



**UFOP**

Universidade Federal  
de Ouro Preto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE HISTÓRIA - LICENCIATURA



MONOGRAFIA

**PARA UMA HISTÓRIA MISTA DA ANTIGUIDADE:  
AGÊNCIA FEMININA, ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS  
E O ESTUDO DAS MULHERES ROMANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

BRUNA FRANCYNE DE FARIA

MARIANA, MG

2024

BRUNA FRANCYNE DE FARIA

**PARA UMA HISTÓRIA MISTA DA ANTIGUIDADE:  
AGÊNCIA FEMININA, ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS  
E O ESTUDO DAS MULHERES ROMANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito à obtenção do título de Licenciada em História.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Faversoni.

MARIANA, MG  
2024

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

F224p Faria, Bruna Francyne de.

Para uma história mista da Antiguidade [manuscrito]: agência feminina, análise de livros didáticos brasileiros e o estudo das mulheres romanas na educação básica. / Bruna Francyne de Faria. - 2024.  
80 f.: il.: color..

Orientador: Prof. Dr. Fábio Faversoni.  
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em História .

1. Livros didáticos. 2. História - Estudo e ensino. 3. Mulheres - História.  
I. Faversoni, Fábio. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 930.1:37

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Bruna Francyne de Faria**

**Para uma história mista da Antiguidade: agência feminina, análise de livros didáticos brasileiros e o estudo das mulheres romanas na educação básica.**

Monografia apresentada ao Curso de História - Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em História

Aprovada em 10 de janeiro de 2024

### Membros da banca

Doutor Fabio Faversoni - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)  
Mestre Beatriz Rezende Lara Pinton (Universidade Federal de Ouro Preto)

Fabio Faversoni, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 25/01/2024



Documento assinado eletronicamente por **Fabio Faversoni, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/01/2024, às 12:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0658645** e o código CRC **EA99FC65**.

## AGRADECIMENTOS

É com muito carinho e orgulho que agradeço a todos aqueles que viveram comigo o meu sonho, que me incentivaram e auxiliaram para que eu chegasse até à universidade e permanecesse nela, meu mais sincero e terno, muito obrigada. Gostaria de agradecer e dedicar este trabalho para aquele que esteve presente em todos os momentos da minha vida, meu avô, Joaquim, porque todos os seus esforços não foram em vão. Agradeço à minha família, que celebraram e me apoiaram, e, especialmente, agradeço ao meu pai, José Henrique, que não mediu esforços para que eu pudesse chamar Mariana de lar até o final. Também, por todas as amizades que fiz, felizmente, foram muitas, especialmente, à Gabriela, Ana Vitória, Giovanna e Gustavo, no qual pudemos viver, aprender e ensinar, durante toda a nossa trajetória acadêmica. Levarei todos vocês, amigas e amigos, no meu coração aonde quer que eu vá, afinal, qualquer lugar com vocês é casa. Espero que nossos caminhos se cruzem novamente e que possamos caminhar juntos pelos desafios e conquistas da vida. Agradeço aos professores, orientadores e amigos, Fábio Faversoni, Fábio Joly e Sérgio da Mata, que tanto me ensinaram durante todos esses anos e sem os quais eu talvez não chegaria tão longe, também pela paciência e motivação que sempre tiveram. Também agradeço por todas as casas e pessoas que eu dividi a morada em Mariana e em Ouro Preto, especialmente, à república K-Xuêra, lar é onde você se sente amado e eu fui por vocês. Agradeço ao Guilherme e sua família, pela gentileza. À Universidade Federal de Ouro Preto e à comunidade do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, por me proporcionarem os amigos e as ferramentas que me possibilitaram acreditar que seria possível. Agradeço ao presidente Lula e à presidenta Dilma Rousseff por viabilizar instrumentos para que eu pudesse chegar até aqui. Foram muitos os tempos sombrios, mas eu não duvidei que tempos melhores chegariam. Agradeço ao meu último professor de História antes da graduação, Lucas A. de Souza, pela produção e difusão de conhecimentos e pelo compartilhamento de suas histórias sobre o seu tempo de UFOP, LEIR e república, hoje sou eu quem vive essas histórias. Ao meu fiel amiguinho de quatro patas, que sempre ficou ao meu lado durante os trabalhos em que realizava, inclusive, nessa presente Monografia. Por fim, agradeço aos meus amigos de infância, especialmente, à Stefany, Wallacy e Jessie, também a todos os meus professores da educação básica e a todos que trabalharam para a manutenção das escolas em que estudei, foi por vocês que surgiu em mim a motivação em ser licencianda. E aos meus futuros alunos, é por vocês que eu continuo.

