaca a necessidade de entender como as questões de gênero influenciam a forma como as mulheres são representadas e como essas representações perpetuam silenciamentos históricos.

Ao longo da história, a categoria "mulher" foi muitas vezes ausente ou tratada de forma simplificada, sem considerar a diversidade de contextos e vivências que moldam a condição feminina. No contexto rural, essa invisibilidade tende a ser ainda

mais pronunciada, já que as questões de gênero frequentemente são eclipsadas pela predominância das questões relacionadas ao desenvolvimento econômico, à agricultura e à educação básica.

Nessa seção, portanto, não se trata apenas de uma análise sobre a Educação do Campo, mas também de como essa educação pode e deve ser um espaço de inclusão das vozes femininas, promovendo uma reflexão crítica sobre as representações de gênero nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas.

A questão das mulheres no campo, embora de importância fundamental, ainda carece de uma abordagem mais ampla e contextualizada nas escolas, refletindo as particularidades das mulheres rurais em suas lutas, histórias e contribuições.

Por fim, esta seção também servirá como introdução para o desenvolvimento da análise metodológica que será aprofundada no segundo capítulo, no qual será discutida a abordagem específica que será adotada para investigar como a Educação do Campo lida com as questões de gênero e com a representação das mulheres nas narrativas históricas.

Pedro (2015) também enfatiza a necessidade de ampliar e complexificar essa categoria, reconhecendo que “mulheres” não formam um grupo homogêneo, mas múltiplo e marcado por relações de classe, raça, geração, territorialidade e condições de vida. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a categoria mulher rural como, quilombolas, ribeirinhas, indígenas, vivenciam dinâmicas específicas que moldam suas trajetórias e suas formas de resistência, e que essas experiências devem ser valorizadas no ensino de História.

Assim, este trabalho não se propõe a tratar somente da invisibilidade da mulher na academia, tema já amplamente e necessariamente debatido, mas sim refletir sobre a categoria mulher rural a partir da perspectiva da Educação do Campo e da análise das representações dos livros didáticos, destacando a importância de representações mais plurais e contextualizadas dessa categoria.

Ao se pensar nas mulheres do campo, o lugar onde vivem e as memórias que carregam são elementos que, muitas vezes, aparecem de forma fragmentada ou sequer aparecem, nas aulas e nos livros didáticos. Na historiografia, entretanto, há esforços importantes no sentido de resgatar essas trajetórias, reconhecendo nelas marcas de luta, resistência e pertencimento.

Um exemplo desse esforço historiográfico encontra-se no capítulo “De colona a boia-fria”, de Maria Aparecida de Moraes Silva (1997), publicado na obra História

das mulheres no Brasil, organizada por Mary Del Priore. A autora analisa as transformações vivenciadas pelas mulheres trabalhadoras rurais no contexto das mudanças nas relações de trabalho no campo, evidenciando como suas experiências foram atravessadas por desigualdades de gênero, condições laborais e processos de reorganização social. Ao recuperar essas trajetórias, o estudo contribui para romper com o apagamento histórico das mulheres rurais e para reconhecer a pluralidade de suas formas de trabalho, resistência e participação social.

Essa perspectiva também orienta a análise das representações visuais presentes nos livros didáticos, uma vez que as imagens, assim como os textos, carregam discursos, produzem sentidos e participam da construção de determinadas visões de mundo. Nos materiais escolares, o campo muitas vezes é representado de forma simplificada, associado ao atraso ou à rusticidade, enquanto as mulheres que o habitam raramente aparecem em posições de protagonismo e, quando representadas, tendem a ser apresentadas de modo genérico, estereotipado ou restrito a papéis tradicionalmente atribuídos ao feminino.

Diante disso, a categoria gênero constitui uma ferramenta fundamental de análise, pois permite ultrapassar a simples identificação da presença feminina nos materiais didáticos e compreender as relações sociais e simbólicas envolvidas nessas representações. Conforme Pedro (2005), gênero não se destina apenas ao estudo das mulheres, mas possibilita interpretar relações sociais mais amplas, o que, nesta pesquisa, contribui para analisar de que maneira os livros didáticos constroem, limitam ou silenciam identidades femininas vinculadas ao espaço rural.

2.1 EDUCAÇÃO NO CAMPO: TERRITÓRIO, SUJEITOS E ENSINO DE HISTÓRIA

A articulação entre a educação do campo e o ensino de História evidencia tensões estruturais profundamente enraizadas no sistema educacional brasileiro. Uma das principais questões diz respeito à própria negação do campo como espaço legítimo de produção de saberes. Por muito tempo, a escola rural foi tratada como uma extensão da urbana, desconsiderando as especificidades culturais, econômicas e territoriais das comunidades camponesas. Isso gerou práticas pedagógicas descontextualizadas, que desvalorizam os conhecimentos locais e reforçam uma lógica centrada na cultura urbana e industrial.

Além disso, há uma tensão constante entre as políticas educacionais uniformizadoras e as demandas por uma pedagogia do campo, que reconheça as formas próprias de organização social, trabalho e resistência presentes nas comunidades rurais.

Autores como Arroyo (2004) apontam que o campo não pode ser visto como atraso ou carência, mas como espaço de produção de vida e de saberes, uma concepção que entra em choque com a tradição escolar que historicamente desqualifica essas experiências.

A ausência de uma formação docente voltada para as realidades do campo também aprofunda essas contradições. Conforme indica Caldart (2004), há uma lacuna significativa entre o que se ensina nas licenciaturas e o que se exige nas escolas do campo, especialmente no que diz respeito à leitura crítica da história dos movimentos sociais, das lutas por terra e dos modos de vida camponeses.

No que se refere ao ensino de História, essa desconexão se expressa na invisibilidade de sujeitos coletivos como trabalhadores rurais, quilombolas, ribeirinhos e mulheres do campo, embora o país tenha historicamente assumido um perfil majoritariamente rural, com formas próprias de organização social, produção e resistência, às populações camponesas, ribeirinhas, sertanejas e quilombolas seguem sendo marginalizadas nas narrativas oficiais e nos espaços escolares[2].

No contexto rural, o direito à educação ainda é atravessado por múltiplas barreiras que comprometem o acesso, a permanência e a aprendizagem de crianças e jovens. A distância entre as residências e as instituições de ensino, muitas vezes localizadas a quilômetros das comunidades, é uma das dificuldades mais persistentes

[2] A atuação histórica de movimentos sociais do campo — como as Ligas Camponesas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Marcha das Margaridas — revela não apenas a luta por terra e justiça social, mas também o protagonismo das populações camponesas na construção de uma proposta educacional crítica. As Ligas Camponesas, ativas nas décadas de 1950 e 1960, organizaram trabalhadores rurais em defesa da reforma agrária e denunciaram a exploração latifundiária. O MST, surgido na década de 1980, além de ocupar e reivindicar terras improdutivas, estruturou escolas nos assentamentos e criou iniciativas como o PRONERA, em diálogo com universidades, reafirmando o direito à educação contextualizada. Já a Marcha das Margaridas, liderada por mulheres trabalhadoras rurais desde 2000, denuncia a violência de gênero no campo e reivindica políticas públicas voltadas à saúde, educação e soberania alimentar, tendo como marco simbólico a memória de Margarida Maria Alves, sindicalista assassinada em 1983. Esses movimentos não apenas resistem à exclusão histórica, mas constroem coletivamente formas de organização social e pedagógica baseadas na valorização dos saberes do campo. Sobre essa articulação entre território, educação e luta social, ver Arroyo (2004), Gaffo; Hoeller (2020), Molina (2010), Conte (2011) e Stedile (2005).

enfrentadas por estudantes do campo. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2023), cerca de 45% das escolas do campo funcionam em áreas onde o acesso é dificultado por condições precárias de transporte e infraestrutura, fator que afeta diretamente a frequência escolar, especialmente nos períodos de chuvas ou seca severa.

A baixa oferta de escolas em áreas rurais mais afastadas, aliada à precariedade do transporte e às condições econômicas das famílias, contribui para um cenário de desigualdade estrutural. Autores como Miguel Arroyo (2000) destacam que a negação histórica do campo como espaço legítimo de produção de saberes se reflete na forma como o Estado organiza, ou desorganiza, sua presença educacional nesses territórios. Caldart (2004), por sua vez, reforça que a permanência na escola rural está profundamente vinculada à valorização dos modos de vida locais e à garantia de condições materiais adequadas.

Essas barreiras se tornam ainda mais complexas quando entrelaçadas com a questão de gênero: meninas e jovens mulheres, em muitos casos, assumem responsabilidades domésticas desde cedo, o que pode levar à evasão escolar ou à limitação de seus percursos educacionais. Conforme destaca Caldart (2004), a compreensão da desigualdade educacional no campo exige a consideração das interseções entre classe, território e gênero, dimensões que permeiam a vida cotidiana das populações rurais.

Durante décadas, políticas educacionais foram pensadas com base em modelos urbanos, descontextualizados das realidades rurais. Apenas com a mobilização de movimentos sociais, sobretudo a partir da década de 1990, a pauta da educação do campo conquistou algum espaço nas políticas públicas, com avanços como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e o Pronacampo, implementado em 2012.

Arroyo (2004) destaca que a conquista de políticas públicas voltadas à educação do campo foi resultado direto da mobilização dos movimentos sociais, em especial dos sujeitos do campo que passaram a reivindicar uma escola que respeitasse seus modos de vida, saberes e territórios. No entanto, nos últimos anos, diversos retrocessos fragilizaram essas conquistas, refletindo-se no fechamento de escolas do campo, na desvalorização docente e na centralização de modelos curriculares urbanos. A formação de educadores e educadoras constitui, portanto, uma dimensão central desse projeto educativo, como argumenta Molina (2004):

> Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo. Por isso, o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas (Molina, 2004, p.22).

A reflexão sobre a formação docente precisa ser compreendida em articulação com o próprio processo histórico de constituição da Educação do Campo, marcado por conflitos sociais, desigualdades estruturais e pela organização coletiva de trabalhadores e trabalhadoras rurais em defesa de direitos. Ao recuperar esse contexto de origem, Molina (2004) evidencia que a construção dessa concepção educacional está diretamente vinculada às lutas pela terra, pela reforma agrária, pelo reconhecimento dos sujeitos do campo e pela garantia do direito à educação:

> Em resumo, podemos dizer que no contexto originário da Educação do Campo há como elementos principais: o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; neste mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/ trabalhadores do campo; ao mesmo tempo, a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas e, entre elas, a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição (Molina, 2004, p 13).

A partir desse conceito de Educação do Campo, pretende-se efetivar uma proposta pedagógica vinculada a processos formativos mais amplos e à construção de uma identidade própria dos povos do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), especialmente em seu artigo 2º, reforçam que essa identidade deve ser compreendida em articulação com o meio rural, com os saberes produzidos pelas comunidades e com os movimentos sociais presentes nesses territórios, afastando-se de concepções tradicionais que associam o campo ao atraso e à inferioridade em relação ao espaço urbano.

Assim, os sujeitos do campo, quando na condição de estudantes, devem ter garantido o direito a uma educação que respeite sua cultura, sua realidade concreta e suas necessidades sociais e humanas. Trata-se de assegurar uma formação integral, que possibilite o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino, conforme os princípios da equidade e da justiça social.

Entretanto, as dificuldades enfrentadas pela educação do campo ao longo da história evidenciam um processo estrutural de exclusão, enraizado nas ações e omissões das elites brasileiras, destaca Molina (2004) essas dificuldades. Desde a Primeira República, movimentos sociais como Canudos e Contestado já expressavam a insatisfação dos sertanejos e camponeses diante da desigualdade no acesso à terra e à cidadania. Tais conflitos revelam como a luta pela terra e por condições dignas de vida perpassa toda a trajetória histórica do país.

De acordo com Gaffo (2013), mesmo em momentos mais recentes, como durante o regime militar, a política agrária adotada priorizou a concentração fundiária, promovendo o latifúndio e incentivando a modernização agrícola voltada para a exportação. Isso ocorreu por meio de financiamentos e incentivos às empresas de insumos e à expansão do agronegócio, que, em nenhuma instância, atendeu às necessidades das populações rurais.

Essas políticas excludentes, ao longo de décadas, dificultaram a organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Como afirma Stedile (2005), apesar de as oligarquias rurais continuarem proprietárias das terras e produzindo para exportação, o poder político passou a ser exercido pela burguesia industrial, que, ainda assim, manteve a elite agrária como classe social privilegiada.

Dentro dessa lógica e partindo do pressuposto de Hoeller (2013), mulheres, indígenas, negras e trabalhadoras rurais foram historicamente consideradas desnecessárias ao acesso à escolarização formal. O trabalho agrícola era visto como atividade que não exigia leitura ou escrita, o que resultou na construção de um modelo educacional precário, sem estrutura, com educadores mal remunerados e pouca formação, e com propostas pedagógicas descoladas da realidade camponesa.

De acordo com Gaffo e Hoeller (2020), desde a década de 1930 já existiam iniciativas e debates voltados à construção de um projeto educacional que considerasse as especificidades do campo, especialmente no contexto das discussões sobre a universalização da escola pública no Brasil. No entanto, tais propostas permaneciam à margem das políticas oficiais, frequentemente

subordinadas a uma lógica urbana que ignorava os modos de vida, os saberes e as demandas dos sujeitos do campo. Foi apenas com a realização da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que o conceito de Educação do Campo passou a ser sistematizado e discutido de forma mais ampla e institucionalizada.

Esse evento representou um marco decisivo no processo histórico de lutas sociais por uma escola comprometida com a realidade rural, sendo conduzida por movimentos sociais, sindicatos, organizações de trabalhadores e educadores do campo.

A conferência[3] defendeu o direito dos povos do campo a uma educação pública de qualidade, construída a partir de suas experiências, práticas culturais, formas de produção e organização comunitária. A proposta foi além da simples inclusão no sistema educacional: buscava-se uma reconfiguração profunda da concepção de escola, com a valorização da identidade camponesa e o rompimento com o modelo homogêneo e urbano que dominava o cenário educacional brasileiro.

A partir dessa mobilização, a Educação do Campo consolidou-se como um projeto político-pedagógico distinto da chamada educação rural, tradicionalmente voltada à adequação do campo aos moldes urbanos. Enquanto a educação rural muitas vezes reforçava a subalternização dos sujeitos do campo, a Educação do Campo passou a compor a diversidade socioterritorial do país, propondo uma prática educacional crítica, emancipadora e transformadora. Nessa perspectiva, a escola no campo deixa de ser um instrumento de adaptação e passa a ser entendida como um espaço de resistência, afirmação de identidades e fortalecimento das comunidades.

Assim, a Educação do Campo emerge como resposta concreta às desigualdades históricas, propondo a ampliação das possibilidades formativas e a articulação entre saberes populares e científicos. Mais do que uma política educacional, ela se afirma como estratégia para a transformação da realidade vivida

[3] A II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em agosto de 2004, representou um marco nas discussões sobre a educação rural no Brasil. Reuniu representantes de movimentos sociais, educadores e gestores públicos para debater os desafios específicos da escolarização no campo. Entre os principais resultados alcançados, destacam-se o reconhecimento das especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais; a valorização dos saberes locais e a necessidade de currículos contextualizados; o compromisso com a inclusão social, especialmente das mulheres, indígenas, negras e trabalhadores rurais; a definição de diretrizes para a formação de educadores preparados para atuar no campo; e o fortalecimento da participação dos movimentos sociais no processo de formulação das políticas educacionais. Esses avanços reafirmaram a importância de uma educação do campo que respeite a diversidade e promova a justiça social.

pelos povos do campo, reconhecendo-os como sujeitos históricos plenos, produtores de conhecimento e portadores de direitos.

No entanto, apesar dos avanços conquistados e da consolidação da Educação do Campo como projeto político-pedagógico legítimo, as escolas do campo continuam a enfrentar inúmeros desafios que comprometem sua efetividade e sua função social, sobretudo no ensino de História. Historicamente marginalizadas pelas políticas educacionais brasileiras, essas escolas têm sofrido um processo sistemático de retrocesso e desmonte das políticas públicas voltadas para a educação rural, que ameaça a concretização dos princípios emancipatórios da Educação do Campo.

Um dos aspectos mais preocupantes é o fechamento progressivo das escolas em áreas rurais. Como ressaltam Gaffo e Hoeller (2020), o encerramento dessas instituições representa uma violação do direito dos estudantes de aprenderem em seu próprio território, próximos de suas famílias e inseridos em um contexto sociocultural que valorize suas identidades rurais. Essa realidade impacta diretamente o ensino de História, pois dificulta a articulação entre os conteúdos escolares e os saberes locais, essenciais para a construção de narrativas históricas que reflitam a diversidade e as especificidades do campo.

Essa situação do fechamento de escolas do campo é evidenciada a partir do dados a seguir:

> Ao longo dos últimos anos, é observado o acelerado processo de fechamento das escolas do campo. Quando se compara as regiões brasileiras, os dados apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sinalizam que o fechamento é ainda mais acelerado na região Nordeste, território em que somente no ano de 2019 foram fechadas mais de 29 mil escolas do campo (INEP, 2019). Essa situação se torna ainda mais agravada quando se faz um paralelo com o analfabetismo na região, que chega a 13,9%, sendo a maior taxa entre as regiões brasileiras (IBGE, 2019). Esses dados demonstram que existem várias lacunas referentes às políticas públicas voltadas para os sujeitos do campo; percebe-se, assim, que a educação, ainda que seja um direito garantido na Constituição Federal (Brasil, 1988), não vem se efetivando de forma satisfatória no contexto camponês (Lima de Oliveira; Costa Silva; Ferreira da Silva, 2023, p. 335).

O fechamento das escolas do campo, segundo Lima de Oliveira, Costa Silva e Ferreira da Silva (2023) reforça a visão elitista que ainda permeia o ensino rural, relegando-o a um espaço marginalizado e sustentando a ideia equivocada de que os sujeitos do campo não precisam estudar.

Um exemplo marcante é a situação do estado do Paraná, onde, nos últimos anos, houve um expressivo fechamento de escolas do campo[4]. Essa prática gerou uma série de consequências prejudiciais: alunos e alunas passaram a enfrentar longas horas de deslocamento até a cidade mais próxima[5], perdendo o direito fundamental de estudar próximo de casa.

Esse processo, além de exaustivo, tem contribuído para o apagamento dos saberes do campo, uma vez que os(as) jovens, ao se afastarem de suas comunidades, acabam por desaprender e, em certa medida, ser "deseducados(as)" para a vida rural, o que resulta em um enfraquecimento de sua identidade cultural.

Conforme apontam reportagens recentes, ao menos 17 escolas do campo no Paraná sofreram ameaças de fechamento ou reorganização nos últimos anos, afetando diretamente a permanência e a qualidade da educação em comunidades rurais[6]. Em alguns casos, a atuação do Ministério Público teve que intervir para garantir o retorno das atividades escolares[7].

Mesmo nas escolas que permanecem abertas, observa-se uma significativa carência de conteúdos, materiais e metodologias que dialogam efetivamente com a realidade camponesa. Arroyo (2004) destaca que o currículo escolar, tradicionalmente urbano, reproduz uma visão descontextualizada do campo, tratando-o como algo atrasado ou meramente folclórico. Essa perspectiva fragiliza as identidades locais e afasta o ensino de História da vida concreta dos estudantes rurais. Assim, essa abordagem curricular desvaloriza os saberes populares e as histórias vividas no campo, contrariando os princípios fundamentais da Educação do Campo.

---

[4] O fechamento de escolas do campo, frequentemente associado ao processo de nucleação escolar, consiste na transferência de estudantes de pequenas unidades escolares rurais para escolas centralizadas, geralmente localizadas em áreas urbanas ou em comunidades maiores. Embora essa política seja frequentemente justificada por critérios administrativos e financeiros, pesquisadores, movimentos sociais e profissionais da educação apontam que ela pode comprometer o acesso à educação, a permanência dos estudantes, a valorização das identidades rurais e a relação entre escola e comunidade, além de contribuir para o aumento da evasão escolar.

[5] BRASIL DE FATO. Com o fechamento das escolas do campo, professores temem pelo aumento da evasão escolar. 14 dez. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/12/14/com-o-fechamento-das-escolas-do-campo-professores-temem-pelo-aumento-da-evasao-escolar/.Acesso em: 15 ago. 2025.

[6] BRASIL DE FATO. Fechamento de escolas do campo ameaça educação em comunidades no Paraná. 30 out. 2024. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/10/30/fechamento-de-escolas-do-campo-ameaca-educacao-em-comunidades-no-parana/. Acesso em: 15 ago. 2025.

[7] MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ. Juiz determina retorno de escolas rurais fechadas no Paraná. 2 fev. 2024. Disponível em: https://mppr.mp.br/Noticia/Judiciario-atende-acao-do-MPPR-e-determina-o-retorno-das-atividades-de-escolas-rurais-de. Acesso em: 15 ago. 2025.

Outro desafio crucial é a falta de formação específica para os professores que atuam nas escolas do campo. Molina (2010) ressalta que muitos docentes não recebem a preparação adequada para lidar com as condições particulares deste contexto, como turmas multisseriadas, vínculos culturais fortes, infraestrutura precária e escassez de recursos didáticos. Essa lacuna contribui para uma prática pedagógica que não respeita os tempos, ritmos e necessidades das comunidades rurais, comprometendo a qualidade do ensino de História e o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento.

A partir das vivências em sala de aula, observa-se um cenário marcado por situações de evasão e desmotivação escolar, especialmente entre meninas e jovens mulheres, que frequentemente enfrentam pressões sociais relacionadas às responsabilidades domésticas e ao trabalho familiar.

Essa realidade dialoga com as reflexões de Lima de Oliveira, Costa Silva e Ferreira da Silva (2023) e evidencia que, quando a Educação do Campo não considera efetivamente as especificidades dos sujeitos e dos territórios rurais, tendem a se perpetuar processos de exclusão e invisibilidade incompatíveis com os princípios de uma educação democrática, plural e socialmente comprometida.

Compreender a escola do campo para além de sua dimensão física implica reconhecê-la como parte das lutas sociais, culturais e políticas das comunidades rurais, constituindo-se como espaço de produção de saberes, preservação de memórias e afirmação de identidades coletivas.

Mais do que uma instituição localizada fora dos centros urbanos, a escola do campo se insere em territórios historicamente atravessados por disputas, desigualdades e processos de resistência diante de projetos de modernização que frequentemente desconsideraram os modos de vida das populações rurais.

Gaffo e Hoeller (2020) reforçam essa compreensão ao defenderem a escola do campo como espaço de pertencimento e resistência, no qual o currículo deve dialogar com os modos de vida camponeses, com os tempos da comunidade e com as experiências daqueles que, historicamente, tiveram suas vozes marginalizadas.

Nessa perspectiva, o ensino de História ocupa posição central, pois pode superar a simples reprodução de conteúdos desvinculados da realidade local e contribuir para a construção de leituras críticas sobre os processos históricos vivenciados pelos sujeitos do campo.