## RESUMO

A presente pesquisa visa compreender de que maneira a agência feminina está inserida no estudo das mulheres romanas na educação básica. O estudo prioriza os conteúdos curriculares presentes em livros didáticos do sexto ano do Ensino Fundamental, Anos finais. De acordo com a versão aprovada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a História Antiga é contemplada em vários objetos de conhecimento, especialmente, nesse ano do ensino básico. Para tanto, mapeamos oito fontes documentais (livros didáticos), como parte de um diagnóstico sobre como as mulheres no mundo antigo são representadas na literatura escolar, visto o papel formativo dos livros didáticos e, particularmente, a habilidade da BNCC a ser seguida: EF06HI19: “Descrever e analisar diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (Brasil, Ministério da Educação, 2017, p.421). A pesquisa visa, portanto, analisar as formas pelas quais livros didáticos brasileiros, atravessados por inúmeros interesses e entendidos como objetos complexos da cultura, estariam representando as mulheres na Antiguidade, enquanto parte da história, como sujeitos históricos. Para isso, analisamos nosso objeto sob a perspectiva metodológica defendida por Violaine Sebillote Cuchet (2019) que nos chama a atenção para a pertinência de fazer uma história mista da Antiguidade como uma maneira de produzir um estudo do passado que contemple todas as pessoas que atuaram.

**Palavras-chave:** Agência feminina na Antiguidade; História Mista; Estudos de Gênero; Literatura escolar; Ensino de História.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo comprender cómo se inserta la agencia femenina en el estudio de las mujeres romanas en la educación básica. El estudio prioriza los contenidos curriculares presentes en los libros de texto de sexto año de Educación Primaria, últimos años. De acuerdo con la versión aprobada de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), la Historia Antigua está contemplada en varios objetos de conocimiento, especialmente, en este año de primaria. Para ello, mapeamos ocho fuentes documentales (libros de texto) como parte de un diagnóstico de cómo las mujeres en el mundo antiguo están representadas en la literatura escolar, dada la función formativa de los libros de texto y, en particular, la capacidad de seguimiento del BNCC: EF06HI19: "Describir y analizar los diferentes roles sociales de la mujer en el mundo antiguo y en las sociedades medievales" (Brasil, Ministério da Educação, 2017, p.421). La investigación tiene como objetivo, por lo tanto, analizar las formas en que los libros de texto brasileños, atravesados por numerosos intereses y entendidas como objetos complejos de la cultura, estarían representando a las mujeres en la Antigüedad, como parte de la historia, como sujetos históricos. Para ello, analizamos nuestro objeto desde la perspectiva metodológica defendida por Violaine Sebillote Cuchet (2019) que llama la atención sobre la necesidad de hacer una historia mixta de la Antigüedad como forma de producir un estudio del pasado que contemple a todas las personas que actuaron.

**Palabras clave:** Agencia de la mujer en la Antigüedad; Historia Mixta; Estudios de Género; Literatura escolar; Enseñanza de la Historia.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – “Para saber mais” e “Procedimentos didáticos”

Figura 2 – “A morte de Lucrecia, óleo sobre a tela de Eduardo Rosales Gallinas, 1871”

Figura 3 – “Conheça mais: Cleópatra”

Figura 4 – “Atividade complementar”

Figura 5 – “Legenda e ilustração da poetisa Safo”

Figura 6 – “Para saber mais: A rainha de Sabá”

Figura 7 – “Atividade: A mulher no Egito antigo”

Figura 8 – “Para desenvolver”



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EM – Ensino Médio

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDH – Livro Didático de História

LDs – Livros Didáticos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

LGBTQIA+ – Lésbicas; gays; bissexuais; transgênero; queer; intersexo; assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero que não se encaixam no padrão cis heteronormativo