Quando articulado ao território e às experiências dessas comunidades, o ensino de História possibilita recuperar memórias coletivas, reconhecer as lutas sociais, compreender os conflitos fundiários, valorizar as resistências indígenas e negras e conferir visibilidade aos saberes produzidos fora dos grandes centros.

Ensinar História, nesses termos, significa contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender sua inserção nos processos históricos, interpretar criticamente a realidade e reconhecer sua capacidade de intervenção social.

As contribuições de Arroyo (2004) e Molina (2010) permitem compreender a Educação do Campo como um projeto político e pedagógico que questiona a padronização dos saberes escolares e reivindica uma escola construída em diálogo permanente com os sujeitos e com os territórios rurais.

Essa perspectiva exige que o ensino de História ultrapasse a cronologia dos grandes acontecimentos e incorpore as experiências cotidianas, os conflitos pela terra, as práticas culturais, as formas de trabalho e as organizações coletivas que constituem a historicidade das comunidades do campo.

Romper com as omissões curriculares, com a ausência de conteúdos contextualizados, com a insuficiência de materiais adequados e com metodologias distantes das realidades rurais torna-se, portanto, condição importante para ampliar as possibilidades de construção do conhecimento histórico e garantir uma educação mais plural e significativa. Essa ruptura, contudo, também exige considerar as relações de poder que atravessam o campo, especialmente aquelas estruturadas pelas desigualdades de gênero.

As contribuições de Perrot (2005) e Scott (1990) demonstram que a produção e o ensino da História foram, durante longo período, organizados a partir de referenciais predominantemente masculinos, o que contribuiu para a marginalização das experiências, dos saberes e das formas de atuação das mulheres nos processos históricos.

Inserir a perspectiva de gênero na análise das realidades rurais permite, assim, questionar esses silenciamentos e compreender de que maneira as mulheres do campo foram representadas, omitidas ou subordinadas tanto nas narrativas historiográficas quanto nos materiais escolares.

No meio rural, essa invisibilização é ainda mais intensa, uma vez que o trabalho das mulheres camponesas muitas vezes é naturalizado, desvalorizado ou apagado das narrativas históricas e escolares.

Assim, ao reafirmar a centralidade dos sujeitos do campo no processo educativo, é indispensável questionar quem são esses sujeitos e quais histórias têm sido contadas.

A incorporação de uma perspectiva de gênero crítica permite problematizar se existe um silenciamento das mulheres rurais, bem como observar o lugar nos movimentos sociais, nas práticas agrícolas, na transmissão de saberes, nas redes de cuidado e nas estratégias de resistência comunitária. Abrir espaço para essas vozes no ensino de História é um passo necessário para construir uma escola verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Conclui-se, portanto, que a Educação do Campo não deve ser compreendida apenas como uma adaptação da escola ao meio rural, mas como uma proposta pedagógica comprometida com a valorização dos sujeitos que habitam esse território, com suas lutas, saberes, tempos e histórias.

Ao incorporar as experiências das populações camponesas no processo educativo, especialmente nas aulas de História, a escola se torna um espaço mais democrático, representativo e principalmente um agente necessário para modificar a realidade a qual muitos (as) estão inseridos (as).

Nesse cenário, reconhecer as mulheres do campo como protagonistas históricas dentro do contexto aos quais pertencem não é um gesto isolado ou simbólico, mas parte essencial da construção de uma prática pedagógica que dialogue com a realidade concreta dos (as) estudantes.

É, sobretudo, um compromisso com o objetivo principal da Educação do Campo: garantir que o processo de escolarização esteja profundamente enraizado na vida dos sujeitos do campo, respeitando suas identidades e contribuindo para sua emancipação.

Valorizar essas experiências na formação escolar fortalece o sentimento de pertencimento, amplia a consciência crítica e incentiva a construção de novas formas de pensar o campo, a história e a educação.

Assim, encerra-se este tópico com a compreensão de que o ensino de História, quando orientado pelos princípios da Educação do Campo, pode e deve ser um instrumento de afirmação das diversas existências que compõem o Brasil rural.

2.2 IMAGENS DE MULHERES RURAIS: QUILOMBOLAS, INDÍGENAS E OUTRAS MULHERES

A promulgação da Lei Federal nº 14.986/2024, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatória a abordagem das contribuições das mulheres na história no currículo da educação básica, representa um marco para a educação brasileira. Ao instituir também a Semana de Valorização das Mulheres, realizada anualmente na segunda semana de março, a legislação busca não apenas corrigir lacunas históricas de representatividade, mas também inspirar novas gerações a reconhecer e valorizar o protagonismo feminino em diferentes áreas do conhecimento e da vida social.

Essa determinação legal evidencia que a presente pesquisa está em consonância com a necessidade de promover, de forma efetiva, o ensino da história das mulheres, assegurando que sua participação seja reconhecida e valorizada em múltiplos campos, política, ciência, artes, movimentos sociais e vida comunitária.

Ao exigir que essa presença seja contemplada nos currículos, a lei reforça a necessidade de construir narrativas históricas que apresentem as mulheres não como coadjuvantes, mas como protagonistas e agentes de transformação, ampliando a compreensão do passado e fortalecendo o compromisso com uma educação mais plural e igualitária.

O campo acadêmico da história das mulheres, no Brasil, consolidou-se no final da década de 1980, em um contexto ainda marcado pela ideia de “história da exclusão”. Nesse período, a historiografia nacional começava a identificar e problematizar a invisibilidade feminina nos relatos históricos.

Em paralelo, no cenário internacional, autoras como Joan Scott (1995) propunham o gênero como categoria útil de análise histórica, enquanto Michelle Perrot, em diferentes contextos, ampliaram as abordagens sobre o protagonismo e a diversidade das experiências femininas.

Assim, a história das mulheres deixou de se limitar à simples inserção de nomes ou eventos no registro histórico, passando a propor a revisão das próprias estruturas narrativas e interpretativas.

A trajetória das mulheres no país é marcada por invisibilização e desigualdades, ainda mais evidentes quando se consideram as múltiplas identidades que compõem essa categoria. Antes mesmo da colonização portuguesa, nos povos

indígenas que habitavam o território, as mulheres desempenhavam funções essenciais para a sobrevivência das comunidades da coleta de alimentos aos cuidados com os filhos, passando pela transmissão de saberes tradicionais.

Em muitas tribos, eram detentoras de conhecimentos fundamentais sobre medicina, cultivo e rituais; contudo, a maior parte das decisões políticas permanecia concentrada em lideranças masculinas, geralmente na figura do cacique (Menezes, 2011).

> As mulheres indígenas tinham funções fundamentais nas sociedades nativas, sobretudo no cuidado com a terra, a alimentação e a educação das crianças. Em algumas comunidades, eram líderes espirituais ou detentoras de saberes tradicionais. No entanto, essas figuras foram rapidamente marginalizadas com o avanço da colonização e da lógica cristã ocidental (Menezes, 2011, p. 63).

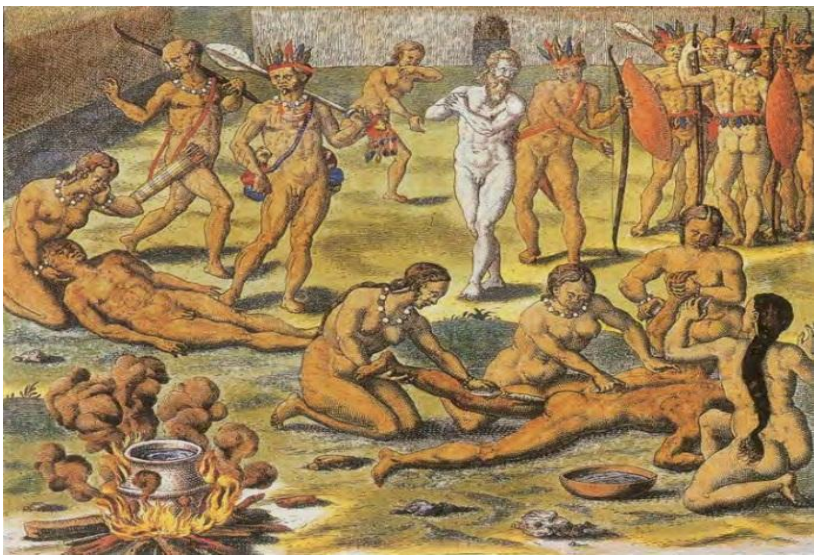
Com o processo de colonização, essa presença feminina que já era complexa e multifacetada passou a ser progressivamente apagada ou distorcida pelas representações ocidentais. A mulher indígena foi historicamente representada de maneira estigmatizada, frequentemente associada à sedução, à traição e à malícia, configurando-se simbolicamente como fonte de desordem ou pecado, uma construção que reflete os padrões patriarcais e coloniais de gênero.

Um exemplo emblemático dessa construção é analisado por Anchieta (2014) em sua tese, ao examinar o ritual antropofágico dos Tupinambás, sobretudo nas gravuras de Theodor de Bry, amplamente divulgadas na Europa a partir do século XVI.

Em uma dessas imagens, observa-se uma mulher indígena chorando de modo encenado ao lado do corpo do prisioneiro destinado ao sacrifício, figura interpretada como a “falsa viúva”, cuja atuação ritualística de luto fingido reforça uma narrativa de manipulação.

Anchieta (2014) destaca que essa representação sugere que o prisioneiro estaria submetido à sedução e à manipulação das mulheres indígenas, retratadas como belas, porém traiçoeiras, configurando uma construção discursiva que associa a feminilidade indígena ao perigo e à enganação.

Figura 1- Ritual antropofágico Tupinambá



Fonte: DE BRY, Theodor. Les Grands Voyages: Americae tertia pars. Frankfurt: Johann Wechel, 1592.
Nota: Gravura colorida baseada nos relatos de Hans Staden e Jean de Léry.

Essa representação articula-se com o imaginário europeu da época, que vinculava as mulheres consideradas fora da norma, indígenas, hereges, curandeiras, à figura da bruxa: imperfeita, subversiva, manipuladora e ameaçadora à ordem patriarcal.

A apropriação desses estereótipos para caracterizar as mulheres indígenas revela uma tentativa de deslegitimar seus papéis sociais autênticos e reforçar uma narrativa colonial que as reduz à condição de “outras” perigosas, não confiáveis, necessitadas de controle ou redenção.

Desse modo, compreender essas representações é fundamental para o debate historiográfico contemporâneo, pois elas sustentaram (e, em muitos casos, ainda sustentam) práticas de exclusão e marginalização.

Ao revisitar criticamente essas imagens e discursos, é possível evidenciar a agência histórica das mulheres indígenas e problematizar os estigmas que ainda recaem sobre elas no presente.

Com a chegada dos colonizadores europeus e a imposição de um novo modelo de organização social, os papéis de gênero sofreram um deslocamento significativo. A mulher branca europeia, especialmente pertencente às elites, passou a viver cercada de privilégios e amparada por uma rede de mulheres escravizadas que desempenhavam todas as tarefas domésticas. Ainda assim, essa mulher continuava submetida à autoridade masculina do pai, irmãos ou marido e sua atuação

pública era fortemente limitada. Nesse contexto, consolidou-se uma cultura patriarcal e hierarquizante que moldou a condição feminina sob a ótica da submissão e da obediência.

Desde então, observa-se a construção de uma hierarquia interna entre as próprias mulheres, fundamentada em critérios de classe, raça, etnia e localização geográfica. Assim, embora todas estejam sujeitas às desigualdades de gênero, não vivenciam essas experiências de forma homogênea.

A mulher rural indígena, quilombola, ribeirinha, camponesa ou assentada enfrenta múltiplas camadas de opressão: além das desigualdades estruturais comuns a todas as mulheres em uma sociedade patriarcal, soma-se a isso o impacto de seu pertencimento territorial, étnico e social.

Como observa Pedro (2003), a condição feminina no Brasil sempre foi marcada por um modelo patriarcal que subordina as mulheres aos homens, mas essa subordinação se manifesta de maneira diversa, variando conforme classe, cor da pele, religião, região e outros marcadores sociais.

Dessa forma, algumas mulheres vivenciam níveis mais intensos de opressão, o que exige uma análise interseccional para compreender suas experiências de forma mais precisa. Tais desigualdades são muitas vezes naturalizadas e reproduzidas até mesmo pelos materiais didáticos, como os livros escolares, que tendem a invisibilizar ou estereotipar a figura da mulher rural, contribuindo para uma memória histórica excludente.

Compreender o lugar ocupado pelas mulheres rurais nos livros didáticos é, portanto, lançar um olhar atento não só para os conteúdos explícitos, mas também para os silêncios que atravessam essas narrativas. O currículo escolar, longe de ser neutro, reflete disputas de poder e interesses sociais.

Ao selecionar determinados acontecimentos, personagens e enfoques, ele atua na construção de identidades e na legitimação de certas memórias em detrimento de outras. Nesse sentido, a ausência ou a presença estereotipada das mulheres do campo nos livros didáticos revela muito sobre os valores que a escola, enquanto instituição social, reproduz.

Mais do que contabilizar a frequência com que as mulheres rurais aparecem nos materiais didáticos, é essencial refletir como elas são representadas nesses conteúdos. São retratadas apenas como figuras secundárias, restritas ao universo da domesticidade e da reprodução? Ou são reconhecidas como agentes políticas, ativas

nas lutas pela terra, nos movimentos sociais e nas resistências do cotidiano? Estão associadas a ideias de atraso, passividade ou dependência? Essas perguntas orientam esta pesquisa e evidenciam a urgência de repensar o ensino de História nas escolas, sobretudo naquelas situadas em áreas rurais e que atendem populações do campo.

Essas dinâmicas influenciam diretamente a forma como os livros didáticos de História retratam, ou omitem, as experiências das mulheres rurais. A escassez de representações significativas e a persistência de estereótipos contribuem para reforçar uma memória seletiva que exclui essas mulheres dos processos históricos. Sua ausência simbólica nos materiais pedagógicos atua como um mecanismo de naturalização das desigualdades e de silenciamento de trajetórias, negando-lhes visibilidade e protagonismo.

Assim, as barreiras de acesso à educação se somam à falta de representatividade nos conteúdos escolares, impactando de maneira profunda a constituição identitária das alunas do campo e a forma como elas se reconhecem, ou deixam de se reconhecer como sujeitas da História.

Esses questionamentos, levantados no decorrer desta pesquisa, derivam da necessidade de se repensar o ensino de História sob múltiplos aspectos, compreendendo-o como espaço estratégico para a promoção de equidade e inclusão.

É nesse contexto que o ProfHistória surge como uma política pública de incentivo à formação continuada de professores(as) da rede pública em nível nacional, estruturada em rede e articulando rigor acadêmico com aplicabilidade prática em sala de aula.

Criado em 2013 e com sua primeira turma em 2014, o Mestrado Profissional em Ensino de História estabelece, como requisito para obtenção do título, a defesa de uma dissertação acompanhada de um produto educacional, voltado à implementação direta no cotidiano escolar.

Dentro dessa perspectiva, a presente pesquisa insere-se no escopo do ProfHistória ao propor ações e reflexões que fortaleçam a atuação do(a) professor(a) de História de forma efetiva e integrada, contribuindo para uma formação integral dos(as) estudantes. Busca-se, assim, produzir materiais didáticos que dialoguem com a realidade concreta das escolas brasileiras, concebidos por quem vivencia cotidianamente os desafios e barreiras do processo de ensino-aprendizagem.

A relevância dessa proposta encontra respaldo na própria produção acadêmica do programa ProfHistória. Segundo Ferreira (2025, trabalho em andamento), uma busca no banco de dissertações do programa, abrangendo o período de 2014 a 2025, indicou que, das 1.859 dissertações defendidas em 39 instituições de ensino superior (IES), 85 apresentam nas palavras-chave termos como “mulher”, “mulheres”, “gênero”.

Esse levantamento evidencia um volume significativo de pesquisas dedicadas a inserir no ensino de História debates sobre gênero, minorias e temas frequentemente negligenciados, incluindo discussões sobre mulheres negras, mulheres e guerras, mulheres e literaturas, e mulheres e ditaduras.

Esses trabalhos não apenas promovem reflexões críticas, mas também oferecem materiais e metodologias capazes de enriquecer as aulas, tornando o ensino mais inclusivo e socialmente comprometido. Em consonância com os objetivos do programa, esta pesquisa busca contribuir para uma aprendizagem efetiva e plural, capaz de fortalecer o ensino de História no Brasil e promover a inclusão de perspectivas historicamente marginalizadas.

3 ENTRE IMAGENS, PRESENÇAS E SILÊNCIO: CAMINHOS DA ANÁLISE

Nessa seção, serão apresentados os caminhos metodológicos que orientarão a análise das imagens presentes nos livros didáticos de História, com ênfase nas representações de mulheres rurais. A intenção é delinear o percurso investigativo que permitirá compreender de que maneira essas figuras são representadas e em quais contextos visuais e narrativos se inserem, preparando o terreno para uma leitura crítica e comparativa.

A abordagem proposta tomará como referência a metodologia de análise iconográfica e iconológica de Peter Burke (2004), a qual possibilita explorar as imagens como documentos históricos dotados de sentidos próprios e inseridos em uma rede de significados.

Esse olhar será articulado às contribuições de Maria Mauad (2015), que direcionam a atenção para o papel pedagógico das imagens nos livros didáticos e para a forma como a seleção, disposição e contextualização desses elementos visuais podem influenciar a construção de interpretações pelos(as) estudantes.

O suporte teórico será ampliado pelo conceito de representações formulado por Roger Chartier (1990), fundamental para compreender como determinados grupos sociais são simbolicamente construídos e posicionados nas narrativas históricas. Tal perspectiva permitirá observar de que modo as imagens podem reforçar ou tensionar padrões de gênero e relações de poder, especialmente no que diz respeito às mulheres rurais.

A análise seguirá um procedimento quantitativo e comparativo, buscando mapear a presença de mulheres rurais em relação a outras categorias visuais, como mulheres urbanas, homens e diferentes grupos representados nos materiais. Essa estratégia abrirá espaço para identificar possíveis discrepâncias na quantidade, diversidade e papéis atribuídos às diferentes figuras, sem ainda estabelecer interpretações conclusivas, mas sinalizando questões que merecerão aprofundamento nos tópicos seguintes.

Dentro dessa lógica de construção gradual da investigação, este capítulo também delineará a proposta de elaboração do produto final vinculado ao mestrado: um manual pedagógico voltado para a realidade das escolas do campo, contendo orientações e sugestões de atividades. A intenção é que esse material venha a contribuir para práticas de ensino que dialoguem com o cotidiano das comunidades

rurais, promovendo a ampliação e a valorização das representações femininas no ensino de História.

Assim, o que se apresenta a seguir não se propõe a encerrar debates, mas a abrir caminhos. O percurso metodológico aqui descrito funcionará como guia para as etapas posteriores da pesquisa, nas quais os dados coletados e as interpretações construídas serão examinados com base nos referenciais teóricos, buscando conectar reflexão acadêmica e aplicabilidade no contexto escolar.

A escolha em trabalhar com mulheres rurais no ensino de História, a partir da análise do livro didático, exigiu a delimitação dessa categoria, considerando a pluralidade de experiências, identidades e condições de vida que marcam essas mulheres. Reconhecer tal diversidade foi essencial para que a pesquisa não recaísse em generalizações, mas evidenciasse as diferentes formas de inserção e representação feminina no campo ao longo do processo histórico.

Como critério de seleção, optei por identificar e analisar três categorias de mulheres rurais que emergem nas páginas do livro História, Sociedade e Cidadania 9º ano: mulheres indígenas, quilombolas e trabalhadoras rurais assalariadas. Essas categorias se entrelaçam na definição ampliada de mulher rural, compartilhando vínculos com a terra, com o trabalho e com práticas culturais específicas, ainda que inseridas em contextos históricos e sociais distintos.

Antes de adentrar na análise metodológica do livro, faz-se necessária uma breve contextualização histórica sobre como cada uma dessas mulheres foi representada ao longo do tempo na historiografia e no imaginário social brasileiro. Esse percurso permite compreender as permanências e rupturas nas formas de representação feminina, revelando como as indígenas, quilombolas e trabalhadoras rurais foram ora silenciadas, ora visibilizadas de maneira fragmentada ou estereotipada.

Assim, o panorama histórico que antecede a análise busca oferecer subsídios para compreender de que maneira o livro didático reproduz ou tensiona tais representações, contribuindo para o debate sobre gênero, identidade e educação no campo.

A análise de mulheres indígenas, quilombolas e trabalhadoras rurais assalariadas exige compreender que, embora todas se insiram sob o amplo conceito de mulher rural, cada uma dessas categorias expressa trajetórias históricas singulares, marcadas por experiências específicas de resistência, exclusão e

protagonismo. Como aponta Joan Scott (1995), o gênero deve ser entendido como uma categoria relacional e histórica, o que implica reconhecer as múltiplas formas pelas quais essas mulheres foram representadas e posicionadas nas narrativas históricas.

3.1 LIVROS DIDÁTICOS E IMAGENS: ESCOLHAS E CAMINHOS DA PESQUISA

A escolha por analisar as imagens presentes nos livros didáticos não se limita à dimensão apenas ilustrativa do conteúdo histórico, muito pelo contrário, parte-se do pressuposto de que tais imagens constituem documentos históricos, atravessados por intencionalidades, e escolhas que participam ativamente da construção de sentidos sobre o passado.

Segundo Peter Burke (2017), as imagens devem ser compreendidas não como reflexos transparentes da realidade, mas sim como produções culturais que expressam visões de mundo, relações de poder e sistemas de valores próprios de seu contexto de elaboração e circulação.

Dentro dessa perspectiva, as imagens nos livros didáticos operam de certa forma, como dispositivos pedagógicos e políticos, pois fazem uma seleção do que deve ser visto, quem deve ser lembrado e quais sujeitos históricos merecem centralidade narrativa. Conforme Mauad (2015), a fotografia e as representações visuais devem ser analisadas a partir de suas condições de produção, circulação e apropriação social, considerando que elas não apenas registram, mas constroem memórias e identidades coletivas.

A partir desses referenciais teóricos, a presente seção propõe examinar o conjunto iconográfico da coleção didática analisada, tomando as imagens como campo privilegiado para compreender as representações da categoria Mulheres Rurais nos livros didáticos e no ensino de história como um todo.

Para tanto, articula-se uma dupla abordagem metodológica: em um primeiro momento, realizou-se um levantamento quantitativo das imagens presentes nos volumes do 6º, 7º, 8º e 9º anos da coleção *História, Sociedade & Cidadania*, classificando-as segundo critérios como gênero dos sujeitos representados, pertencimento aos diferentes grupos sociais, espaço retratado (rural ou urbano), tipo de atividade desempenhada e posição ocupada na composição visual (protagonismo, coadjuvância ou anonimato). Esse levantamento resultou na identificação de 23

imagens relacionadas ao meio rural, apresentadas na Tabela 1, possibilitando visualizar a distribuição das representações presentes na coleção e subsidiando a seleção das imagens que compõem o corpus desta pesquisa.