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: EU E A HIPÓTESE.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1: LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1. Apresentação e representação das mulheres na Roma Antiga na literatura escolar analisada.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2. Apresentação e representação das mulheres de diferentes espaços no mundo antigo na literatura escolar analisada.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 2: PARA UMA HISTÓRIA MISTA DA ANTIGUIDADE.....</b>	<b>51</b>
<b>2.1. Agência feminina como parte da história e na educação básica.....</b>	<b>55</b>
<b>2.2. O estudo das mulheres romanas em seu espaço-tempo.....</b>	<b>59</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>74</b>

## **INTRODUÇÃO: EU E A HIPÓTESE**

A princípio, gostaria de fazer uma “viagem” até o passado, para lembrar onde manifestou-se a minha fascinação por História, e motivação para estudar o mundo antigo e Estudos de Gênero. Rememoro em querer cursar uma graduação em História, quando estava no sexto ano do Ensino Fundamental, Anos finais, ao estudar os conteúdos curriculares (estudos históricos, tempo profundo, mundo antigo e medieval) daquela etapa da educação básica. Hoje, no presente, para ter minha obtenção de título de licenciada em História, produzimos essa Monografia, que analisa livros didáticos brasileiros destinados a essa etapa da educação básica, visto a homologação da BNCC em 2018, que estabelece a História Antiga como central a vários objetos de conhecimento, especialmente, no sexto ano do Ensino Fundamental, Anos finais.

Além disso, como professora e pesquisadora, me sinto entusiasmada ao estudar relações de gênero, visto que é um estudo marginalizado e, durante a presente pesquisa, investigamos as causas e consequências dessa subalternização, e somado a isso, analisamos nosso objeto sob a perspectiva metodológica defendida por Violaine Sebillote Cuchet (2019) que nos chama a atenção para a pertinência de fazer uma história mista da Antiguidade (Gaia, 2023, p.15). Também, para encerrar o “ciclo”, é fantástico pesquisar os conteúdos do sexto ano, que foram os propulsores para o meu interesse por História. Em suma, em convergência com Mennitti (2015, p.9), pensar sobre o meu próprio lugar na sociedade, enquanto mulher, professora e historiadora, foi motivo para (re)pensar o lugar das mulheres na literatura escolar e na História.

Nessa perspectiva, no primeiro capítulo da pesquisa, concentramos em investigar sobre a história dos livros didáticos brasileiros, principalmente dos livros de História, além de trazer uma caracterização dos currículos e da BNCC. Ademais, realizou-se uma sistematização das informações de nossas fontes documentais, sendo elas, oito livros didáticos, de diferentes autores e editoras – as fontes se igualam pelo ano de suas publicações, 2018, um ano após a versão aprovada da BNCC (para o Ensino Fundamental, Anos finais, a homologação do documento ocorreu em 2017), agora com seus conteúdos já adaptados e seguindo as habilidades e competências estabelecidas pelo documento. Dessa forma, no primeiro subcapítulo trouxemos um recorte e mapeamos todas as referências que os livros didáticos analisados colocam no que tange às mulheres romanas no mundo antigo. No segundo subcapítulo mapeamos de maneira abrangente todas as referências sobre as mulheres na Antiguidade.

Nesse sentido, pudemos construir um panorama sobre o nosso objeto de estudo e discutirmos sobre como as mulheres na Antiguidade, especialmente as mulheres na Roma

Antiga, são apresentadas e representadas nos manuais didáticos mapeados, também nos é caro se a participação feminina na narrativa se dá como agência, ou seja, se elas são representadas como sujeitos históricos, e não aparecendo somente em episódios disruptivos, como algo pitoresco ou apenas para cumprir determinada agenda – visto que a BNCC coloca em uma de suas habilidades a promoção e difusão de conhecimentos a respeito das mulheres no mundo antigo e no medievo. Logo, se está sendo promovida uma história com mulheres, preferencialmente, buscamos um equilíbrio de gênero nas fontes de nosso estudo, ou seja, nos livros didáticos. Ainda sobre representação, segundo Mac Ginity (2015),

Representação não quer dizer o significado real de determinado objeto ou realidade, pois depende da forma como o mundo é lido e interpretado por um grupo social. Assim, a forma e os meios pelos quais se ensina a entender algo resultará em certos olhares sobre os objetos, sujeitos, gêneros, diferentes culturas e etnias. (Mac Ginity, 2015, p.918).