O levantamento identificou representações de homens rurais, mulheres rurais e cenas coletivas; contudo, a pesquisa concentrou-se nas representações femininas, por constituírem seu objeto central. Como critério de seleção, foram consideradas diferentes formas de representação das mulheres rurais presentes na coleção. As personagens analisadas integram essa categoria mais ampla, mas aparecem nos livros didáticos associadas a distintos pertencimentos sociais, étnicos, culturais e históricos. A partir dessa diversidade, a análise foi organizada em quatro grupos de representação recorrentes na coleção: mulheres indígenas, mulheres quilombolas, mulheres vinculadas ao trabalho rural assalariado e mulheres imigrantes.

Essa organização possui finalidade exclusivamente analítica e decorre da forma como essas personagens são apresentadas pelo próprio material didático, não constituindo uma classificação das mulheres rurais em categorias distintas, mas um recurso metodológico para compreender como diferentes experiências femininas do meio rural são representadas nas imagens da coleção.

Tabela 1 - Representações femininas selecionadas para a análise

Categoria de representação	Representação analisada	Volume
Mulheres indígenas	Mulher Kamayurá ralando mandioca	7º ano
Mulheres quilombolas	Mulheres quilombolas em estufa agrícola	8º ano
Mulheres trabalhadoras rurais	Mulher na extração do látex	9º ano
Mulheres imigrantes	Mulher imigrante italiana em atividade agrícola	9º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Desse modo, a análise iconográfica aqui desenvolvida busca evidenciar como os livros didáticos, ao selecionar e organizar imagens, contribuem para reforçar ou tensionar concepções naturalizadas sobre a invisibilidade feminina na historiografia. Nesse sentido, as imagens não devem ser compreendidas apenas como elementos ilustrativos, mas como componentes que participam da construção do conhecimento histórico escolar. Como destaca Mauad (2011):

> No livro didático de História a imagem visual possui também essa dupla função: sua utilização não se limita somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal. Isso impõe alguns cuidados que merecem consideração na avaliação dos usos e funções da imagem visual no livro didático de História, para qualquer público a que se destine: sejam crianças, adolescentes ou jovens (Mauad, 2011, p. 83).

Assim, ao investigar quem aparece, como aparece e em quais condições aparece nas imagens didáticas, busca-se compreender não apenas a distribuição visual dos sujeitos representados, mas também os significados sociais, culturais e históricos produzidos por essas representações no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando a diversidade de experiências que compõem o universo feminino no meio rural, foram selecionadas imagens representativas de diferentes grupos sociais presentes na coleção analisada, contemplando mulheres indígenas, quilombolas, trabalhadoras rurais e imigrantes.

A escolha dessas categorias buscou evidenciar distintas formas de inserção das mulheres no espaço rural e compreender como essas representações contribuem para a construção do conhecimento histórico escolar.

Tabela 2 - Levantamento iconográfico das representações de mulheres rurais

Categoria de representação	**Quantidade**
Mulheres indígenas	8
Mulheres quilombolas	3
Mulheres trabalhadoras rurais (extração do látex)	1
Homens rurais	7
Representações coletivas (homens e mulheres)	4
Total de imagens relacionadas ao meio rural	23

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Concluído o levantamento iconográfico, passa-se à análise das representações selecionadas, buscando compreender de que maneira essas imagens contribuem para a construção das narrativas sobre as mulheres no meio rural presentes na coleção analisada.

3.2 FORMAS DE REPRESENTAR AS MULHERES RURAIS NOSS LIVROS DIDÁTICO

3.2.1 Mulheres Quilombolas

As mulheres quilombolas são integrantes de comunidades remanescentes de quilombos, grupos formados historicamente por populações negras que resistiram ao sistema escravista e construíram formas próprias de organização social, cultural e territorial.

Mais do que espaços de refúgio, os quilombos constituíram territórios de resistência, preservação de saberes e fortalecimento de identidades coletivas. Como afirma Beatriz Nascimento, "quilombo significa reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial" (Nascimento, 2021, p. 305). Nessa perspectiva, o quilombo deve ser compreendido não apenas como um espaço físico, mas como um território de pertencimento, memória e resistência que permanece vivo na contemporaneidade.

Um importante marco na luta das comunidades quilombolas ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, por meio do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), reconheceu aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à propriedade definitiva das terras tradicionalmente ocupadas, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela emissão dos respectivos títulos (Brasil, 1988).

Esse reconhecimento representou uma conquista histórica, ao legitimar juridicamente a relação dessas comunidades com seus territórios e reafirmar sua identidade cultural e histórica).[8] Tal reconhecimento representou uma importante conquista histórica, embora a efetivação desses direitos ainda seja marcada por conflitos e disputas territoriais.

Nesse cenário, as mulheres quilombolas destacam-se como importantes agentes de resistência e transformação social. Além de atuarem na preservação dos saberes ancestrais e na reprodução das práticas culturais de suas comunidades,

[8] A Constituição Federal de 1988 representou um importante avanço no reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas ao assegurar, no artigo 68 do ADCT, a propriedade definitiva das terras tradicionalmente ocupadas por seus remanescentes. O dispositivo constitucional incorporou à ordem jurídica brasileira o reconhecimento dos quilombos como sujeitos coletivos de direitos territoriais, incluindo território, identidade e memória histórica.

participam ativamente das mobilizações políticas em defesa do território e do reconhecimento de seus direitos.

Como discutem Collins (2019), Gonzalez (1988) e Lugones (2020), as experiências das mulheres negras são atravessadas por sistemas interligados de opressão, nos quais raça, gênero e classe atuam de maneira simultânea e inseparável.

No contexto das comunidades quilombolas, essas desigualdades se manifestam tanto nas relações de trabalho quanto nos processos históricos de exclusão social e territorial, entretanto, tais mulheres também se constituem como sujeitos ativos de resistência, preservando saberes, modos de vida e formas coletivas de organização.

Nessa perspectiva, a presença das mulheres quilombolas nas atividades produtivas e comunitárias evidencia que suas trajetórias são fundamentais para compreender as múltiplas formas de resistência construídas no meio rural brasileiro.

A forma como as mulheres negras quilombolas são frequentemente invisibilizadas nas narrativas históricas e nas representações sobre a população brasileira evidencia os processos de seleção e silenciamento presentes na construção dos materiais didáticos.

As escolhas iconográficas realizadas pelo livro didático revelam aspectos importantes sobre os mecanismos de visibilidade e invisibilidade que atravessam as representações das mulheres negras, limitando seu protagonismo histórico e social e reforçando perspectivas que privilegiam determinados sujeitos e experiências em detrimento de outros.

Embora a presença feminina represente um avanço em relação ao tradicional apagamento das mulheres negras na historiografia e nos materiais didáticos, observa-se que determinadas experiências continuam pouco representadas. Permanecem praticamente ausentes referências às mulheres quilombolas, às trabalhadoras rurais, às lideranças comunitárias e a outras figuras femininas vinculadas às formas coletivas de resistência da população negra.

Cabe destacar que a invisibilidade das populações rurais não se restringe às mulheres, atingindo também os homens do campo, cujas trajetórias e contribuições historicamente receberam pouca atenção nas narrativas escolares. No entanto, quando se trata das mulheres negras rurais e quilombolas, esse processo é intensificado pela articulação entre gênero, raça e pertencimento ao espaço rural,

produzindo formas específicas de invisibilização. Como discutem Collins (2019) e Lugones (2020), essas experiências são marcadas pela sobreposição de diferentes relações de poder, que limitam o reconhecimento dessas mulheres como sujeitos históricos e políticos.

Nesse contexto, o protagonismo feminino negro acaba sendo representado, com maior frequência, por trajetórias individuais associadas ao reconhecimento profissional ou esportivo, enquanto permanecem pouco evidenciadas experiências relacionadas à luta pela terra, à preservação dos territórios quilombolas, ao trabalho coletivo, à produção agrícola familiar e à manutenção dos saberes ancestrais.

Essas ausências revelam que a seleção das imagens presentes nos livros didáticos também participa da construção de determinadas memórias sobre quem são as mulheres negras e quais experiências são consideradas relevantes para compor a narrativa histórica.

Em contraste com essa representação, a imagem apresentada na página 237 do livro didático do 7º ano retrata uma estufa de hortaliças pertencente à Associação de Mulheres Quilombolas de Biritinga (BA), registrada em fotografia de 2014.

Figura 2 - Representação de mulheres quilombolas em página de livro didático

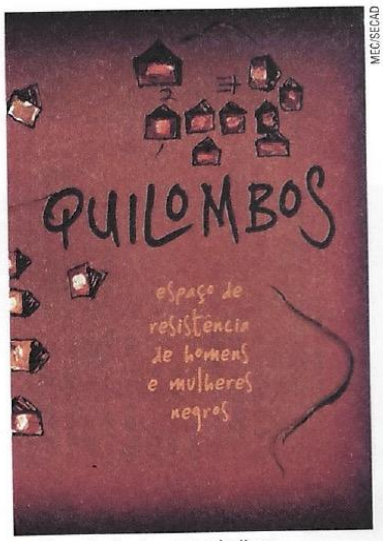
Demandas quilombolas durante a ditadura

Nos anos de 1970, o movimento de resistência democrática à ditadura civil-militar contou com o apoio de diferentes movimentos sociais de várias partes do país.

Naquela década, as demandas quilombolas foram ganhando visibilidade no espaço público.

As comunidades negras foram, pouco a pouco, autoidentificando-se como comunidades quilombolas. Passaram a reconhecer e assumir sua ancestralidade com base em histórias contadas pelos mais velhos da comunidade: pais, avós, bisavós, entre outros.

Nesse cenário, afloraram as principais demandas dessas comunidades autoidentificadas como quilombolas:



▲ Fac-símile da capa do livro **Quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negros**.

- o combate ao racismo;
- a redistribuição e a regulamentação das terras no país, vista por elas como motivo principal da desigualdade no acesso à terra.

Leia o texto a seguir:

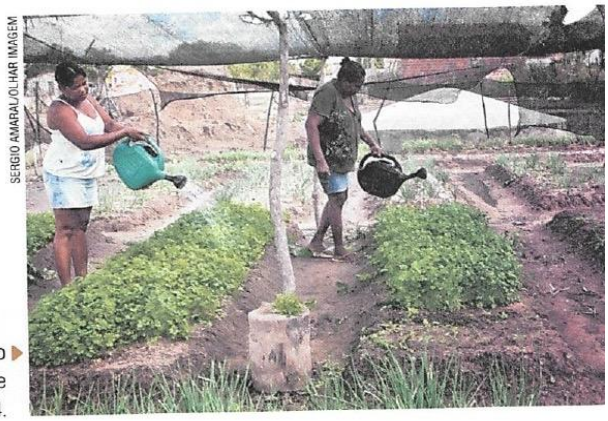
As comunidades quilombolas mantêm, ainda hoje, práticas centenárias trazidas por seus ancestrais do continente africano. [...]

[...] Para essas comunidades, a terra é o bem fundamental, pois é dela que são retirados os produtos para subsistência do grupo familiar, além de ser o espaço de trabalho e de vivência. A terra é "o elemento unificador do grupo social, no qual se constrói a história cotidiana de homens e de mulheres, dotando-se de significados a vida e o mundo dessas comunidades negras".

[...]

As comunidades remanescentes de quilombo se caracterizam em sua maioria pelo grande vínculo com o meio que ocupam, observando-se grande grau de preservação da biodiversidade.

SILVA, Jesiel Souza; FERRAZ, José Maria Gusman. Questão fundiária: a terra como necessidade social e econômica para reprodução quilombola. **GeoTextos**, v. 8, n. 1, p. 73-96, jul. 2012.


SERGIO AMARAL/OLHAR IMAGEM

Estufa de hortaliças da Associação de Mulheres Quilombolas de Biritinga (BA). Fotografia de 2014. ▶

237

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais.** 1. ed. São Paulo: FTD, 2022. p. 237.

A cena apresenta duas mulheres entre os canteiros de cultivo realizando a irrigação das hortaliças com regadores manuais. O ambiente corresponde ao interior de uma estufa agrícola, identificado pela cobertura plástica e pela disposição organizada dos canteiros.

A fotografia acompanha uma seção dedicada às demandas das comunidades quilombolas durante a ditadura militar, cujo texto aborda o reconhecimento dessas comunidades, o combate ao racismo e as lutas pela garantia do direito ao território.

Além disso, ressalta que a terra constitui um elemento fundamental para a preservação das práticas culturais, da organização comunitária e da reprodução da vida coletiva.

Ao relacionar texto e imagem, entretanto, percebe-se um distanciamento entre a discussão apresentada e a representação visual escolhida para ilustrá-la. Enquanto o texto enfatiza a dimensão política da luta quilombola, a fotografia direciona o olhar para o cotidiano do trabalho agrícola.

As mulheres aparecem desempenhando uma atividade essencial para a comunidade, mas não há elementos visuais que remetam à organização coletiva, às mobilizações em defesa do território ou às formas de resistência que estruturam a própria narrativa do capítulo.

Assim, a imagem evidencia apenas um dos aspectos da experiência dessas mulheres, privilegiando sua participação nas atividades produtivas e deixando em segundo plano outras dimensões igualmente importantes de sua atuação histórica.

As mulheres retratadas aparecem desempenhando atividades relacionadas ao cultivo e à irrigação das hortaliças, associando sua presença ao trabalho cotidiano desenvolvido no interior da estufa. Embora essa atividade seja fundamental para a manutenção da comunidade, a representação restringe a experiência dessas mulheres ao espaço produtivo, deixando em segundo plano outras dimensões igualmente constitutivas de suas trajetórias.

A fotografia evidencia sua participação no trabalho agrícola, mas não oferece elementos que permitam identificar sua atuação como lideranças comunitárias, articuladoras políticas ou protagonistas das mobilizações em defesa dos territórios quilombolas.

Essa escolha torna-se ainda mais significativa quando analisada à luz da compreensão de Nascimento (2021) sobre os quilombos como espaços de pertencimento, memória e resistência, que extrapolam a dimensão econômica e se

constituem como lugares de construção de identidades, preservação cultural e organização coletiva.

Ao privilegiar apenas o trabalho desenvolvido na produção agrícola, a imagem acaba reduzindo a complexidade das experiências das mulheres quilombolas e pouco evidencia sua participação na preservação da memória comunitária, na transmissão de saberes e na luta pela garantia de direitos.

A própria composição da fotografia contribui para essa leitura. As personagens aparecem voltadas para a execução da atividade agrícola, enquanto a estufa e os canteiros ocupam grande parte do enquadramento.

O destaque visual recai sobre a produção de hortaliças, direcionando o olhar do observador para o trabalho realizado, e não para as mulheres ou para suas histórias.

Como observa Mauad (2015), as fotografias não constituem registros neutros da realidade, mas escolhas que produzem determinadas formas de representar os sujeitos e seus lugares na história, de modo que, nesse caso, a opção iconográfica reconhece a presença feminina, embora a mantenha circunscrita ao universo do trabalho rural.

Essa forma de representação dialoga com um processo mais amplo de invisibilização das mulheres do campo, cujo trabalho, apesar de fundamental para a produção agrícola, a organização familiar e a preservação de conhecimentos tradicionais, historicamente recebeu menor reconhecimento social e foi frequentemente interpretado como extensão das atividades domésticas ou como simples auxílio ao trabalho masculino.

Conforme discutem os estudos sobre mulheres rurais, essa desvalorização está relacionada à divisão sexual do trabalho, que atribui às mulheres funções consideradas naturais e secundárias, dificultando o reconhecimento de sua contribuição econômica, política e social. Essa lógica também alcança as mulheres quilombolas, cujas trajetórias permanecem pouco visíveis mesmo quando ocupam posições centrais na organização das comunidades.

Refletir sobre as mulheres quilombolas exige considerar que suas experiências não são determinadas apenas pelo gênero ou pela raça, mas pela articulação entre diferentes marcadores sociais que produzem formas específicas de desigualdade, perspectiva que, a partir das contribuições de Crenshaw (2002), permite compreender como gênero, raça, classe, território e geração atuam

simultaneamente, condicionando tanto os processos de exclusão quanto as possibilidades de resistência e exigindo que essas experiências sejam analisadas em relação aos diferentes contextos históricos e sociais que atravessam suas vidas.

É justamente essa complexidade que caracteriza a trajetória das mulheres quilombolas no Brasil, marcada simultaneamente por processos históricos de expropriação territorial, racismo e desigualdade de gênero, mas também pela construção de estratégias coletivas de permanência, organização e resistência.

As reflexões de Patricia Hill Collins (2019) ajudam a compreender essa realidade ao demonstrar que os sistemas de opressão atuam de maneira interdependente, produzindo desigualdades específicas, mas também favorecendo a construção de saberes, práticas solidárias e formas de organização capazes de fortalecer a autonomia das comunidades.

Reduzir sua representação ao trabalho agrícola significa desconsiderar a amplitude de sua participação na preservação dos territórios quilombolas e na continuidade das práticas sociais, culturais e políticas que sustentam esses espaços. A resistência das mulheres quilombolas, portanto, não se restringe à sobrevivência material, mas também envolve a produção, a preservação e a transmissão de conhecimentos que reafirmam suas identidades e fortalecem os vínculos comunitários.

No cotidiano, essas mulheres enfrentam diferentes formas de violência estrutural e institucional, perceptíveis no acesso limitado às políticas públicas, nos conflitos territoriais e na permanência do racismo institucional, que historicamente dificulta o reconhecimento de seus direitos e de sua identidade étnico-cultural.

As experiências das mulheres negras são atravessadas por sistemas interligados de opressão, nos quais raça, gênero e classe atuam simultaneamente, como discute Collins (2019). No caso das mulheres negras rurais e quilombolas, essas desigualdades também se articulam ao território, uma vez que suas trajetórias são marcadas tanto pelas condições de trabalho quanto pelos processos de expropriação, exclusão e disputa pela terra.

A colonialidade, conforme argumenta Lugones (2020), produziu hierarquias raciais e de gênero que continuam presentes nas relações sociais contemporâneas, entretanto, isso não significa que essas mulheres ocupem apenas o lugar da subordinação, pois, ao longo da história, desenvolveram estratégias de resistência, organização comunitária e luta pelo reconhecimento de seus direitos.

Lélia Gonzalez (1988) também contribui para essa discussão ao evidenciar a posição ocupada pelas mulheres negras latino-americanas, especialmente aquelas inseridas em contextos rurais e periféricos, marcadas por processos de marginalização que coexistem com sua atuação na preservação, na transmissão e na reprodução de saberes culturais.

Nas comunidades quilombolas, essa atuação pode ser observada na transmissão intergeracional de conhecimentos por meio da oralidade, nas práticas de cura e medicina tradicional, na preservação das memórias familiares e nas formas próprias de organização coletiva. Esses saberes não constituem apenas elementos culturais, mas também formas de resistência diante da lógica colonial e das tentativas de apagamento histórico.

Essa compreensão também é reforçada por Dias e Aragão (2025), ao discutirem que as mulheres quilombolas ocupam posição central na organização das comunidades e na construção de estratégias de resistência frente às desigualdades históricas.

As autoras destacam que seu protagonismo ultrapassa o trabalho produtivo, envolvendo a defesa do território, o fortalecimento das identidades coletivas e a preservação das práticas culturais que garantem a continuidade dos quilombos. Sob essa perspectiva, compreender essas mulheres apenas pelo trabalho agrícola significa desconsiderar a diversidade de funções sociais, políticas e culturais que desempenham em seus territórios.

A luta pelo território, portanto, ultrapassa a dimensão física da posse da terra. Trata-se também de uma luta pela existência, pela continuidade das comunidades e pela preservação de suas memórias e identidades.

Ao compreender os quilombos como espaços de continuidade histórica, pertencimento e resistência, Nascimento (2021) permite perceber que esses territórios são construídos por relações sociais, culturais, políticas e afetivas. Neles, o protagonismo das mulheres se manifesta na defesa dos direitos territoriais, na organização comunitária, na transmissão dos saberes e na manutenção das práticas que garantem a continuidade da vida coletiva.

É justamente essa complexidade que pouco aparece na fotografia analisada: ao selecionar uma cena em que as mulheres estão regando hortaliças, o livro didático privilegia uma atividade manual ligada à produção agrícola e não evidencia outros

aspectos de sua atuação. Isso não significa que o trabalho retratado seja pouco importante.

Pelo contrário, ele é fundamental para a subsistência e para a organização econômica da comunidade. O problema está em limitar a representação dessas mulheres apenas a essa dimensão, como se suas experiências pudessem ser resumidas ao cuidado com a horta e ao trabalho cotidiano.

A análise proposta por Dias e Aragão (2025) contribui para compreender essa limitação; as autoras demonstram que o protagonismo das mulheres quilombolas se manifesta em diferentes dimensões da vida comunitária, incluindo a organização política, a defesa dos direitos territoriais, a transmissão de conhecimentos e a preservação das identidades coletivas.

Ao privilegiar apenas uma atividade ligada ao cultivo de hortaliças, a fotografia acaba reduzindo a complexidade dessas experiências, restringindo a percepção do leitor sobre a amplitude de sua atuação nas comunidades quilombolas.

Essa escolha pode reforçar representações historicamente associadas às mulheres rurais, frequentemente vinculadas ao cuidado, à subsistência e às atividades agrícolas de pequena escala. Ainda que essas tarefas façam parte de suas vidas e tenham grande importância, elas não dão conta da diversidade de suas experiências.

As mulheres quilombolas também atuam na organização de associações, na defesa dos territórios, na participação em movimentos sociais, na preservação da memória coletiva e nos processos de tomada de decisão que envolvem a vida comunitária, dimensões que, entretanto, não aparecem de forma evidente na fotografia analisada.

A própria composição da imagem reforça essa limitação, pois a estufa e os canteiros ocupam grande parte do enquadramento, enquanto as mulheres aparecem em posição secundária diante da plantação, com rostos pouco identificáveis e corpos voltados à execução da atividade, direcionando a atenção do observador para o trabalho realizado mais do que para as próprias trabalhadoras.

Com isso, a cena enfatiza a produção agrícola, mas oferece poucas possibilidades de compreender quem são essas mulheres, quais funções desempenham na associação, que responsabilidades assumem no espaço comunitário ou quais trajetórias e memórias constituem suas experiências.

Essa forma de representação aproxima-se de discursos que historicamente atribuem às mulheres posições secundárias, associando o feminino ao cuidado, à

fragilidade e à execução de tarefas consideradas menos importantes, enquanto aos homens são destinados os lugares de autoridade, domínio e inteligência. Conforme afirmam Camargo e Scherer (2019):

> Até aqui, se constata que preceitos patriarcalistas são aceitos socialmente e dão sustentação a questões relativas à inferioridade, à fragilidade e à ignorância fazem parte de aspectos que caracterizam o discurso sobre o feminino. Ao masculino estão associados aspectos de superioridade, domínio e inteligência (Camargo; Scherer, 2019, p. 90).

Embora a fotografia retrate mulheres pertencentes a uma associação quilombola, não são apresentados elementos que evidenciem a dimensão coletiva dessa organização. A liderança comunitária, a mobilização pela garantia dos direitos territoriais e a participação nos movimentos sociais quilombolas permanecem fora do enquadramento. O livro reconhece a presença dessas mulheres, mas a representação construída ainda se concentra no trabalho agrícola, sem ampliar o olhar para outras formas de atuação social e política.

A partir das contribuições de Mauad (2015), compreende-se que as imagens não constituem registros neutros da realidade, uma vez que são produzidas por meio de escolhas e participam da construção de memórias, identidades e formas de interpretar o passado.

Ao selecionar uma cena centrada no trabalho manual cotidiano, o livro didático constrói uma determinada forma de apresentar as mulheres quilombolas aos estudantes, tornando visível sua participação na produção agrícola, enquanto outros aspectos de suas trajetórias permanecem pouco evidenciados.

A representação apresentada pelo livro didático não desvaloriza a importância do trabalho realizado pelas mulheres na produção de alimentos, no cuidado com a terra e na manutenção das atividades comunitárias, dimensões fundamentais para a continuidade das comunidades quilombolas.

O que se problematiza é a escolha iconográfica que privilegia apenas esse aspecto de sua atuação, deixando pouco visíveis outras formas de protagonismo relacionadas à liderança, à organização comunitária, à preservação da memória coletiva e às lutas pelo território.

Como discutem Dias e Aragão (2025), a resistência das mulheres quilombolas articula trabalho, identidade, participação social e luta por direitos, de modo que uma representação restrita ao espaço produtivo tende a oferecer aos estudantes uma compreensão parcial de sua atuação histórica e social.

A partir dessa perspectiva, a análise das próximas imagens possibilita ampliar a discussão sobre as formas pelas quais as mulheres do campo são apresentadas no material didático. Ao comparar diferentes cenas, personagens e contextos, torna-se possível identificar aproximações, diferenças e recorrências na construção dessas representações, bem como compreender os papéis atribuídos às mulheres rurais nas narrativas visuais da coleção.

3.2.2 Mulher Indígena

As mulheres indígenas estiveram presentes na história dos povos originários e desempenharam diferentes funções em suas comunidades, participando da transmissão de conhecimentos, das práticas cotidianas e das atividades necessárias à manutenção da vida coletiva. No entanto, essa diversidade nem sempre aparece nas narrativas presentes nos materiais didáticos, que tendem a apresentar uma imagem mais ampla e uniforme sobre as mulheres indígenas.

Ao discutir essas representações, Lasmar (1999) destaca que a forma como essas mulheres foram retratadas ao longo do tempo contribuiu para reduzir a diversidade de suas experiências. Segundo a autora:

> A imagem que delas se veiculou e a forma como foi pensada sua contribuição para a formação histórica da sociedade brasileira, por exemplo, são casos bastante reveladores da pregnância do estereótipo modelando a figura da índia genérica. Como desdobramento inescapável desse tipo de aproximação, a experiência humana e social dessas mulheres foi obscurecida em detrimento de uma idealização insensível à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas da América do Sul (Lasmar, 1999, p. 143).

Essa reflexão contribui para compreender como determinadas imagens presentes nos livros didáticos podem reforçar uma visão simplificada sobre as mulheres indígenas.

Em muitos casos, elas aparecem identificadas apenas por sua origem étnica, enquanto outras dimensões de sua atuação, como o trabalho, os conhecimentos que produzem e as atividades que desenvolvem em suas comunidades, recebem menor destaque.

Partindo dessa perspectiva, a análise das imagens presentes na coleção História, Sociedade & Cidadania procura compreender de que modo as mulheres indígenas são apresentadas e quais dimensões de sua participação histórica recebem maior ou menor destaque, considerando os sentidos produzidos pela articulação entre

imagem e texto e seus possíveis efeitos na compreensão dos estudantes sobre o papel dessas mulheres na história brasileira.

As transformações ocorridas no campo historiográfico também repercutiram na educação básica, tendo como marco importante a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

A legislação ampliou a necessidade de materiais didáticos capazes de contemplar a diversidade dos povos indígenas e de superar representações restritas ao período colonial ou sustentadas por estereótipos historicamente reproduzidos no espaço escolar.

A presença de imagens de mulheres indígenas nos livros didáticos pode ser compreendida como um avanço em relação a coleções anteriores, nas quais esses sujeitos apareciam de forma reduzida ou sequer eram mencionados, sem que isso signifique, contudo, a garantia de uma abordagem ampla e contextualizada de suas experiências.

Torna-se necessário observar quais atividades são retratadas, quais informações acompanham as fotografias e que sentidos emergem da relação entre os elementos visuais e textuais.

A fotografia apresentada a seguir será examinada a partir desses critérios, buscando compreender não apenas a presença da mulher indígena no material didático, mas também os modos pelos quais sua experiência é construída na narrativa da obra, o que permite problematizar tanto os avanços relacionados à Lei nº 11.645/2008 quanto os desafios ainda existentes na elaboração de materiais capazes de contemplar a diversidade das experiências femininas indígenas.

Figura 3 - Representação de mulher indígena Kamayurá no processamento da mandioca

Mais da metade dos brasileiros consome farinha de mandioca, diariamente. A mandioca foi domesticada pelos povos tupis da Amazônia.

O processamento da mandioca

O alimento básico de numerosas sociedades indígenas é constituído pela mandioca-brava e seus derivados. Nessa variedade de mandioca existe um poderoso veneno [...], mas os índios desenvolveram técnicas especiais para torná-la comestível. Nós aprendemos deles essas técnicas.

Descasca-se e rala-se a mandioca, lava-se a massa com água sobre uma peneira, espremendo-a depois com as mãos. Em seguida, a polpa é colocada numa prensa: na esteirinha manual ou no tipiti [...]. O sumo que escorre por entre as malhas é recolhido numa panela e decantado. O líquido chama-se tucupi e perde o veneno quando deixado ao sol ou aquecido ao fogo, servindo então para temperar a comida, junto com outros condimentos. Lava-se também o sedimento branco do fundo da panela, o polvilho, para livrá-lo do veneno. Depois de torrado em tachos, obtém-se a tapioca.

A polpa da mandioca é retirada da prensa e seca ao sol em forma de pães. Para fazer farinha, esses pães são esfarelados e torrados. Para fazer beijus, mistura-se a massa esfarelada com um pouco de água, espalhando-a sobre tachos rasos. Pazinhas de madeira em forma de meia-lua servem para virar os beijus sobre o torrador. Com a farinha fazem-se ainda bebidas [...], tortas e mingau. A farinha é guardada em [...] cestas e cabaças.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Formas de humanidade**: manifestações socioculturais indígenas. Guia temático para professores. São Paulo: MAE-USP: LEMAD-FFLCH-USP, 2008. p. 12.



CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

À esquerda, fotografia do tipiti, espremedor de palha usado para espremer a mandioca e preparar a farinha. Santarém (PA), 2011.

À direita, moça da nação kamayurá, falante de uma língua tupi, ralando mandioca para preparação do beiju. Aldeia kamayurá, Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), 2012.



RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

25

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais.** 1. ed. São Paulo: FTD, 2022. p. 25.

A imagem apresentada no livro didático retrata uma jovem indígena da etnia Kamayurá ralando mandioca para a preparação do beiju. De acordo com a legenda que acompanha a fotografia, trata-se de uma “moça da nação Kamayurá, falante de uma língua tupi”, registrada na aldeia Kamayurá, localizada no Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso, em 2012.

Na fotografia, observa-se a personagem diante de um recipiente metálico, utilizando um ralador para preparar a mandioca. A mulher aparece concentrada na atividade, segurando o alimento com uma das mãos enquanto realiza o movimento de ralação. O enquadramento privilegia a execução da tarefa, destacando o gesto manual e o preparo do alimento. Ao fundo, é possível observar um espaço aberto, característico do ambiente da aldeia.

A atividade registrada está relacionada ao preparo do beiju, alimento produzido a partir da mandioca e presente na alimentação de diferentes povos indígenas, evidenciando uma prática cotidiana que envolve conhecimentos específicos sobre o processamento do alimento e sua inserção na vida comunitária. A legenda, contudo, orienta a leitura da imagem prioritariamente para a identificação étnica da personagem, apresentada como “moça da nação Kamayurá, falante de uma língua tupi”, sem mencionar a atividade desempenhada ou caracterizá-la como forma de trabalho.

Essa diferença entre o que a fotografia mostra e o que o texto escolhe destacar é significativa, pois, enquanto a imagem registra uma prática relacionada à produção de alimentos, a legenda privilegia o pertencimento étnico da personagem e deixa em segundo plano a dimensão produtiva da cena. Com isso, cabe ao leitor inferir que o preparo da mandioca também constitui uma atividade de trabalho e um saber cotidiano relevante para a organização da comunidade, o que revela os limites de uma representação que reconhece a identidade indígena, mas pouco explora a complexidade das práticas desenvolvidas por essas mulheres.

Outro aspecto relevante refere-se à atividade representada. Assim como em outras imagens analisadas na coleção, a mulher indígena é retratada durante o preparo de alimentos. Trata-se de uma prática cotidiana importante para a vida da comunidade e que evidencia conhecimentos relacionados ao processamento da mandioca e à produção do beiju. Entretanto, a repetição desse tipo de representação limita a variedade de atividades desempenhadas pelas mulheres indígenas que são apresentadas ao longo da obra.

A composição da fotografia também direciona o olhar para essa atividade. O enquadramento destaca o gesto manual da personagem e o processo de preparação do alimento, colocando a ação no centro da cena. No entanto, outros aspectos da participação das mulheres indígenas em suas comunidades não aparecem na imagem

nem são abordados pela legenda, restringindo a compreensão do leitor sobre a diversidade de suas experiências.

Essa forma de representação dialoga com a discussão apresentada por Lasmar (1999), ao demonstrar que as mulheres indígenas frequentemente são retratadas de maneira simplificada, sem que a pluralidade de suas experiências e funções sociais seja evidenciada. Na imagem analisada, embora o trabalho esteja presente, ele não é explicitado pela narrativa do livro didático, que concentra a atenção na identificação étnica da personagem.

Ao analisar esse conjunto de elementos, observa-se que a fotografia e a legenda constroem uma leitura específica da personagem retratada. Mais do que identificar uma mulher indígena, seria possível explorar também os conhecimentos envolvidos na atividade realizada e sua importância para a organização da vida cotidiana da comunidade, ampliando as possibilidades de interpretação oferecidas ao estudante.

Durante o período colonial, cronistas, missionários e viajantes descreveram as mulheres indígenas sob um olhar etnocêntrico, ora como figuras “selvagens” a serem domesticadas pela catequese, ora como “místicas” dotadas de saberes ligados à fertilidade e à terra.

Esse discurso marcado por exotização e subordinação, consolidou-se nos imaginários coloniais e foi perpetuado pela historiografia posteriormente. Como observa Michelle Perrot (1998), a ausência de mulheres nas narrativas oficiais não implica ausência de ação, mas sim um silenciamento intencional, um apagamento construído socialmente.

As perspectivas teóricas feministas decoloniais têm desempenhado papel fundamental na desconstrução desses discursos e na reescrita da história a partir de novos olhares. Centradas nas experiências, resistências e saberes das mulheres indígenas.

Conforme analisa María Lugones (2020), compreender a história indígena sob o olhar da decolonialidade implica reconhecer que o colonialismo não se limitou à expropriação de terras e à dominação dos corpos, mas também instituiu um sistema de classificação que hierarquizou sujeitos e saberes. Nesse processo, formas de conhecimento, espiritualidade e organização social não ocidentais foram inferiorizadas e deslegitimadas.

María Lugones (2020) argumenta que a lógica colonial estabeleceu distinções entre aqueles considerados plenamente humanos e aqueles situados fora dessa condição. Segundo a autora, essa classificação atingiu os povos indígenas e africanos, submetidos a processos de desumanização que influenciaram as formas como suas identidades e relações sociais passaram a ser compreendidas durante a colonização.

Essa perspectiva contribui para compreender por que a participação das mulheres indígenas permaneceu, por muito tempo, pouco evidenciada nas narrativas históricas. Embora tenham desempenhado diferentes funções em suas comunidades, sua atuação raramente recebeu destaque, o que repercute também nas formas como são apresentadas em diferentes materiais de ensino.

Nesse sentido, a revisão das narrativas históricas não consiste apenas em ampliar a presença das mulheres indígenas na história, mas também em analisar como elas foram representadas ao longo do tempo. Essa discussão torna-se especialmente relevante para esta pesquisa, que busca compreender de que maneira os livros didáticos apresentam essas mulheres por meio das imagens e dos textos que as acompanham.

Conforme destaca Menezes (2011), a participação das mulheres indígenas foi frequentemente pouco evidenciada nas narrativas históricas, apesar de sua contribuição para a organização da vida social e para a manutenção de suas comunidades. Essa perspectiva reforça a necessidade de analisar criticamente as representações presentes nos livros didáticos, investigando quais aspectos da atuação dessas mulheres são valorizados e quais permanecem pouco visíveis.

Essa análise dialoga com a perspectiva de Peter Burke (2017), ao compreender as imagens como construções culturais que expressam determinadas formas de representar a realidade, e com Maria Mauad (2015), para quem a fotografia constitui uma fonte histórica cuja interpretação depende de seu contexto de produção, circulação e utilização.

As discussões promovidas pelos movimentos de mulheres indígenas também têm contribuído para ampliar a visibilidade de suas trajetórias e reivindicar uma história que considere suas experiências e formas de atuação. Lideranças como Sonia

Guajajara e Célia Xakriabá[9] evidenciam a presença ativa das mulheres indígenas nos debates contemporâneos sobre direitos, território, educação e preservação cultural, reforçando a importância de reconhecer a diversidade de suas experiências também nas narrativas históricas e nos materiais didáticos.

3.2.3 Mulher Seringueira

A imagem analisada retrata uma mulher realizando o processo de defumação do látex na região de Marajó, no estado do Pará, por volta de 1967. Segundo a legenda do livro didático, a fotografia registra uma etapa da produção da borracha, atividade que marcou profundamente a economia da região Norte ao longo do século XX.

A presença dessa fotografia permite discutir um aspecto que, durante muito tempo, recebeu pouca atenção na historiografia: a participação das mulheres no trabalho desenvolvido nos seringais. Embora a figura do seringueiro tenha ocupado lugar central nas narrativas sobre a economia da borracha, pesquisas recentes demonstram que as mulheres também desempenharam funções fundamentais nesse contexto.

Como destaca Almeida (2016), elas atuavam em diferentes etapas da produção, realizando atividades como o corte da seringa, a coleta e o beneficiamento do látex, além do cultivo de roças, da pesca e dos cuidados com a família. Apesar dessa diversidade de tarefas, sua contribuição foi frequentemente compreendida apenas como um auxílio ao trabalho masculino, permanecendo pouco reconhecida nas narrativas históricas.

A fotografia registra uma mulher durante o processo de defumação do látex, uma das etapas do beneficiamento da borracha. Na cena, a trabalhadora aparece sentada diante do equipamento utilizado nessa atividade, segurando o bastão sobre o qual a borracha era moldada pela fumaça produzida com a queima de materiais vegetais.

---

[9] Sonia Guajajara (povo Guajajara/Tenetehara, Maranhão) é uma das principais lideranças indígenas brasileiras contemporâneas, atuando na defesa dos direitos dos povos indígenas, dos territórios tradicionais e das políticas socioambientais. Célia Xakriabá (povo Xakriabá, Minas Gerais) é professora, ativista e deputada federal, reconhecida por sua atuação em defesa da educação indígena, da demarcação de terras e do fortalecimento dos saberes e da participação política dos povos originários.

Ao fundo, a fumaça intensa evidencia o ambiente de trabalho e o método tradicional empregado nesse processo, embora a legenda identifique a atividade retratada, não apresenta informações sobre a mulher ou sobre o contexto em que esse trabalho era realizado.

A historiografia tem demonstrado que a presença feminina nos seringais esteve longe de ser ocasional, uma vez que, conforme analisa Almeida (2016), as mulheres integravam o cotidiano desses espaços e desempenhavam diferentes atividades indispensáveis à sua manutenção.

Além dos cuidados com a casa e a família, participavam do cultivo das roças, da pesca, da coleta de alimentos e também de etapas diretamente relacionadas à produção da borracha, entre elas o beneficiamento e a defumação do látex. Essas atividades faziam parte da organização do trabalho nos seringais e eram fundamentais para a permanência das famílias e para o funcionamento da economia da borracha.

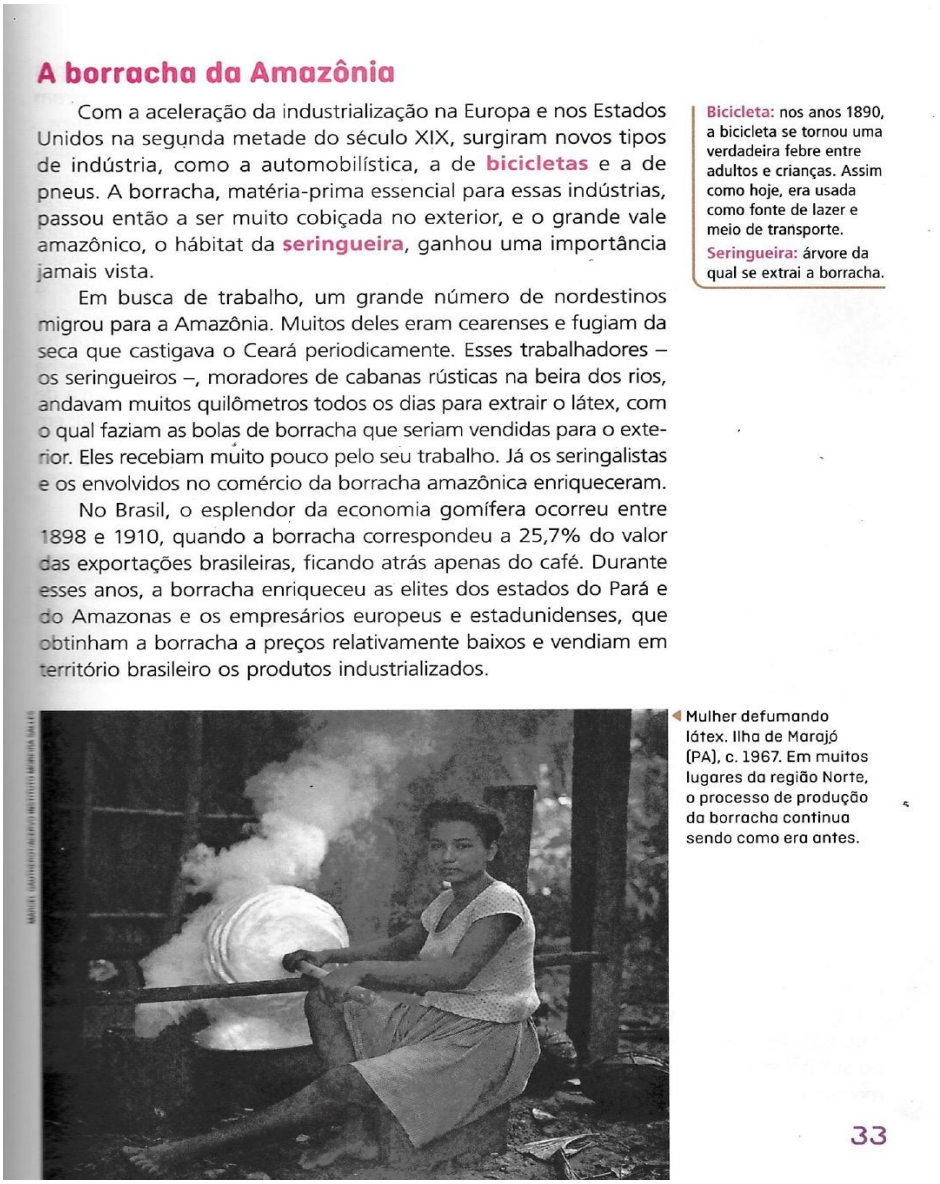
Sob essa perspectiva, a fotografia analisada não representa uma situação excepcional nem uma participação secundária das mulheres na produção. Ao contrário, ela registra uma atividade que compunha o cotidiano do trabalho nos seringais e evidencia que as mulheres também dominavam os conhecimentos e as técnicas envolvidos no beneficiamento do látex.

Essa leitura amplia a compreensão da imagem e permite reconhecer que o trabalho feminino fazia parte da dinâmica produtiva da região amazônica, ainda que, durante muito tempo, essa participação tenha recebido pouca atenção nas narrativas históricas.

Entretanto, essa dimensão não é explorada pelo livro didático. A legenda limita-se a identificar a etapa da produção representada, sem contextualizar a participação das mulheres nesse universo de trabalho.

Dessa forma, embora a fotografia contribua para tornar visível uma trabalhadora frequentemente ausente das narrativas sobre a economia da borracha, ela não problematiza a diversidade das funções desempenhadas pelas mulheres nem evidencia que sua presença nos seringais estava vinculada a uma organização cotidiana do trabalho e da vida familiar, conforme apontam os estudos historiográficos mais recentes.

Figura 4 - Representação de mulher trabalhadora no processamento do látex na Amazônia



A borracha da Amazônia

Com a aceleração da industrialização na Europa e nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX, surgiram novos tipos de indústria, como a automobilística, a de **bicicletas** e a de pneus. A borracha, matéria-prima essencial para essas indústrias, passou então a ser muito cobiçada no exterior, e o grande vale amazônico, o hábitat da **seringueira**, ganhou uma importância jamais vista.

Em busca de trabalho, um grande número de nordestinos migrou para a Amazônia. Muitos deles eram cearenses e fugiam da seca que castigava o Ceará periodicamente. Esses trabalhadores – os seringueiros –, moradores de cabanas rústicas na beira dos rios, andavam muitos quilômetros todos os dias para extrair o látex, com o qual faziam as bolas de borracha que seriam vendidas para o exterior. Eles recebiam muito pouco pelo seu trabalho. Já os seringalistas e os envolvidos no comércio da borracha amazônica enriqueceram.

No Brasil, o esplendor da economia gomífera ocorreu entre 1898 e 1910, quando a borracha correspondeu a 25,7% do valor das exportações brasileiras, ficando atrás apenas do café. Durante esses anos, a borracha enriqueceu as elites dos estados do Pará e do Amazonas e os empresários europeus e estadunidenses, que obtinham a borracha a preços relativamente baixos e vendiam em território brasileiro os produtos industrializados.

Bicicleta: nos anos 1890, a bicicleta se tornou uma verdadeira febre entre adultos e crianças. Assim como hoje, era usada como fonte de lazer e meio de transporte.

Seringueira: árvore da qual se extrai a borracha.

Mulher defumando látex. Ilha de Marajó (PA), c. 1967. Em muitos lugares da região Norte, o processo de produção da borracha continua sendo como era antes.

33

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022. p. 33.

A composição da fotografia direciona o olhar do observador para a trabalhadora, posicionada em primeiro plano durante o processo de defumação do látex. A forma como segura o bastão utilizado no beneficiamento da borracha e sua permanência junto ao equipamento sugerem familiaridade com o trabalho realizado, indicando que essa prática integrava o cotidiano dos seringais. Ao fundo, a fumaça produzida pela queima de materiais vegetais evidencia parte das condições em que essa etapa da produção era executada.

Além da atividade desenvolvida, alguns elementos da fotografia contribuem para ampliar sua interpretação, dentre eles, destaca-se a vestimenta utilizada pela personagem. Mesmo inserida em um ambiente de trabalho extrativista, a mulher aparece usando saia, peça que, historicamente, constituiu um dos principais marcadores da feminilidade nas sociedades ocidentais.

Conforme discute Baggio (2009)[10], o vestuário pode ser compreendido como uma linguagem social capaz de comunicar identidades, valores e papéis historicamente construídos. A saia presente na fotografia, portanto, não deve ser interpretada apenas como uma escolha individual ou funcional, mas também como um elemento visual associado às formas pelas quais o feminino foi socialmente representado e reconhecido em diferentes contextos históricos.

A presença dessa vestimenta, associada ao exercício de uma atividade que exige esforço físico e domínio de técnicas específicas, evidencia que as mulheres estavam inseridas em diferentes espaços de trabalho sem, necessariamente, romper com as representações sociais atribuídas ao gênero feminino.

Essa leitura aproxima-se das reflexões de Almeida (2016), ao demonstrar que o cotidiano das mulheres seringueiras envolvia muito mais do que o trabalho doméstico.

Elas participavam da coleta e do beneficiamento do látex, cultivavam roças, pescavam, coletavam alimentos e contribuíam para a manutenção econômica e social das famílias, desempenhando funções fundamentais para a organização dos seringais.

Embora a fotografia registre apenas um desses momentos, ela permite reconhecer a mulher como sujeito ativo desse processo produtivo. No entanto, essa possibilidade de interpretação não é desenvolvida pelo livro didático. A legenda limita-se a identificar a etapa da produção da borracha, sem contextualizar a participação das mulheres nesse universo de trabalho ou problematizar a diversidade de funções que desempenhavam.

[10] A análise da vestimenta como elemento de construção das representações de gênero fundamenta-se em Baggio (2009), que discute o vestuário como uma linguagem social capaz de comunicar identidades, valores e papéis historicamente atribuídos ao feminino e ao masculino. Nessa perspectiva, a saia, para além de sua função utilitária, constitui um marcador cultural associado às representações do feminino na sociedade ocidental, possibilitando sua análise como parte da composição visual da fotografia.

Dessa forma, a imagem amplia a presença feminina na narrativa visual da obra, mas oferece poucos elementos para que o estudante compreenda a complexidade das experiências vividas pelas mulheres nos seringais.

3.2.4 Mulheres Rurais No Sul

Ainda no que se refere às trabalhadoras rurais, a análise das imagens evidencia uma diferença na forma como o livro didático apresenta as mulheres vinculadas à imigração europeia.

Enquanto as representações das mulheres indígenas, quilombolas e seringueiras aparecem, em geral, acompanhadas de poucas informações sobre suas trajetórias ou sobre sua participação histórica, a imagem da mulher descendente de imigrantes italianos é inserida em uma narrativa que contextualiza sua contribuição para a formação econômica e cultural da região Sul.

Essa diferença não se restringe ao texto que acompanha a fotografia. Ela também pode ser observada na maneira como a legenda identifica a personagem. Ao destacá-la como "descendente de imigrantes italianos", o livro didático direciona a leitura para sua origem étnico-cultural, conferindo destaque ao processo de imigração europeia e ao papel desses grupos na ocupação e no desenvolvimento da região.

Como observa Joana Maria Pedro (1997), a história da imigração no Sul do Brasil foi, por muito tempo, construída a partir da valorização das experiências de grupos europeus, contribuindo para a consolidação de determinadas memórias e identidades regionais, perspectiva que também pode ser identificada na coleção analisada.

Diferentemente das demais imagens discutidas nesta pesquisa, a trabalhadora rural descendente de imigrantes não aparece apenas vinculada a uma atividade produtiva, pois sua representação é acompanhada de uma contextualização histórica que atribui significado à sua experiência e a insere em processos mais amplos de formação regional, conferindo maior densidade narrativa à personagem e maior visibilidade à sua trajetória.

Ao estabelecer essa comparação, não se pretende minimizar a importância da imigração europeia para a história da região Sul, mas evidenciar a diferença na forma como distintos grupos de mulheres rurais são apresentados ao longo da obra.

Enquanto a mulher descendente de imigrantes recebe uma contextualização que explicita sua inserção histórica, as mulheres indígenas, quilombolas e seringueiras aparecem, em geral, vinculadas à atividade registrada na fotografia, sem que suas experiências sejam apresentadas com o mesmo nível de contextualização histórica e social.

Essa diferença de tratamento sugere que determinadas trajetórias femininas continuam ocupando posições distintas na narrativa escolar. A análise das imagens indica que a coleção atribui maior visibilidade histórica às mulheres vinculadas à imigração europeia, ao passo que outras trabalhadoras rurais permanecem representadas de forma mais pontual.

Essa constatação dialoga com as reflexões de Joana Maria Pedro (1997) sobre a construção das memórias da imigração e evidencia que as escolhas presentes no livro didático também participam da definição de quais experiências femininas recebem maior reconhecimento histórico.

Sob essa perspectiva, a ampliação da presença das mulheres nas narrativas escolares constitui um avanço importante, embora a análise realizada revele que essa inclusão ainda ocorre de forma desigual e seletiva. O desafio, portanto, não se limita ao aumento do número de personagens femininas, mas envolve a construção de representações capazes de contemplar, com maior equilíbrio, a diversidade das experiências vividas pelas mulheres do campo.

Na coleção analisada, observa-se que as mulheres descendentes de imigrantes europeus recebem maior contextualização histórica, enquanto as experiências de mulheres indígenas, quilombolas, seringueiras e trabalhadoras rurais assalariadas aparecem, em geral, vinculadas às atividades retratadas nas imagens, sem o mesmo aprofundamento sobre suas trajetórias, seus saberes e sua participação nos processos históricos, contribuindo para a manutenção de uma memória histórica marcada por diferentes níveis de visibilidade e reconhecimento.

Essa diferença evidencia que ampliar a presença das mulheres nas narrativas escolares não é, por si só, suficiente. Também é necessário considerar como essas mulheres são representadas e quais aspectos de suas experiências são valorizados.

Nesse sentido, uma abordagem mais abrangente pressupõe reconhecer a diversidade das mulheres do campo, contemplando suas diferentes formas de trabalho, seus modos de organização da vida comunitária, sua participação na produção econômica, na preservação de conhecimentos tradicionais, nas lutas por

terra e território e em outros processos sociais e históricos que marcaram suas trajetórias.

As mulheres descendentes de imigrantes europeus ocupam um lugar particular nas narrativas históricas brasileiras, especialmente quando relacionadas ao processo de colonização da região Sul.

Como demonstra Vendrame (2025), a historiografia sobre a imigração italiana privilegiou, durante muito tempo, temas como a colonização, a formação das comunidades, o desenvolvimento econômico e a contribuição dos imigrantes para a construção da região, produzindo uma memória que conferiu centralidade às experiências desses grupos.

Apenas nas últimas décadas os estudos passaram a incorporar novas abordagens voltadas às trajetórias individuais, às relações de gênero e à participação das mulheres nos diferentes contextos migratórios.

Nesse contexto, a representação das mulheres descendentes de imigrantes italianos nos livros didáticos dialoga com essa tradição historiográfica. Diferentemente de outros grupos de mulheres rurais analisados nesta pesquisa, especialmente indígenas, quilombolas e seringueiras, sua presença é acompanhada por informações que contextualizam sua participação histórica, associando-a ao trabalho, à família e ao processo de ocupação e desenvolvimento regional.

Ainda no que se refere às trabalhadoras rurais, a análise das imagens evidencia uma diferença na forma como o livro didático apresenta as mulheres vinculadas à imigração europeia.

Enquanto as representações das mulheres indígenas, quilombolas e seringueiras aparecem, em geral, acompanhadas de poucas informações sobre suas trajetórias ou sobre sua participação histórica, a imagem da mulher descendente de imigrantes italianos é inserida em uma narrativa que contextualiza sua contribuição para a formação econômica e cultural da região Sul.

Essa diferença não se restringe ao texto que acompanha a fotografia. Ela também pode ser observada na maneira como a legenda identifica a personagem. Ao destacá-la como "descendente de imigrantes italianos", o livro didático direciona a leitura para sua origem étnico-cultural, conferindo destaque ao processo de imigração europeia e ao papel desses grupos na ocupação e no desenvolvimento da região.

Como observa Vendrame (2025), a produção historiográfica sobre a imigração italiana consolidou, ao longo do tempo, uma memória centrada na contribuição desses

grupos para a formação regional, perspectiva que também influenciou as formas de representar seus descendentes em diferentes espaços de produção do conhecimento histórico.

Na coleção analisada, percebe-se que essa perspectiva também se faz presente. Diferentemente das demais imagens discutidas nesta pesquisa, a trabalhadora rural descendente de imigrantes não é apresentada apenas como alguém que desempenha uma atividade produtiva.

Sua presença é acompanhada de uma contextualização histórica que atribui significado à sua experiência e a insere em um processo mais amplo de formação regional.

Ao estabelecer essa comparação, não se pretende minimizar a importância da imigração europeia para a história da região Sul. O que chama a atenção é a diferença na forma como os distintos grupos de mulheres rurais são apresentados ao longo da obra.

Enquanto a mulher descendente de imigrantes recebe uma contextualização que evidencia sua inserção histórica, as mulheres indígenas, quilombolas e seringueiras aparecem, em geral, associadas à atividade retratada na fotografia, sem o mesmo aprofundamento sobre suas trajetórias, seus saberes e sua participação nos processos históricos.

Essa diferença de tratamento sugere que determinadas trajetórias femininas continuam ocupando posições distintas na narrativa escolar. A análise das imagens indica que a coleção atribui maior visibilidade histórica às mulheres vinculadas à imigração europeia, ao passo que outras trabalhadoras rurais permanecem representadas de forma mais pontual.

A representação observada no livro didático dialoga, portanto, com uma tradição historiográfica que durante muito tempo atribuiu centralidade às experiências dos imigrantes europeus e de seus descendentes na formação histórica da região Sul (Vendrame, 2025).

Ao privilegiar determinadas experiências femininas em detrimento de outras, os livros didáticos contribuem para a construção de uma memória histórica desigual. Na coleção analisada, as mulheres descendentes de imigrantes europeus recebem maior contextualização histórica, enquanto as experiências das mulheres indígenas, quilombolas e seringueiras aparecem, em geral, vinculadas à atividade retratada na

imagem, sem o mesmo aprofundamento sobre suas trajetórias, seus saberes e sua participação nos processos históricos.

Essa diferença evidencia que ampliar a presença das mulheres nas narrativas escolares não é, por si só, suficiente. Também é necessário considerar como essas mulheres são representadas e quais aspectos de suas experiências são valorizados.

Nesse sentido, uma abordagem mais abrangente pressupõe reconhecer a diversidade das mulheres do campo, contemplando suas diferentes formas de trabalho, seus modos de organização da vida comunitária, sua participação na produção econômica, na preservação de conhecimentos tradicionais e nas lutas pela terra e pelo território, experiências que integram a história dessas mulheres, mas que nem sempre recebem o mesmo espaço nas narrativas didáticas.

Entretanto, essa invisibilização não atingiu todos os grupos de mulheres da mesma forma. Como observa Joana Maria Pedro (1997), as experiências femininas são múltiplas e devem ser compreendidas a partir dos diferentes contextos históricos, sociais e culturais em que essas mulheres estiveram inseridas.

No caso da imigração europeia no Sul do Brasil, a construção da memória histórica conferiu maior visibilidade às trajetórias das mulheres descendentes de imigrantes, incorporando-as às narrativas sobre a formação e o desenvolvimento da região.

Nesse contexto, mulheres descendentes de imigrantes europeus passaram a ocupar um lugar de destaque nas narrativas sobre a formação do Sul do Brasil, frequentemente associadas ao trabalho, à família e à contribuição para o desenvolvimento regional.

Em contraste, as mulheres indígenas, quilombolas e seringueiras aparecem, na coleção analisada, com menor contextualização histórica, sendo, em geral, identificadas pela atividade desempenhada ou pela comunidade à qual pertencem, sem que suas trajetórias recebam o mesmo aprofundamento.

A valorização da imigração europeia integrou o próprio projeto de construção nacional implementado entre os séculos XIX e XX. Conforme demonstra Schwarcz (1993), as teorias raciais difundidas no período influenciaram a formulação de políticas e discursos que atribuíam à imigração europeia um papel central na ocupação do território, no desenvolvimento econômico e no ideal de branqueamento da população brasileira.

A identidade étnica desses grupos passou a ocupar posição de destaque nas narrativas sobre a formação nacional, aspecto que também se evidencia na imagem analisada a seguir. Ao identificar a personagem como “descendente de imigrantes italianos”, o livro didático direciona a atenção para sua origem cultural e transforma a herança imigrante em elemento central de sua representação.

Esse tratamento contrasta com outras imagens examinadas na pesquisa, nas quais mulheres indígenas, quilombolas e seringueiras aparecem, em geral, associadas às atividades que desempenham, sem receber o mesmo aprofundamento sobre suas trajetórias e experiências históricas. A diferença revela critérios distintos de visibilidade na construção das narrativas visuais da coleção, uma vez que a descendente de imigrantes é inserida em uma narrativa mais ampla de formação regional, enquanto outras mulheres do campo permanecem representadas de maneira mais restrita.

A comparação permite problematizar a permanência de uma lógica seletiva de valorização da memória, na qual determinadas experiências femininas recebem maior reconhecimento histórico do que outras, produzindo diferentes níveis de visibilidade no interior da própria narrativa escolar.

Figura 5 - Representação de mulher descendente de imigrantes italianos na colheita de uvas

Entre 1819 e 1883, o Brasil recebeu mais de 420 mil imigrantes europeus. Durante esses anos, os portugueses, seguidos dos italianos, foram os que entraram no Brasil em maior número.

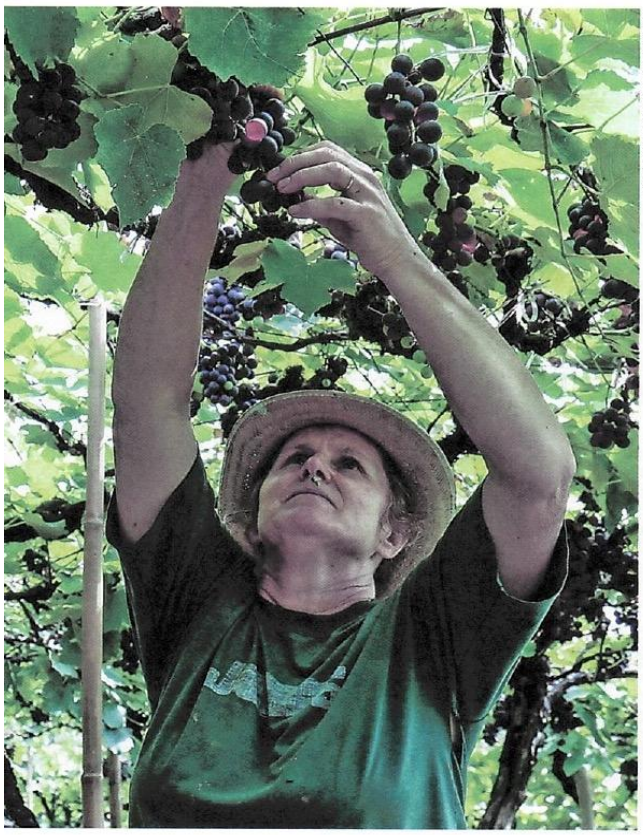
A chegada de uma quantidade grande de estrangeiros livres marcou a vitória de um projeto de substituição da mão de obra escravizada.

Brasil: total de imigrantes por nacionalidade (1819-1883)

Portugueses	Italianos	Alemães	Espanhóis	Russos	Austríacos	Franceses	Suíços
223 626	96 018	62 327	15 337	8 835	8 404	8 008	7 289

Fonte: ALVIM, Zuleika. Imigrantes: a vida privada dos pobres no campo. *In*: NOVAIS, Fernando A.; SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (História da vida privada no Brasil, v. 3, p. 233).

Enquanto os italianos trabalhavam nos cafezais, os portugueses e os espanhóis dirigiam-se, sobretudo, para as grandes cidades, como Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador, onde montavam um pequeno comércio, trabalhavam como artesãos (carpinteiro, ferreiro, sapateiro, alfaiate) ou como operários. No Brasil, os portugueses e os espanhóis que melhoravam de vida geralmente voltavam para buscar a família e aqui viver.



GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS

No Sul, o interesse em povoar áreas desabitadas e defender as fronteiras levou o governo de D. Pedro II a oferecer lotes de terra a quem desejasse plantar. Muitos europeus, sobretudo italianos, alemães, eslavos (poloneses, russos, ucranianos) e holandeses vieram para cá com a esperança de ter uma terra própria. Os imigrantes deviam ocupar pequenas propriedades em áreas escolhidas pelo governo: as **colônias**.

Mulher descendente de imigrantes italianos colhendo uvas para produção de vinho, em Silveira Martins (RS), 2017. Acostumados ao trabalho familiar em seu país de origem, todos os membros da família imigrante uniam esforços para melhorar de vida. Geralmente, a família conseguia juntar dinheiro vendendo gêneros alimentícios e animais. Além de cuidar da casa e da educação dos filhos, as mulheres tinham e têm um papel decisivo no mundo do trabalho.

242

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022. p. 242

Optei por analisar essa imagem presente no livro didático por compreender que ela mobiliza representações relacionadas ao contexto da imigração europeia no Brasil. A fotografia permite examinar não apenas a presença feminina no trabalho agrícola, mas também a forma como essa personagem é apresentada ao leitor, evidenciando escolhas visuais e textuais que direcionam sua interpretação.

Na imagem, uma mulher identificada como "descendente de imigrantes italianos" realiza a colheita de uvas em um parreiral na cidade de Silveira Martins, no Rio Grande do Sul, em 2017. A atividade retratada integra o cotidiano da agricultura familiar desenvolvida em regiões marcadas pela colonização italiana, evidenciando a participação feminina nas atividades produtivas do meio rural.

A composição da fotografia direciona o olhar para a personagem, posicionada entre os parreirais com os braços erguidos durante a colheita. Diferentemente de outras imagens analisadas nesta pesquisa, seu corpo ocupa posição de destaque na cena. A personagem mantém a cabeça erguida e o olhar voltado para o alto, postura que transmite segurança e protagonismo na atividade desempenhada. O ambiente aparece organizado e iluminado, compondo uma representação positiva do trabalho agrícola e da paisagem rural.

Essa construção visual contrasta com a fotografia da mulher indígena analisada anteriormente. Enquanto naquela imagem a trabalhadora aparece curvada, com o olhar direcionado para a mandioca que está sendo ralada, enfatizando o gesto técnico e o esforço físico da atividade, nesta fotografia a trabalhadora é representada em uma postura ereta, com o rosto visível e voltado para cima. Não se trata de estabelecer uma hierarquia entre os trabalhos desenvolvidos por essas mulheres, mas de reconhecer que as escolhas realizadas pelo fotógrafo e posteriormente incorporadas ao livro didático produzem diferentes formas de representação, que influenciam a maneira como o leitor percebe essas personagens.

Conforme discutem Burke (2017) e Mauad (2015), as fotografias não constituem simples registros da realidade, mas construções visuais produzidas em determinado contexto e atravessadas por escolhas relacionadas ao enquadramento, à posição dos sujeitos, à iluminação e ao momento registrado. Assim, a forma como essa mulher é apresentada também participa da produção de sentidos sobre sua presença no espaço rural.

A legenda que acompanha a fotografia reforça essa construção ao identificar a personagem como "descendente de imigrantes italianos". Embora a imagem

evidencie sua participação em uma atividade agrícola, a identificação privilegia sua origem étnico-cultural, deixando em segundo plano sua condição de trabalhadora do campo. Desse modo, a atenção do leitor é direcionada para a herança da imigração, e não para o trabalho realizado pela personagem.

Esse aspecto diferencia essa representação das demais imagens analisadas nesta pesquisa. Nas fotografias das mulheres indígenas, quilombolas e seringueiras, o foco recai predominantemente sobre a atividade desempenhada ou sobre a comunidade à qual pertencem. Já nesta imagem, a referência à descendência italiana ocupa lugar central na identificação da personagem, inserindo sua presença em uma narrativa que valoriza a imigração europeia como elemento constitutivo da história regional.

A fotografia evidencia, portanto, que a representação das mulheres do campo não depende apenas de sua presença nas imagens, mas também das escolhas visuais e textuais que orientam sua leitura.

Nesse caso, a associação entre a composição da cena e a legenda contribui para construir uma narrativa em que a identidade cultural da personagem assume maior destaque do que sua condição de trabalhadora rural, aspecto que dialoga com a tradição historiográfica discutida anteriormente e reforça os diferentes critérios de visibilidade presentes na coleção analisada.

3.3 ENTRE SILÊNCIOS E AS VISIBILIDADES: O QUE AS IMAGENS REVELAM

As mulheres campesinas historicamente ocuparam papel central na organização da vida no campo, articulando trabalho produtivo, reprodução social, cuidado com a família, preservação de saberes tradicionais e resistência às dinâmicas de expropriação da terra.

Esse grupo, contudo, não é homogêneo: inclui mulheres que atuam como trabalhadoras assalariadas rurais, aquelas vinculadas à agricultura familiar e as mulheres dos assentamentos de reforma agrária, cujas experiências são atravessadas por diferentes formas de exploração, precarização do trabalho e luta pelo território.

Apesar dessa diversidade, suas trajetórias e protagonismos foram sistematicamente invisibilizados pela historiografia tradicional e, de modo particular, pelos livros didáticos de História, que tendem a representar o espaço rural a partir de

uma lógica masculina, centrada no agricultor, no proprietário de terras ou nas estruturas produtivas.

A historiografia agrária brasileira, por longo tempo, tratou o campesinato como uma categoria neutra e universal, desconsiderando as desigualdades de gênero que estruturam as relações sociais no campo.

Conforme aponta Maria Nazareth Baudel Wanderley (2003), as análises sobre o mundo rural foram predominantemente orientadas por uma perspectiva economicista, que privilegia as dinâmicas produtivas e invisibiliza dimensões fundamentais da vida social, entre elas o trabalho feminino.

Nesse contexto, as atividades desempenhadas por mulheres, especialmente aquelas vinculadas ao trabalho assalariado rural e aos assentamentos de reforma agrária, tendem a ser desvalorizadas ou naturalizadas, sendo frequentemente compreendidas como extensões das responsabilidades domésticas.

Tal processo contribui para a invisibilidade de formas de trabalho marcadas pela informalidade, pela instabilidade e pela sobrecarga, expressa na recorrente dupla ou tripla jornada.

Como resultado, consolida-se uma narrativa histórica que não apenas marginaliza a participação das mulheres campesinas, mas também naturaliza sua exclusão dos espaços de decisão, da organização política e do reconhecimento social, reforçando hierarquias de gênero no interior do mundo rural.

Do ponto de vista dos estudos feministas e decoloniais, essa ausência não pode ser compreendida como mera lacuna documental, mas como resultado de um processo histórico de subalternização.

Autoras como Silvia Federici (2017) e Maria Mies (2014) demonstram que o apagamento do trabalho das mulheres no campo está diretamente relacionado à lógica capitalista e patriarcal, que separa produção e reprodução, atribuindo valor apenas às atividades economicamente mercantilizáveis.

No caso das mulheres campesinas assalariadas e das assentadas, essa lógica se intensifica, pois seu trabalho é frequentemente explorado de forma precarizada, invisível ou naturalizada como extensão das obrigações domésticas.

A essas dimensões de exploração econômica e invisibilidade simbólica soma-se a violência de gênero, elemento constitutivo das relações patriarcais que historicamente atravessam a vida das mulheres do campo.

Conforme discute Saffioti (2015), a violência contra as mulheres não se restringe às agressões físicas, manifestando-se também nas dimensões psicológica, sexual, patrimonial e institucional, como expressão das desigualdades de gênero produzidas e reproduzidas socialmente. No meio rural, essas formas de violência podem ser agravadas pelo isolamento geográfico, pela dependência econômica, pela limitada presença do Estado e pelas dificuldades de acesso aos mecanismos de proteção e justiça, condições que favorecem sua naturalização, seu silenciamento e sua permanência histórica.

Apesar da centralidade dessa problemática na vida de muitas mulheres, a violência de gênero permanece pouco explorada nos livros didáticos de História, que raramente problematizam as relações de poder presentes no espaço rural a partir das experiências femininas. A análise conjunta das imagens evidencia, portanto, um padrão de representação em que as mulheres aparecem vinculadas sobretudo às atividades produtivas, sem que outras dimensões de suas trajetórias, como os conflitos, as desigualdades e as formas de violência que atravessam suas experiências, recebam a mesma visibilidade.

Esse tipo de representação contribui para a invisibilidade dessa categoria social no material didático, uma vez que o trabalho agrícola feminino é mostrado, mas não é reconhecido enquanto pertencente a um grupo social específico de trabalhadoras do campo.

A análise do conjunto das imagens presentes nos livros didáticos evidencia um padrão recorrente na forma como as mulheres são representadas no espaço rural. Em diferentes contextos, seja entre comunidades indígenas, quilombolas, descendentes de imigrantes ou trabalhadoras vinculadas ao extrativismo, as personagens femininas aparecem predominantemente associadas a atividades manuais relacionadas ao cultivo da terra, à preparação de alimentos ou ao processamento de produtos agrícolas.

Entretanto, antes mesmo da análise das imagens propriamente ditas, um aspecto relevante já se tornava evidente durante o processo de levantamento iconográfico realizado nesta pesquisa: a dificuldade de localizar representações visuais de mulheres no contexto rural.

Essa dificuldade tornou-se ainda mais significativa quando o recorte da investigação passou a buscar especificamente imagens que representassem mulheres rurais.

Para compor as imagens de análise, foi necessário ampliar a busca para diferentes volumes da mesma coleção didática, *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, examinando os livros destinados ao 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Mesmo com essa ampliação do recorte, o número de imagens que apresentavam mulheres vinculadas ao espaço rural mostrou-se bastante reduzido, evidenciando um processo de invisibilidade que se manifesta não apenas na forma como essas personagens são representadas, mas também na própria escassez de registros visuais disponíveis no material didático.

Nas imagens localizadas, as personagens femininas aparecem, em sua maioria, vinculadas a atividades manuais relacionadas ao trabalho agrícola ou à produção de alimentos. Observam-se, por exemplo, mulheres ralando mandioca, cultivando hortaliças, realizando o plantio de mudas ou participando de atividades ligadas ao extrativismo.

Embora essas práticas constituam dimensões fundamentais da organização social e econômica das comunidades rurais, a forma como são representadas tende a restringir a presença feminina ao trabalho cotidiano e às tarefas de subsistência.

Outro aspecto que se destaca ao longo da análise refere-se à forma como essas personagens são identificadas nas legendas das imagens. Em diversos casos, a identificação privilegia elementos culturais ou étnicos, como "moça Kamayurá" ou "descendente de imigrantes italianos", enquanto a condição dessas personagens como trabalhadoras rurais não é explicitamente mencionada.

Dessa maneira, ainda que as imagens apresentem mulheres envolvidas diretamente em atividades agrícolas ou extrativistas, a categoria social de mulher rural permanece pouco visível na narrativa visual construída pelo material didático.

Além disso, chama a atenção a ausência de representações que evidenciem mulheres rurais em posições de liderança, organização coletiva ou atuação política. Não se observam, por exemplo, imagens que retratem lideranças femininas vinculadas a movimentos sociais do campo, organizações de trabalhadoras rurais, associações comunitárias ou processos de mobilização pela terra. Figuras historicamente importantes para a luta das mulheres do campo no Brasil permanecem ausentes do conjunto iconográfico analisado, restringindo a representação feminina às atividades produtivas do cotidiano e silenciando sua atuação como sujeitos políticos.

Essa ausência contrasta com a trajetória histórica das mulheres campesinas, que, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, ampliaram sua participação em organizações sindicais, movimentos sociais e espaços de reivindicação de direitos.

Entre essas iniciativas destaca-se a Marcha das Margaridas, criada em 2000 a partir da articulação de trabalhadoras rurais, agricultoras familiares, mulheres assentadas, quilombolas, indígenas e extrativistas. Considerada o maior movimento de mulheres do campo, da floresta e das águas da América Latina, a Marcha reúne milhares de mulheres em torno de pautas como o combate à violência de gênero, a reforma agrária, o direito à terra, a soberania alimentar, a agroecologia e a justiça social (Siliprandi, 2015).

Inspirada na trajetória de Margarida Maria Alves, sindicalista assassinada em 1983 por sua atuação na defesa dos direitos trabalhistas no campo, a Marcha ressignifica sua memória como símbolo da resistência das trabalhadoras rurais brasileiras.

Conforme destaca Senger (2021), Margarida Maria Alves tornou-se uma referência coletiva para diferentes gerações de mulheres do campo, representando a luta por direitos, dignidade e reconhecimento político.

No entanto, apesar de sua relevância histórica e política, a Marcha das Margaridas é frequentemente ausente ou tratada de forma superficial nos materiais didáticos do PNLD.

Ao silenciar movimentos dessa natureza, os livros didáticos deixam de apresentar aos estudantes experiências concretas de organização coletiva, participação política e enfrentamento das desigualdades de gênero no meio rural, contribuindo para a invisibilização das mulheres campesinas enquanto sujeitos históricos.

Nesse sentido, conforme argumenta Peter Burke (2004), as imagens devem ser compreendidas não apenas como registros do real, mas como construções culturais que expressam determinadas visões de mundo e relações de poder.

Da mesma forma, Maria Mauad (2015) observa que as fotografias participam da construção de memórias e identidades sociais, contribuindo para definir quais sujeitos e experiências se tornam visíveis nas narrativas históricas.

Assim, ao observar o conjunto das imagens analisadas, percebe-se que a presença feminina no espaço rural aparece de forma limitada e frequentemente associada às atividades produtivas do cotidiano.

Embora as mulheres estejam presentes nas fotografias, sua atuação política, sua participação em movimentos sociais e sua condição de protagonistas das lutas por direitos permanecem praticamente ausentes.

Dessa forma, a escolha da categoria Mulheres Rurais nesta pesquisa não se limita a uma definição socioeconômica, mas compreende essa identidade como uma construção histórica e política, forjada nas lutas pela terra, no trabalho, na organização coletiva e na defesa de modos de vida camponeses.

Essa perspectiva estabelece continuidade analítica com as mulheres indígenas e antecipa o debate sobre as mulheres quilombolas, evidenciando que diferentes grupos de mulheres rurais compartilham processos semelhantes de invisibilização nos materiais didáticos do PNLD, ainda que marcados por especificidades históricas, sociais e culturais.

4 ENTRE MARIAS E MARGARIDAS: REPRESENTAÇÕES DE MULHERES RURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA – MANUAL PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A presente seção apresenta o produto educacional desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/UEPG), elaborado a partir dos resultados da pesquisa “Entre Marias e Margaridas: representações de mulheres rurais nos livros didáticos e ensino de História”. Sua construção está diretamente relacionada às análises realizadas sobre as representações de mulheres rurais na coleção *História, Sociedade & Cidadania*, que evidenciaram a reduzida presença dessas mulheres nas imagens dos livros didáticos e a forma limitada como suas experiências são representadas.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que, embora as mulheres rurais tenham desempenhado papel fundamental na formação histórica, econômica, social e cultural do Brasil, sua participação permanece pouco visibilizada nos materiais didáticos. Quando aparecem, frequentemente são identificadas apenas por sua etnia, nacionalidade ou condição de trabalho, sem que sejam reconhecidas como mulheres pertencentes ao universo rural. Esse cenário evidenciou a necessidade de produzir um material que contribuísse para ampliar as possibilidades de abordagem dessa temática no ensino de História.

Dessa forma, foi elaborado um manual pedagógico destinado a professores e professoras da Educação Básica, especialmente àqueles que atuam na Educação do Campo ou que desenvolvem práticas voltadas à valorização da diversidade e da representatividade no ensino de História.

O material tem como objetivo oferecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem os docentes na problematização das representações das mulheres rurais presentes nos livros didáticos, bem como propor encaminhamentos pedagógicos que favoreçam a construção de um ensino mais crítico, inclusivo e comprometido com a valorização de sujeitos historicamente invisibilizados.

Estruturado a partir dos resultados da pesquisa, o manual reúne fundamentação teórica, discussões sobre Educação do Campo, História das Mulheres e representações sociais, além de sugestões de atividades e sequências didáticas elaboradas com base nas imagens analisadas. Busca-se, assim, aproximar a produção acadêmica da prática docente, oferecendo um recurso que possa ser

adaptado às diferentes realidades escolares e contribuir para o fortalecimento de uma educação comprometida com a pluralidade dos sujeitos históricos.

O material foi concebido para funcionar como um instrumento de apoio ao trabalho docente, podendo ser utilizado integralmente ou adaptado conforme os objetivos pedagógicos, as especificidades de cada turma e o contexto de cada escola.

4.1 APRESENTAÇÃO

Este manual pedagógico foi desenvolvido como produto educacional vinculado à dissertação intitulada “Entre Marias e Margaridas: representações de mulheres rurais nos livros didáticos e ensino de História”, elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/UEPG).

A proposta surge a partir da constatação de que as mulheres rurais permanecem pouco visíveis nos livros didáticos de História, apesar de sua significativa participação na formação econômica, social e cultural do Brasil. Embora tenham atuado historicamente na agricultura, na preservação de saberes tradicionais, na organização familiar, na transmissão cultural e nos movimentos sociais do campo, sua presença nos materiais didáticos ainda é reduzida ou apresentada de forma secundária.

A escolha por desenvolver esta pesquisa está diretamente relacionada à trajetória pessoal e profissional da autora. Minha relação com a Educação do Campo antecede a própria formação acadêmica: durante toda a Educação Básica fui estudante de escolas do campo e, posteriormente, construí minha atuação profissional nesses espaços educativos. Há quase uma década exerço a docência em instituições localizadas em áreas rurais, convivendo diariamente com os desafios, potencialidades e especificidades que caracterizam a realidade dos estudantes do campo.

Essa vivência permitiu perceber que muitos alunos e alunas não se reconhecem nos materiais didáticos utilizados em sala de aula. As histórias de suas comunidades, de suas famílias e, especialmente, das mulheres que compõem esses territórios, raramente aparecem de forma significativa nos conteúdos escolares.

Ao longo da prática docente, tornou-se evidente a necessidade de discutir quem são os sujeitos representados nos livros didáticos e quais experiências permanecem silenciadas.

Nesse contexto, a pesquisa e o produto educacional surgem da convergência entre experiência profissional, compromisso com a Educação do Campo e interesse pelas discussões sobre História das Mulheres, relações de gênero e representações sociais no ensino de História.

A pesquisa que deu origem a este material analisou imagens presentes em livros didáticos de História, buscando compreender como as mulheres rurais são representadas e quais silenciamentos permanecem presentes nessas narrativas visuais. Os resultados evidenciaram a escassez de representações femininas rurais e a ausência da própria categoria "mulher rural" nas legendas e descrições das imagens analisadas.

Diante dessa realidade, este manual tem como objetivo oferecer subsídios teóricos e metodológicos para que professores e professoras desenvolvam práticas pedagógicas voltadas à valorização das mulheres rurais como sujeitos históricos. Busca-se contribuir para um ensino de História comprometido com a diversidade, a inclusão e o reconhecimento de trajetórias historicamente invisibilizadas.

Mais do que apresentar atividades, este material pretende fornecer elementos para reflexão sobre a produção do conhecimento histórico, a construção das representações sociais e o papel da escola na formação de sujeitos críticos e conscientes de sua própria história.

4.2 JUSTIFICATIVA PEDAGÓGICA

Nas últimas décadas, os estudos sobre História das Mulheres e relações de gênero têm demonstrado que a produção historiográfica tradicional privilegiou sujeitos masculinos, urbanos, brancos e pertencentes às elites políticas e econômicas, contribuindo para que inúmeras experiências femininas fossem silenciadas, marginalizadas ou tratadas de forma secundária tanto nos registros históricos quanto nos materiais escolares.

As contribuições de Michelle Perrot (2013) e Joan Scott (1995) permitem compreender esse processo de invisibilização sob perspectivas complementares, uma vez que Perrot (2013) evidencia como as mulheres permaneceram por longos períodos associados ao espaço privado e doméstico, com reduzida visibilidade na documentação histórica, enquanto Scott (1995) demonstra que o gênero constitui uma

categoria fundamental para analisar as relações de poder que estruturam as sociedades e produzem desigualdades.

No contexto brasileiro, essa invisibilidade torna-se ainda mais intensa quando observamos grupos específicos, como as mulheres rurais. Agricultoras familiares, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, extrativistas, pescadoras artesanais e trabalhadoras assalariadas do campo contribuíram significativamente para a formação da sociedade brasileira, mas raramente aparecem como protagonistas nos conteúdos escolares.

Ao analisar os livros didáticos de História, observa-se que muitas dessas mulheres aparecem identificadas apenas por sua etnia, nacionalidade ou condição de trabalho, sem que sejam reconhecidas como integrantes do universo rural brasileiro. Essa ausência contribui para a manutenção de estereótipos e para o apagamento de suas trajetórias históricas.

A relevância desta proposta também está associada às transformações recentes da legislação educacional brasileira. A Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a abordagem das contribuições das mulheres na História nos currículos da Educação Básica.

A legislação representa um avanço significativo na luta pela ampliação da representatividade feminina nos espaços escolares e reforça a necessidade de materiais pedagógicos que auxiliem os docentes nesse processo.

Além da legislação, a proposta dialoga com as discussões contemporâneas sobre ensino de História, diversidade e direitos humanos. Conforme defendem Bittencourt (2018) e Schmidt e Cainelli (2009), o ensino de História deve possibilitar aos estudantes compreender diferentes sujeitos históricos e reconhecer a pluralidade das experiências humanas.

Trabalhar a história das mulheres rurais não significa apenas acrescentar novos conteúdos ao currículo, mas promover uma revisão crítica das narrativas históricas tradicionalmente ensinadas, possibilitando que estudantes reconheçam diferentes sujeitos como agentes da construção histórica.

Assim, este manual busca contribuir para uma prática pedagógica alinhada às discussões contemporâneas sobre gênero, diversidade, direitos humanos e ensino de História, oferecendo aos professores instrumentos para abordar essas temáticas de forma contextualizada, crítica e socialmente comprometida.

4.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE HISTÓRIA

A Educação do Campo constitui uma importante conquista dos movimentos sociais rurais brasileiros. Diferentemente da antiga concepção de educação rural, que frequentemente desconsiderava as especificidades dos sujeitos do campo, a Educação do Campo surge como uma proposta político-pedagógica comprometida com a valorização dos saberes, das culturas e das identidades das populações rurais.

Autores como Miguel Arroyo (2004), Roseli Caldart (2004, 2010) e Mônica Castagna Molina (2004, 2010) defendem que a escola do campo deve reconhecer os estudantes como sujeitos históricos portadores de experiências, conhecimentos e formas próprias de compreender o mundo.

A consolidação dessa perspectiva está diretamente relacionada às lutas sociais travadas por movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sindicatos de trabalhadores rurais e diversas organizações populares que reivindicaram o direito a uma educação pública de qualidade nos territórios rurais.

Historicamente, as populações do campo enfrentaram inúmeras dificuldades de acesso à escolarização. Durante décadas, políticas educacionais foram elaboradas a partir de modelos urbanos, desconsiderando as especificidades dos territórios rurais.

A precariedade da infraestrutura, a distância entre as comunidades e as escolas, a escassez de materiais didáticos contextualizados e o fechamento de escolas do campo contribuíram para processos de exclusão educacional que ainda persistem em muitas regiões do país.

Segundo Arroyo (2004), compreender a Educação do Campo exige reconhecer os sujeitos rurais como produtores de conhecimento e portadores de identidades próprias. Caldart (2010) complementa que a escola do campo deve estar articulada às experiências concretas das comunidades, contribuindo para fortalecer vínculos de pertencimento e valorização cultural.

Nesse cenário, o ensino de História assume papel fundamental. Mais do que transmitir conteúdos, a disciplina possibilita a valorização das memórias locais, dos saberes comunitários e das experiências vividas pelas populações rurais. Quando os estudantes identificam suas histórias, suas famílias e suas comunidades nos conteúdos escolares, fortalecem seus vínculos de pertencimento e ampliam sua compreensão sobre os processos históricos.

Trabalhar a história das mulheres rurais dentro da Educação do Campo significa reconhecer que essas mulheres participaram ativamente da construção das comunidades rurais, dos movimentos sociais, das práticas produtivas e da preservação de conhecimentos tradicionais. Significa também romper com narrativas que historicamente privilegiaram apenas determinados sujeitos sociais.

Assim, o ensino de História pode contribuir para tornar visíveis trajetórias frequentemente ausentes dos materiais didáticos, fortalecendo uma educação mais democrática, plural e socialmente comprometida.

4.4 MULHERES RURAIS E REPRESENTATIVIDADE: QUEM SÃO AS MULHERES RURAIS?

Ao longo da história, as mulheres foram frequentemente excluídas das narrativas históricas oficiais. Durante muito tempo, a historiografia privilegiou acontecimentos políticos, militares e econômicos protagonizados por homens, relegando as experiências femininas a posições secundárias ou invisíveis.

Conforme destacam Perrot (2013), Scott (1995) e Pedro (2005), compreender a participação das mulheres na História exige questionar os mecanismos que produziram seu apagamento e reconhecer que as relações de gênero constituem elementos fundamentais para a compreensão das sociedades.

Quando direcionamos o olhar para o meio rural, essa invisibilidade torna-se ainda mais intensa, embora as mulheres tenham participado historicamente da produção agrícola, da preservação de saberes tradicionais, da organização comunitária e das lutas por direitos sociais, suas trajetórias raramente são reconhecidas como parte constitutiva da história nacional.

A categoria "mulheres rurais" não se refere a um grupo homogêneo. Pelo contrário, engloba uma ampla diversidade de sujeitos que vivem e trabalham em diferentes territórios rurais brasileiros, entre elas estão agricultoras familiares, assentadas da reforma agrária, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, pescadoras artesanais, extrativistas, seringueiras, trabalhadoras assalariadas rurais e mulheres vinculadas a diferentes formas de organização comunitária.

Segundo Mary Garcia Castro (2020), as mulheres rurais compartilham experiências marcadas por desigualdades de gênero, dificuldades de acesso à terra, invisibilidade do trabalho feminino e sub-representação política. Contudo, essas

experiências não podem ser compreendidas de forma isolada, uma vez que são atravessadas também por questões de raça, etnia, geração e classe social.

Essa perspectiva dialoga com os estudos de interseccionalidade desenvolvidos por autoras como Patricia Hill Collins (2019), María Lugones (2020), Rita Segato (2016) e Lélia Gonzalez (1988), que demonstram como diferentes formas de opressão atuam simultaneamente na produção das desigualdades sociais.

No caso das mulheres rurais brasileiras, gênero, raça e território frequentemente se articulam, produzindo condições específicas de exclusão e invisibilidade.

No campo educacional, reconhecer essa diversidade é fundamental. A escola desempenha papel central na construção das identidades e das memórias coletivas. Quando as mulheres rurais não aparecem nos livros didáticos ou são retratadas de maneira estereotipada, transmite-se aos estudantes a ideia de que suas experiências possuem menor relevância histórica.

Por outro lado, quando essas trajetórias são incorporadas ao ensino de História, amplia-se a possibilidade de construção de uma educação mais inclusiva, democrática e representativa. Os estudantes passam a reconhecer a diversidade dos sujeitos históricos e a compreender que a construção da sociedade brasileira também foi resultado da atuação de mulheres indígenas, quilombolas, agricultoras, extrativistas e trabalhadoras do campo.

Nesse sentido, discutir as mulheres rurais no ensino de História não significa apenas acrescentar novas personagens ao currículo escolar. Trata-se de questionar quais histórias são consideradas importantes, quais sujeitos ocupam posições de protagonismo e quais continuam sendo silenciados pelas narrativas tradicionais.

Assim, o estudo das mulheres rurais contribui para fortalecer a Educação do Campo, promover a valorização das identidades locais e ampliar a compreensão dos estudantes sobre a pluralidade das experiências que compõem a história do Brasil.

4.5 O USO DE IMAGENS COMO FONTE HISTÓRICA

As imagens ocupam lugar cada vez mais importante no ensino de História. Durante muito tempo, elas foram utilizadas apenas como ilustrações dos conteúdos escritos. Entretanto, pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas demonstraram que as imagens também constituem fontes históricas e, como tais, podem ser analisadas, interpretadas e problematizadas.

As contribuições de Peter Burke (2004) e Maria Mauad (2015) permitem compreender as imagens como documentos históricos produzidos em contextos específicos e atravessados por intenções, valores, visões de mundo e relações de poder. Nessa perspectiva, fotografias, pinturas, gravuras e outras representações visuais não constituem simples reflexos da realidade, mas fontes capazes de revelar aspectos das sociedades que as produziram e das formas pelas quais determinados sujeitos e acontecimentos foram representados.

Ao analisar imagens presentes nos livros didáticos, é importante compreender que elas não são neutras. Toda imagem resulta de escolhas: quem aparece, quem não aparece, quais atividades são representadas, quais sujeitos ocupam posições centrais e quais permanecem à margem da narrativa visual.

Na pesquisa que originou este manual, as imagens foram analisadas a partir das contribuições metodológicas de Peter Burke e Maria Mauad. O objetivo foi compreender como as mulheres rurais são representadas nos livros didáticos e quais silenciamentos permanecem presentes nessas representações.

Os resultados evidenciaram que as mulheres rurais aparecem de forma reduzida e frequentemente associadas a categorias específicas, como indígenas, quilombolas ou imigrantes, sem que sejam reconhecidas como integrantes de uma categoria mais ampla: a das mulheres rurais.

4.5.1 Como analisar imagens em sala de aula

Ao trabalhar imagens históricas com os estudantes, recomenda-se que o professor conduza a análise a partir de algumas questões:

a) Quem produziu a imagem?
b) Em que contexto ela foi produzida?
c) Quem aparece na imagem?

d) Quem está ausente?
e) Qual atividade está sendo representada?
f) Há homens e mulheres? Em quais posições?
g) Existe protagonismo feminino?
h) Quais mensagens a imagem transmite?
i) Que grupos sociais são valorizados?
j) Quais grupos permanecem invisíveis?

Essas questões ajudam os estudantes a compreender que as imagens também produzem narrativas históricas e que toda representação envolve escolhas.

4.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA I: MULHERES INDÍGENAS

4.6.1 Fundamentação teórica

As mulheres indígenas desempenharam papel fundamental nas sociedades originárias muito antes da chegada dos europeus ao continente americano. Responsáveis pela produção de alimentos, transmissão de saberes, educação das crianças e preservação das tradições culturais, elas participaram ativamente da organização social de diversos povos indígenas.

Entretanto, conforme destaca Lasmar (1999), a experiência histórica dessas mulheres foi frequentemente reduzida a estereótipos produzidos pela sociedade colonial. Durante séculos, a mulher indígena foi representada como figura exótica, passiva ou associada a imagens de sensualidade e submissão.

Nas últimas décadas, os estudos de História Indígena passaram a questionar essas representações, demonstrando que as mulheres indígenas constituem sujeitos históricos ativos e fundamentais para a compreensão da formação da sociedade brasileira.

Figura 6 - Representação de mulher indígena Kamayurá no processamento da mandioca

Mais da metade dos brasileiros consome farinha de mandioca, diariamente. A mandioca foi domesticada pelos povos tupis da Amazônia.

O processamento da mandioca

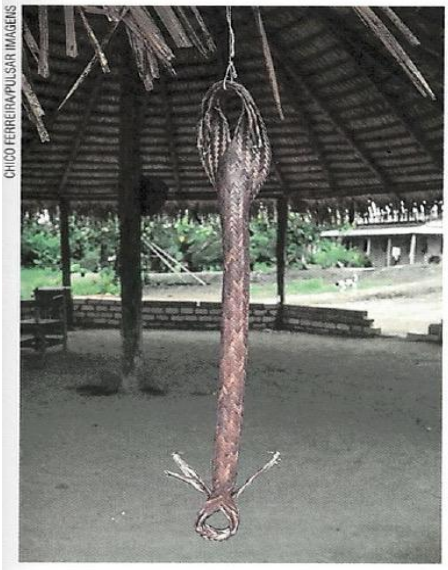
O alimento básico de numerosas sociedades indígenas é constituído pela mandioca-brava e seus derivados. Nessa variedade de mandioca existe um poderoso veneno [...], mas os índios desenvolveram técnicas especiais para torná-la comestível. Nós aprendemos deles essas técnicas.

Descasca-se e rala-se a mandioca, lava-se a massa com água sobre uma peneira, espremendo-a depois com as mãos. Em seguida, a polpa é colocada numa prensa: na esteirinha manual ou no tipiti [...]. O sumo que escorre por entre as malhas é recolhido numa panela e decantado. O líquido chama-se tucupi e perde o veneno quando deixado ao sol ou aquecido ao fogo, servindo então para temperar a comida, junto com outros condimentos. Lava-se também o sedimento branco do fundo da panela, o polvilho, para livrá-lo do veneno. Depois de torrado em tachos, obtém-se a tapioca.

A polpa da mandioca é retirada da prensa e seca ao sol em forma de pães. Para fazer farinha, esses pães são esfarelados e torrados. Para fazer beijus, mistura-se a massa esfarelada com um pouco de água, espalhando-a sobre tachos rasos. Pazinhas de madeira em forma de meia-lua servem para virar os beijus sobre o torrador. Com a farinha fazem-se ainda bebidas [...], tortas e mingau. A farinha é guardada em [...] cestas e cabaças.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Formas de humanidade**: manifestações socioculturais indígenas. Guia temático para professores. São Paulo: MAE-USP: LEMAD-FFLCH-USP, 2008. p. 12.

CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS



À esquerda, fotografia do tipiti, espremedor de palha usado para espremer a mandioca e preparar a farinha. Santarém (PA), 2011.

À direita, moça da nação kamayurá, falante de uma língua tupi, ralando mandioca para preparação do beiju. Aldeia kamayurá, Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), 2012.



RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

25

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022. p. 25.

A presente sequência didática utiliza a imagem analisada na seção 3 da dissertação, referente à representação de uma mulher indígena presente na coleção História, Sociedade & Cidadania (página 25).

A análise da imagem permite discutir:

a) trabalho feminino indígena;
b) produção de alimentos;
c) transmissão de saberes;
d) representações da mulher indígena nos livros didáticos;
e) permanências e transformações históricas.

Objetivos

- Compreender o papel histórico das mulheres indígenas;
- Analisar criticamente representações presentes nos livros didáticos;
- Identificar processos de invisibilização histórica;
- Reconhecer a diversidade dos povos indígenas brasileiros;
- Valorizar os saberes tradicionais femininos.

Desenvolvimento

- Observação da imagem do livro didático.
- Leitura coletiva de pequeno texto sobre mulheres indígenas.
- Debate orientado:
  a) O que a mulher está fazendo?
  b) Qual a importância dessa atividade?
  c) Existem mulheres indígenas na atualidade?
  d) Como elas aparecem nos meios de comunicação?
  e) Comparação com fotografias atuais de lideranças indígenas.
  f) Produção de cartaz ou texto reflexivo.

Avaliação

A avaliação deverá considerar:

- Participação nos debates;
- Capacidade de análise crítica;

- Produção escrita;
- Compreensão do papel histórico das mulheres indígenas.

4.7 SEQUÊNCIA DIDÁTICA II: MULHERES QUILOMBOLAS

4.7.1 Fundamentação teórica

A história das comunidades quilombolas é marcada pela resistência à escravidão, pela luta pela terra e pela preservação de identidades culturais afro-brasileiras. Nesse processo, as mulheres desempenharam funções centrais na organização comunitária, na produção agrícola, na manutenção dos saberes ancestrais e na transmissão de conhecimentos entre gerações.

Apesar disso, a historiografia tradicional e os livros didáticos frequentemente enfatizam figuras masculinas, invisibilizando a participação feminina.

A fotografia analisada na dissertação apresenta mulheres quilombolas em atividade agrícola na comunidade de Biritinga, Bahia. A imagem permite discutir trabalho, pertencimento territorial, identidade étnica e protagonismo feminino.

Figura 7 - Representação de mulheres quilombolas em atividade agrícola

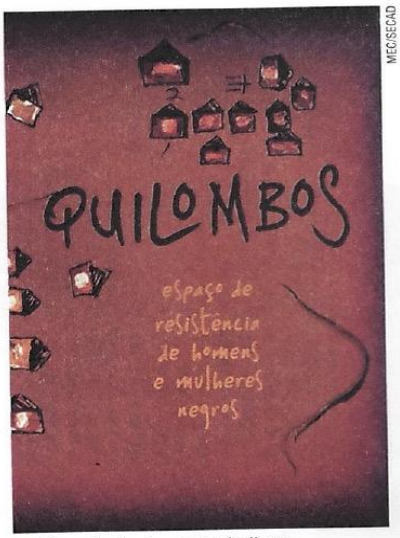
Demandas quilombolas durante a ditadura

Nos anos de 1970, o movimento de resistência democrática à ditadura civil-militar contou com o apoio de diferentes movimentos sociais de várias partes do país.

Naquela década, as demandas quilombolas foram ganhando visibilidade no espaço público.

As comunidades negras foram, pouco a pouco, autoidentificando-se como comunidades quilombolas. Passaram a reconhecer e assumir sua ancestralidade com base em histórias contadas pelos mais velhos da comunidade: pais, avós, bisavós, entre outros.

Nesse cenário, afloraram as principais demandas dessas comunidades autoidentificadas como quilombolas:



▲ Fac-símile da capa do livro **Quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negros**.

- o combate ao racismo;
- a redistribuição e a regulamentação das terras no país, vista por elas como motivo principal da desigualdade no acesso à terra.

Leia o texto a seguir:

As comunidades quilombolas mantêm, ainda hoje, práticas centenárias trazidas por seus ancestrais do continente africano. [...]

[...] Para essas comunidades, a terra é o bem fundamental, pois é dela que são retirados os produtos para subsistência do grupo familiar, além de ser o espaço de trabalho e de vivência. A terra é "o elemento unificador do grupo social, no qual se constrói a história cotidiana de homens e de mulheres, dotando-se de significados a vida e o mundo dessas comunidades negras".

[...]

As comunidades remanescentes de quilombo se caracterizam em sua maioria pelo grande vínculo com o meio que ocupam, observando-se grande grau de preservação da biodiversidade.

SILVA, Jesiel Souza; FERRAZ, José Maria Gusman. Questão fundiária: a terra como necessidade social e econômica para reprodução quilombola. **GeoTextos**, v. 8, n. 1, p. 73-96, jul. 2012.



Estufa de hortaliças da Associação de Mulheres Quilombolas de Biritinga (BA). Fotografia de 2014. ▶

237

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022d. p. 237.

Objetivos

- Reconhecer o protagonismo feminino quilombola;
- Compreender a importância histórica dos quilombos;
- Discutir relações entre gênero, raça e território;
- Valorizar saberes tradicionais.

Desenvolvimento

- Observação da fotografia.
- Análise coletiva orientada:
- Quem aparece na imagem?
- O que elas estão fazendo?
- Como o trabalho feminino é representado?
- Existem mulheres em posição de protagonismo?
- Leitura de biografia de lideranças quilombolas.
- Construção de mural temático.
- Entrevistas com mulheres da comunidade local.
- Ampliação da discussão

O professor poderá relacionar a atividade às discussões sobre:

a) Racismo estrutural;
b) Desigualdade de gênero;
c) Direitos territoriais;
d) Movimentos sociais do campo;
e) Identidade quilombola.

Avaliação

- Participação;
- Capacidade argumentativa;
- Análise crítica das imagens;
- Envolvimento nas entrevistas e no mural coletivo.

4.8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA III: ENTRE A SERINGUEIRA E A IMIGRANTE: REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES RURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

A análise das imagens presentes nos livros didáticos permite compreender que nem todas as mulheres recebem o mesmo espaço nas narrativas históricas. Algumas aparecem identificadas por sua nacionalidade, cultura ou trajetória migratória, enquanto outras permanecem associadas apenas ao trabalho que realizam.

Na pesquisa que deu origem a este manual foram analisadas duas imagens que permitem problematizar essa questão. A primeira apresenta uma trabalhadora rural envolvida na extração do látex durante o ciclo da borracha. A segunda retrata mulheres imigrantes italianas atuando em atividades agrícolas.

Embora ambas estejam inseridas no universo rural, as formas de representação são distintas. A mulher imigrante costuma aparecer vinculada a narrativas de progresso, colonização e desenvolvimento econômico. Já a trabalhadora rural brasileira frequentemente surge associada apenas ao trabalho manual, sem que sua trajetória, identidade ou protagonismo sejam explorados.

Essa diferença revela um processo histórico de valorização das experiências europeias em detrimento de outras experiências femininas rurais. Conforme discutem Joana Maria Pedro (2005), Lélia Gonzalez (1988) e María Lugones (2020), as representações históricas são atravessadas por relações de poder, gênero, raça e colonialidade.

Ao comparar essas duas imagens, os estudantes podem refletir sobre quais mulheres recebem visibilidade nos livros didáticos e quais permanecem invisibilizadas.

Figura 8 - Representação de mulher trabalhadora na defumação do látex na Amazônia

A borracha da Amazônia

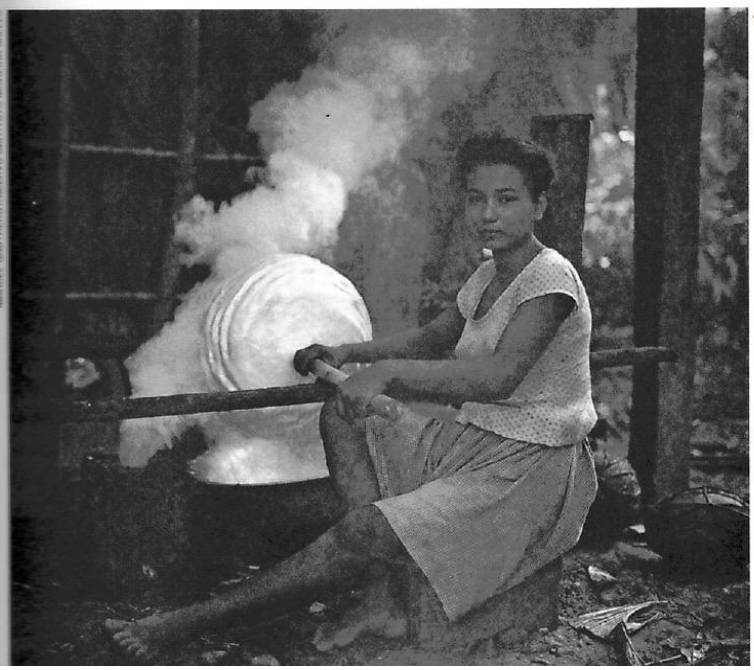
Com a aceleração da industrialização na Europa e nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX, surgiram novos tipos de indústria, como a automobilística, a de **bicicletas** e a de pneus. A borracha, matéria-prima essencial para essas indústrias, passou então a ser muito cobiçada no exterior, e o grande vale amazônico, o hábitat da **seringueira**, ganhou uma importância jamais vista.

Em busca de trabalho, um grande número de nordestinos migrou para a Amazônia. Muitos deles eram cearenses e fugiam da seca que castigava o Ceará periodicamente. Esses trabalhadores – os seringueiros –, moradores de cabanas rústicas na beira dos rios, andavam muitos quilômetros todos os dias para extrair o látex, com o qual faziam as bolas de borracha que seriam vendidas para o exterior. Eles recebiam muito pouco pelo seu trabalho. Já os seringalistas e os envolvidos no comércio da borracha amazônica enriqueceram.

No Brasil, o esplendor da economia gomífera ocorreu entre 1898 e 1910, quando a borracha correspondeu a 25,7% do valor das exportações brasileiras, ficando atrás apenas do café. Durante esses anos, a borracha enriqueceu as elites dos estados do Pará e do Amazonas e os empresários europeus e estadunidenses, que obtinham a borracha a preços relativamente baixos e vendiam em território brasileiro os produtos industrializados.

Bicicleta: nos anos 1890, a bicicleta se tornou uma verdadeira febre entre adultos e crianças. Assim como hoje, era usada como fonte de lazer e meio de transporte.

Seringueira: árvore da qual se extrai a borracha.



Mulher defumando látex. Ilha de Marajó (PA), c. 1967. Em muitos lugares da região Norte, o processo de produção da borracha continua sendo como era antes.

33

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022d. p. 33.

Figura 9 - Representação de mulher descendente de imigrantes italianos na colheita de uvas

Entre 1819 e 1883, o Brasil recebeu mais de 420 mil imigrantes europeus. Durante esses anos, os portugueses, seguidos dos italianos, foram os que entraram no Brasil em maior número.

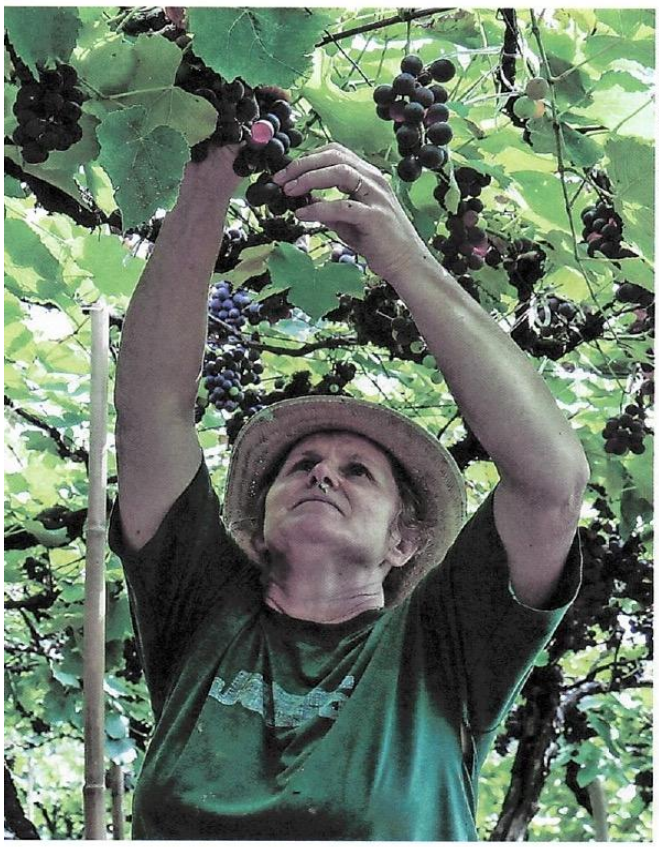
A chegada de uma quantidade grande de estrangeiros livres marcou a vitória de um projeto de substituição da mão de obra escravizada.

Brasil: total de imigrantes por nacionalidade (1819-1883)

Portugueses	Italianos	Alemães	Espanhóis	Russos	Austríacos	Franceses	Suíços
223 626	96 018	62 327	15 337	8 835	8 404	8 008	7 289

Fonte: ALVIM, Zuleika. Imigrantes: a vida privada dos pobres no campo. *In*: NOVAIS, Fernando A.; SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (História da vida privada no Brasil, v. 3, p. 233).

Enquanto os italianos trabalhavam nos cafezais, os portugueses e os espanhóis dirigiam-se, sobretudo, para as grandes cidades, como Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador, onde montavam um pequeno comércio, trabalhavam como artesãos (carpinteiro, ferreiro, sapateiro, alfaiate) ou como operários. No Brasil, os portugueses e os espanhóis que melhoravam de vida geralmente voltavam para buscar a família e aqui viver.



GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS

No Sul, o interesse em povoar áreas desabitadas e defender as fronteiras levou o governo de D. Pedro II a oferecer lotes de terra a quem desejasse plantar. Muitos europeus, sobretudo italianos, alemães, eslavos (poloneses, russos, ucranianos) e holandeses vieram para cá com a esperança de ter uma terra própria. Os imigrantes deviam ocupar pequenas propriedades em áreas escolhidas pelo governo: as **colônias**.

Mulher descendente de imigrantes italianos colhendo uvas para produção de vinho, em Silveira Martins (RS), 2017. Acostumados ao trabalho familiar em seu país de origem, todos os membros da família imigrante uniam esforços para melhorar de vida. Geralmente, a família conseguia juntar dinheiro vendendo gêneros alimentícios e animais. Além de cuidar da casa e da educação dos filhos, as mulheres tinham e têm um papel decisivo no mundo do trabalho.

242

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022c. p. 242.

Objetivos

- Analisar criticamente representações femininas nos livros didáticos.
- Identificar diferenças entre as representações de mulheres rurais brasileiras e mulheres imigrantes.
- Discutir eurocentrismo e invisibilidades históricas.
- Compreender o papel das mulheres no trabalho rural.
- Reconhecer diferentes formas de protagonismo feminino.

Desenvolvimento da atividade

Etapa 1 – Observação das imagens

- Distribua as duas imagens para os grupos.
- Solicite que observem atentamente:
  a) Quem aparece?
  b) O que estão fazendo?
  c) Como estão vestidas?
  d) Onde estão?
  e) Existe alguma informação na legenda?
  f) Como cada mulher é identificada?

Etapa 2 – Comparação orientada

Construa coletivamente uma tabela.

Tabela 3 - Comparação entre as representações da trabalhadora do látex e da imigrante italiana

Aspecto	Trabalhadora do látex	Imigrante italiana
Atividade realizada		
Forma de identificação		
Ambiente		
Presença de protagonismo		
Informações fornecidas pelo livro		

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Etapa 3 – Debate coletivo

Questões norteadoras:

- As duas mulheres realizam trabalho rural?
- Qual delas recebe mais destaque?
- O livro apresenta informações semelhantes sobre ambas?
- Por que algumas mulheres aparecem mais do que outras na História?
- Existe relação entre essa diferença e questões de raça, nacionalidade ou origem social?
- O que significa ser uma mulher rural?

Etapa 4 – Produção escrita

Solicite que os estudantes produzam um pequeno texto respondendo:

"Por que algumas mulheres aparecem mais do que outras nos livros de História?"

Ampliação da discussão

O professor poderá relacionar a atividade aos seguintes temas:

- História das mulheres;
- Mulheres trabalhadoras;
- Colonialidade;
- Eurocentrismo;
- Divisão sexual do trabalho;
- Invisibilidade histórica;
- Representações nos livros didáticos.

4.9 ATIVIDADE DIFERENCIADA

- Proponha que os estudantes elaborem uma nova legenda para cada imagem;
- Peça que escolham uma das mulheres retratadas e escrevam uma breve apresentação explicando quem ela foi, o que fez e por que sua participação deve ser lembrada.
- A nova legenda deverá valorizar a participação histórica dessas mulheres e destacar seu papel na construção da sociedade brasileira.

Avaliação

A avaliação deverá considerar:

• Participação nas discussões;

• Capacidade de análise crítica;

• Identificação das diferenças entre as representações;

• Qualidade da argumentação escrita;

• Compreensão das relações entre gênero, trabalho e representação histórica.

4.10 AMPLIANDO OLHARES: FILMES, DOCUMENTÁRIOS, LITERATURA E QUADRINHOS PARA TRABALHAR AS MULHERES RURAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A construção de uma educação comprometida com a valorização das mulheres rurais requer o acesso a diferentes linguagens e recursos pedagógicos. Filmes, documentários, obras literárias e histórias em quadrinhos possibilitam ampliar as discussões desenvolvidas em sala de aula, favorecendo a reflexão crítica sobre gênero, trabalho, território, memória, desigualdades sociais e protagonismo feminino.

As sugestões apresentadas a seguir podem ser utilizadas como complemento às atividades propostas neste manual, contribuindo para aproximar os estudantes das múltiplas experiências vividas pelas mulheres do campo, das florestas e das águas.

4.10.1 Filmes e documentários

Terra para Rose (1987) Direção: Tetê Moraes

Documentário que acompanha famílias sem-terra durante o processo de ocupação e conquista da terra no Rio Grande do Sul. Destaca a participação das mulheres nos movimentos sociais e permite discutir reforma agrária, organização coletiva e cidadania.

Cabra Marcado para Morrer (1984)

Direção: Eduardo Coutinho

Obra fundamental para compreender as lutas camponesas no Brasil. A trajetória de Elizabeth Teixeira, líder camponesa e viúva de João Pedro Teixeira, evidencia o protagonismo feminino na luta pela terra.

Pureza (2022)

Direção: Renato Barbieri

Baseado em fatos reais, retrata a história de Pureza Lopes Loyola, mulher que denunciou situações de trabalho análogo à escravidão no meio rural brasileiro. Possibilita debates sobre direitos humanos, trabalho e desigualdades sociais.

Narradores de Javé (2003)

Direção: Eliane Caffé

Embora não trate especificamente das mulheres rurais, promove reflexões sobre memória, pertencimento, comunidades tradicionais e a valorização das narrativas locais.

4.10.2 Literatura

Torto Arado

Autor: Itamar Vieira Junior

Romance ambientado no meio rural brasileiro que aborda questões relacionadas à terra, trabalho, ancestralidade, gênero e desigualdades sociais.

Quarto de Despejo

Autora: Carolina Maria de Jesus

Importante para discutir pobreza, exclusão social, resistência feminina e produção de narrativas por mulheres historicamente silenciadas.

Vidas Secas

Autor: Graciliano Ramos

Clássico da literatura brasileira que possibilita reflexões sobre o sertão, as migrações, o trabalho rural e as dificuldades enfrentadas pelas famílias camponesas.

4.10.3 Histórias em quadrinhos

Cumbe

Autor: Marcelo D’Salete

A obra apresenta histórias de resistência da população negra durante o período escravista, permitindo debates sobre trabalho, luta e invisibilização histórica.

Angola Janga

Autor: Marcelo D'Salete

Narrativa sobre o Quilombo dos Palmares que favorece discussões sobre resistência, identidade e protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados.

SUGESTÕES DE DEBATE

Após a leitura ou exibição das obras, o professor poderá propor questões como:

- Quem são as mulheres representadas?
- Quais desafios enfrentam em seu cotidiano?
- Como o trabalho feminino é retratado?
- Existem semelhanças entre as experiências apresentadas e a realidade da comunidade local?
- De que maneira essas mulheres contribuem para a construção da história?

PARA SABER MAIS

- História das Mulheres no Brasil – Mary Del Priore.
- Mulheres do Sul – Joana Maria Pedro.
- Pedagogia do Movimento Sem Terra – Roseli Salete Caldart.
- Educação do Campo: notas para uma análise de percurso – Miguel Arroyo.

A utilização de diferentes linguagens contribui para tornar o ensino de História mais significativo, permitindo que estudantes reconheçam a pluralidade das experiências femininas e compreendam as mulheres rurais como sujeitos históricos fundamentais para a construção da sociedade brasileira.

4.11 ENCERRAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL: CAMINHOS ABERTOS PELO MANUAL

A elaboração deste manual pedagógico está diretamente vinculada às reflexões desenvolvidas na pesquisa Entre Marias e Margaridas: representações de mulheres rurais nos livros didáticos e ensino de História. Ao longo da investigação, buscou-se compreender de que forma as mulheres rurais são representadas nos livros didáticos de História e quais silenciamentos permanecem presentes nessas narrativas.

Os resultados evidenciaram que, embora algumas mulheres apareçam em imagens e conteúdos escolares, sua presença ainda ocorre de forma limitada, fragmentada e, muitas vezes, dissociada da categoria social e histórica à qual pertencem.

A análise das imagens presentes na coleção *História, Sociedade & Cidadania* revelou que as mulheres rurais raramente são identificadas como tais. Em seu lugar, aparecem classificadas como indígenas, quilombolas, imigrantes ou trabalhadoras, sem que se estabeleça uma reflexão mais ampla sobre sua condição de mulheres inseridas em contextos rurais.

Essa constatação reforça a hipótese que orientou esta pesquisa: a invisibilidade da mulher rural nos materiais didáticos não ocorre apenas pela ausência de imagens, mas também pela forma como essas mulheres são representadas, nomeadas e inseridas nas narrativas históricas.

Tal invisibilidade não é resultado do acaso. Ela está relacionada a processos históricos mais amplos que, durante séculos, privilegiaram determinados sujeitos sociais como protagonistas da História. A construção da historiografia tradicional, marcada por perspectivas masculinas, urbanas e elitizadas, contribuiu para que inúmeras experiências femininas fossem relegadas a posições secundárias.

As mulheres do campo, por estarem situadas na intersecção entre desigualdades de gênero, classe social, território e, muitas vezes, raça e etnia, sofreram de forma ainda mais intensa os efeitos desse apagamento.

Nesse sentido, a pesquisa dialogou com autoras como Michelle Perrot, Joan Scott, Joana Maria Pedro, Patricia Hill Collins, María Lugones, Rita Segato, Mary Garcia Castro e Lélia Gonzalez, que demonstram como as relações de gênero estruturam as formas de produção do conhecimento histórico.

A partir dessas contribuições, tornou-se possível compreender que a ausência das mulheres rurais nos livros didáticos não representa uma ausência histórica real, mas sim o resultado de escolhas políticas, culturais e educacionais que definem quais sujeitos merecem ser lembrados e quais permanecem à margem das narrativas oficiais.

Diante desse cenário, este manual foi concebido como uma proposta de intervenção pedagógica capaz de aproximar os resultados da pesquisa da realidade escolar. Sua elaboração partiu da compreensão de que o ensino de História não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de questionar representações, reconhecer desigualdades e compreender a pluralidade das experiências humanas.

Ao longo dos capítulos, procurou-se oferecer aos professores não apenas atividades prontas, mas também fundamentação teórica, contextualização histórica e sugestões metodológicas que possibilitem o trabalho com a temática das mulheres rurais de forma crítica e significativa. A intenção foi construir um material que pudesse ser utilizado de maneira autônoma pelos docentes, especialmente aqueles que atuam em escolas do campo, onde a identificação dos estudantes com os conteúdos trabalhados assume importância ainda maior.

As sequências didáticas propostas foram organizadas a partir das categorias encontradas na própria pesquisa. Mulheres indígenas, quilombolas, trabalhadoras rurais, seringueiras, imigrantes e lideranças sociais foram apresentadas não apenas como personagens históricas, mas como sujeitos que participaram ativamente da construção da sociedade brasileira.

Ao trazer essas trajetórias para o espaço escolar, pretende-se ampliar o repertório histórico dos estudantes e contribuir para o reconhecimento da diversidade de experiências femininas existentes no campo brasileiro.

Outro aspecto central deste material é a utilização das imagens como fontes históricas. Inspirado nas contribuições de Peter Burke e Maria Mauad, o manual busca demonstrar que fotografias, gravuras e demais representações visuais não devem ser compreendidas apenas como ilustrações dos textos.

Elas constituem documentos históricos que expressam valores, visões de mundo, relações de poder e formas específicas de representação social. Ao desenvolver atividades baseadas na análise crítica de imagens, pretende-se estimular

os estudantes a questionarem aquilo que veem, identificando presenças, ausências, silenciamentos e disputas de significado.

A proposta de trabalhar imagens também dialoga com uma necessidade contemporânea do ensino de História, pois, vivemos em uma sociedade profundamente marcada pela circulação de imagens e informações visuais e, desenvolver a capacidade de leitura crítica dessas representações torna-se fundamental para a formação de cidadãos capazes de interpretar o mundo de maneira reflexiva e consciente.

No contexto da Educação do Campo, essas discussões adquirem relevância ainda maior, pois, muitos estudantes pertencem a famílias agricultoras, comunidades tradicionais, assentamentos rurais ou territórios marcados por formas específicas de organização social e cultural.

Entretanto, nem sempre encontram suas experiências representadas nos conteúdos escolares. Quando a escola reconhece essas trajetórias e as incorpora ao processo de ensino-aprendizagem, fortalece identidades, promove pertencimento e contribui para a valorização dos saberes locais.

A implementação da Lei nº 14.986/2024, que tornou obrigatória a abordagem das contribuições das mulheres na História nos currículos da Educação Básica, reforça ainda mais a importância de materiais como este.

Embora a legislação represente um avanço significativo, sua efetivação depende da existência de recursos pedagógicos que auxiliem os professores na construção de práticas que contemplem a diversidade das experiências femininas. Nesse sentido, este manual busca contribuir para que a inclusão da História das Mulheres no currículo escolar ocorra para além de datas comemorativas ou abordagens pontuais, tornando-se parte efetiva do processo de ensino.

Espera-se que este material possa servir como instrumento de apoio para professores e professoras interessados em desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com a diversidade dos sujeitos históricos. Da mesma forma, espera-se que incentive novas pesquisas, novas produções didáticas e novas reflexões sobre as representações femininas nos materiais escolares.

Por fim, é importante destacar que este manual não pretende oferecer respostas definitivas. Ao contrário, seu objetivo é provocar questionamentos. Quem são as mulheres que aparecem nos livros? Quem permanece invisível? Quais histórias são consideradas importantes? Quais trajetórias continuam sendo

silenciadas? Essas perguntas constituem o ponto de partida para a construção de um ensino de História mais democrático e representativo.

Ao reconhecer as mulheres rurais como protagonistas da História, não estamos apenas preenchendo lacunas do passado. Estamos contribuindo para que estudantes do presente compreendam que suas experiências, suas comunidades e suas identidades também fazem parte da história do Brasil. E talvez essa seja uma das principais funções do ensino de História: permitir que cada sujeito encontre seu lugar na narrativa histórica e reconheça que também participa da construção do mundo em que vive.

Assim, entre Marias, Margaridas, indígenas, quilombolas, imigrantes, agricultoras, extrativistas, trabalhadoras e tantas outras mulheres que ajudaram a construir os campos, as florestas, os rios e as comunidades rurais brasileiras, este manual busca afirmar que suas histórias importam, merecem ser contadas e precisam ocupar o espaço que lhes foi negado durante tanto tempo.

Afinal, tornar visíveis essas trajetórias não é apenas uma tarefa acadêmica ou pedagógica, mas também um compromisso com a construção de uma educação mais justa, plural e comprometida com a diversidade da experiência humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as representações das mulheres rurais presentes nos livros didáticos de História da coleção “História, Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, buscando compreender de que forma essas mulheres são retratadas nas imagens que compõem o material didático e quais narrativas históricas são produzidas a partir dessas representações.

A investigação partiu da compreensão de que os livros didáticos constituem importantes instrumentos de construção e difusão de conhecimentos históricos. Além de organizarem conteúdos curriculares, esses materiais contribuem para a formação de visões de mundo, identidades e memórias coletivas, influenciando diretamente a maneira como estudantes compreendem o passado e reconhecem determinados sujeitos históricos.

Ao longo da pesquisa, observou-se que as mulheres rurais permanecem pouco visíveis nas imagens analisadas. Embora apareçam em alguns momentos da narrativa didática, sua presença ocorre de forma fragmentada e frequentemente associada a categorias específicas, como mulheres indígenas, quilombolas, imigrantes ou trabalhadoras. Em nenhuma das imagens analisadas a expressão "mulher rural" foi utilizada para identificar as personagens representadas.

Essa constatação revela que a invisibilidade das mulheres rurais não se manifesta apenas pela ausência de imagens, mas também pela forma como essas mulheres são nomeadas e inseridas nas narrativas históricas escolares. Ao serem identificadas prioritariamente por sua origem étnica, nacionalidade ou atividade econômica, sua condição de mulheres pertencentes ao universo rural brasileiro permanece obscurecida.

A análise das imagens permitiu identificar diferenças significativas entre as formas de representação atribuídas aos distintos grupos femininos. As mulheres indígenas aparecem associadas à produção de alimentos e aos saberes tradicionais; as mulheres quilombolas são retratadas em atividades agrícolas e comunitárias; a trabalhadora envolvida na extração do látex surge vinculada ao trabalho produtivo; enquanto as mulheres imigrantes recebem destaque em narrativas relacionadas à colonização e ao desenvolvimento econômico.

Essas diferenças evidenciam que as representações não são neutras. Conforme discutido ao longo do trabalho, as imagens constituem construções

históricas atravessadas por relações de poder, escolhas editoriais e disputas de significado. Nesse sentido, as contribuições de Peter Burke e Maria Mauad foram fundamentais para compreender as imagens como fontes históricas capazes de revelar não apenas aquilo que mostram, mas também aquilo que silenciam.

Os resultados obtidos dialogam com as reflexões desenvolvidas por Michelle Perrot, Joan Scott e Joana Maria Pedro acerca da invisibilidade histórica das mulheres. Da mesma forma, aproximam-se das discussões propostas por Patricia Hill Collins, María Lugones, Rita Segato e Lélia Gonzalez ao evidenciar que as experiências femininas não podem ser compreendidas de forma homogênea, uma vez que são atravessadas por diferentes marcadores sociais, como raça, etnia, classe e território.

Ao analisar as representações das mulheres rurais, tornou-se evidente que determinadas experiências femininas recebem maior visibilidade do que outras. Nesse sentido, merece destaque a diferença observada entre a representação das mulheres imigrantes europeias e das trabalhadoras rurais brasileiras.

Enquanto as primeiras aparecem associadas a narrativas de progresso, colonização e desenvolvimento, as segundas permanecem frequentemente vinculadas apenas ao trabalho cotidiano, sem que suas trajetórias individuais ou coletivas sejam aprofundadas. Tal diferença sugere a permanência de perspectivas eurocêntricas na construção das narrativas históricas escolares, contribuindo para a valorização de determinadas experiências em detrimento de outras.

Outro aspecto importante identificado pela pesquisa refere-se à ausência de discussões mais amplas sobre a categoria "mulher rural" nos livros didáticos analisados. Embora as personagens femininas estejam presentes em algumas imagens, não há problematização das especificidades históricas, sociais e culturais que caracterizam a experiência das mulheres no meio rural. Essa ausência dificulta o reconhecimento dessas mulheres como sujeitos históricos e limita as possibilidades de identificação dos estudantes com os conteúdos trabalhados.

Considerando que esta pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva da Educação do Campo, tal constatação adquire relevância ainda maior. Muitos estudantes que frequentam escolas localizadas em áreas rurais pertencem a famílias agricultoras, comunidades tradicionais ou territórios marcados por práticas e saberes vinculados ao campo. Quando essas experiências permanecem ausentes dos

materiais didáticos, reforçam-se processos históricos de invisibilização e desvalorização cultural.

Diante dos resultados obtidos, tornou-se evidente a necessidade de ampliar a presença das mulheres rurais nos materiais didáticos e nas práticas de ensino de História. Não se trata apenas de incluir novas personagens nas narrativas escolares, mas de reconhecer que a construção histórica do Brasil também foi resultado da atuação de agricultoras, indígenas, quilombolas, extrativistas, seringueiras, boias-frias, assentadas, pescadoras e inúmeras outras mulheres que participaram ativamente da produção econômica, da organização comunitária e das lutas sociais desenvolvidas ao longo da história.

Foi justamente a partir dessa compreensão que se estruturou o produto educacional vinculado a esta dissertação. O manual pedagógico elaborado busca transformar os resultados da pesquisa em possibilidades concretas de intervenção na prática docente, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho com a temática das mulheres rurais no ensino de História.

Ao articular análise de imagens, sequências didáticas e propostas de investigação da realidade local, o material pretende contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e representativas.

Por fim, reconhece-se que esta pesquisa não esgota as possibilidades de investigação sobre a temática. Novos estudos poderão ampliar o corpus documental, analisar outras coleções didáticas, investigar diferentes etapas da Educação Básica ou explorar a recepção dessas representações por parte de professores e estudantes. Também se mostra relevante aprofundar pesquisas voltadas às representações de mulheres indígenas, quilombolas, ribeirinhas, assentadas e trabalhadoras rurais em outros materiais didáticos e recursos educacionais.

Conclui-se, portanto, que as mulheres rurais permanecem ocupando posições marginais nas representações presentes nos livros didáticos analisados. Entretanto, ao evidenciar tais silenciamentos e propor caminhos para sua problematização no ensino de História, esta pesquisa busca contribuir para a construção de narrativas mais plurais e democráticas, capazes de reconhecer a diversidade dos sujeitos que participaram e continuam participando da história brasileira.

Entre Marias e Margaridas, entre mulheres anônimas e lideranças reconhecidas, entre trabalhadoras do campo, indígenas, quilombolas, imigrantes e agricultoras, permanecem trajetórias que ainda demandam visibilidade,

reconhecimento e espaço nas narrativas históricas escolares. Torná-las visíveis significa não apenas ampliar o conhecimento histórico, mas também reafirmar o compromisso da educação com a diversidade, a inclusão e a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. F. Mulheres trabalhando em seringais acreanos (1960/1980). **InSURgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 486–496, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/18932>. Acesso em: 21 jul. 2026.

ANCHIETA, I. d. M. **Imagens da mulher no Ocidente moderno**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 16 set. 2014.

ARROYO, M. G. Políticas públicas e educação do campo: questões para reflexão. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 25–56.

BAGGIO, Adriana Tulio. Saia ou calça?: construção publicitária de papéis sociais femininos. **Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 52-60, 2009.

BLANCO, S. Vi. N.; BAMBIRRA, V. d. M. A figura feminina no seringal: vozes silenciadas. **Revista Communitas**, Rio Branco, v. 1, n. 1, p. 144-160, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1124>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 6º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022c.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022d.

BRASIL. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14986-25-setembro-2024-796400-publicacaooriginal-173212-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BURKE, P. **Testemunha Ocular**: História e Imagem. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2017. 318 p., il. ISBN 9788539306718 (broch.).

CALDART, R. S.; et al. (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2010. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-

diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf> Acesso em: 14 ago. 2025.

CAMARGO, H. K. d. O.; SCHERER, R. P. As representações femininas na Grécia Antiga: uma análise do discurso sobre o feminino na obra de Hesíodo. **Métis: História & Cultura**, Caxias do Sul, v. 18, n. 36, p. 79-95, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/7862/3954>. Acesso em: 4 jun. 2026.

CASTRO, M. G. **Mulheres rurais – reprodução social e direitos humanos**: aportes de agências internacionais e literatura ativista. Panorâmica Brasil, hoje. Número 17. Série Cadernos FLACSO. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2020.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONTE, E. A. Gênero e movimentos sociais: a luta das mulheres do campo. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 509-523, 2011.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–189, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2026.

DIAS, F. de C. A.; ARAGÃO, P. C. de. Mulheres quilombolas: resistência, identidade e feminismo negro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 148, n. 3, e6628442, 2025.

FARIAS, M. I. S. (Orgs.). **Experienciando a Educação no Campo**. Curitiba: Editora UFPR, 2013. Coleção ProJovem - Campo: Saberes da Terra.

FERREIRA, A. R. **A história das mulheres e gêneros**: uma reflexão sobre as pesquisas e sequências didáticas desenvolvidas no ProfHistória (2014–2025). Artigo em andamento, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

GAFFO, F. H. **Educação do campo** e movimentos sociais: a luta por uma escola com identidade camponesa. In: OLIVEIRA, R. d. S.; HOELLER, L. F. (org.). Educação do campo: fundamentos, práticas e experiências. Curitiba: CRV, 2020. p. 47–64.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69–82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2026.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSSI, P. K.; OLIVEIRA, S. B. d.; OLIVEIRA, J. d. L. Mulheres quilombolas, violência e as interseccionalidades de gênero, etnia, classe social e geração. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 22, p. 929–948, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9825>. Acesso em: 6 fev. 2026.

HOLANDA, S. B. d. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LASMAR, C. Mulheres indígenas: representações. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, p. 143-156, 1999.

LIMA DE OLIVEIRA, L. C.; COSTA SILVA, L. P.; FERREIRA DA SILVA, M. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 330-342, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n72/1982-0305-teias-24-72-0330.pdf> Acesso em: 9 ago. 2025.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. d. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MAUAD, A. M. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 81-108, set./dez. 2015.

MENEZES, M. L. G. **Gênero e etnicidade**: as mulheres indígenas na história do Brasil. São Paulo: Paulinas, 2011.

MENEZES, M. L. **Gênero e etnicidade**: as mulheres indígenas na história do Brasil. São Paulo: Paulinas, 2011.

MOLINA, M. C. Educação do campo e pesquisa: desafios teórico-metodológicos. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. V. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2010. p. 83-101.

MONTEIRO, J. M. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA. **II Conferência Nacional de Educação do Campo**. Salvador, 2004. Disponível em: <https://www.moc.org.br/download/30-05-2007_21_06_26.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2025.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ONU MULHERES BRASIL. **Mulheres rurais são tema de consulta regional da América Latina e Caribe com 29 países**. Disponível em: <https://www.fao.org/family-farming/background/es/>. Acesso em: 06 jul. 2024.

PEDRO, J. M. **História, mulheres, gênero**: contribuições para um campo historiográfico. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2003.

PEDRO, J. M. Mulheres do Sul. In: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 278-321.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História (São Paulo)**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/Pagu/1995(4)/Perrot.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 4, p. 9–28, 1995. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/Pagu/1995(4)/Perrot.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2013.

PRIORE, M.D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

SCOTT, J. W. **Gênero e a Política da História**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1990.

SENGER, S. Margarida Maria Alves: uma mulher, muitas mulheres. **Revista Gênero e Religião**, São Leopoldo, 2021.

SILIPRANDI, E. **Mulheres e Agroecologia**: transformando o campo, as florestas e as pessoas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SILVA, M. A. M. De colona a boia-fria. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 503-535.

SILVA, T. M. G. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **Politeia - História e Sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/politeia/article/view/3871>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SOIHET, R. P. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, vol. 27, núm. 54, dezembro, 2007, pp. 281-300 Associação Nacional de História São Paulo, Brasil

SONEGO, M. J. F. A fotografia como fonte histórica. **Historiæ**, 1(2), 113–120. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2366>. Acesso em: 14 ago. 2025.

STEDILE, J. P. **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo, SP: ed. Expressão Popular, 2005.

VENDRAME, M. I. Balanço e perspectiva historiográfica da presença italiana no sul do Brasil. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, e46412, p. 1-23, jan./dez. 2025.

WANDERLEY, M. N. B. **O mundo rural como espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

YUNES ANTONIO, G. J. B. O protagonismo das mulheres rurais. Realidade atemporal: o caso de Nova Friburgo, Rio de Janeiro, Brasil. **BEG**, v. 113, p. 69-89, jan.-jul. 2020. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/217683/1/O-protagonismo-das-mulheres-rurais.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.