Desse modo, uma das categorias de análise que mais suscitou questionamentos foi o posicionamento das mulheres nas fontes, como atuantes ou espectadoras, e isso permeou toda a Monografia.

As mulheres consideradas como atuantes são aquelas [...] quando o texto fala especificamente sobre a figura da mulher, dependendo da forma que este se refere. A posição da mulher é tida como espectadora quando ela é tida apenas como uma espécie de ilustração, ou seja, como acessória. (Mac Ginity, 2015, p.925).

Por conseguinte, no segundo capítulo, o estudo visa discutir nosso objeto (analisar as representações das mulheres da Antiguidade em oito livros didáticos brasileiros) e hipótese (se as representações se dão como agência feminina) por meio dos campos metodológicos da História Mista e Estudos de Gênero; que embora sejam perspectivas diferentes que se desenvolveram em contextos específicos, não se sobrepõem umas às outras, mas colaboram entre si para que possamos apresentar diferentes faces do mesmo objeto (Gaia, 2023, p.30). Dessa forma, no primeiro subcapítulo tratamos sobre a agência feminina como parte da história; um avanço na compreensão de que as mulheres são agentes, sujeitos nos processos históricos, nas diferentes esferas sociais, culturais e nos papéis que ocuparam/ocupam/ocuparão (Mac Ginity, 2015, p.917). E se a discussão sobre a agência feminina está contemplada nos estudos durante a educação básica, pois a escola e a educação, são duas das principais responsáveis por influenciar na construção das identidades dos indivíduos (Mac Ginity, Ibid.).

Desse modo, no segundo subcapítulo, trouxemos um estudo das mulheres romanas na Antiguidade, novamente sob o olhar da perspectiva metodológica defendida por Sebillote Cuchet (2019) que atenta para a pertinência de uma história mista do mundo antigo, também visando o equilíbrio de gênero e, principalmente, a interdisciplinaridade. Gaia (2023, p.30) nos aponta, em nossa convergência, para o sentido de partimos de um ponto de vista que atenda os aspectos culturais e antropológicos do passado e que o estudo (independentemente do campo de especialização) seja realizado por meio de uma perspectiva qualitativa, comparativa, que valorize uma abordagem mista, relacional e interdisciplinar. Ademais, a escolha do recorte sobre as mulheres romanas nesse segundo capítulo e subcapítulo, tem relação com a minha trajetória acadêmica, no qual realizei pesquisa de Iniciação Científica<sup>1</sup>, nos anos de 2022-2023, pesquisando gênero e Antiguidade romana, e o estudo também atravessa a presente Monografia.

Em síntese, a pesquisa investiga como estão sendo inseridos os conteúdos programáticos imprescindíveis para as futuras gerações nos livros didáticos selecionados e analisados na perspectiva que está na base de todo o debate sobre a BNCC que são os direitos de aprendizagem. Ou seja, não se trata de apenas formalmente elencar pontos que considerem as mulheres nos conteúdos, mas refletir sobre como eles são integrados e trabalhados de sorte que os alunos possam construir saberes efetivamente. Vista a importância dos LDs como papel formativo, faz-se necessário estudos que investiguem materiais pedagógicos e processos de ensino-aprendizagem, pois em uma época apegada ao imediatismo do presente em detrimento da memória e investigação do passado, se dedicar a analisar e produzir coleções didáticas pode parecer quixotesco (Vainfas; Ferreira; Faria; Calainho, 2018, p.III), mas torna-se significativo.

Ademais, existe uma preocupação em oferecer ferramentas para que os futuros estudantes possam pensar e fazer História, sobretudo, possam se perceber como sujeitos dos processos históricos (Faversani; Villalta, 1994, p.55). E, por fim, fazê-los perceberem significados, valorizando as diferenças sem negar as semelhanças e promover narrativas que ficam subalternas ou são completamente esquecidas se não buscamos ativamente confrontar as lógicas de opressão e silenciamento que tanto na Antiguidade quanto hoje tende a relegar as mulheres a uma condição de inferioridade quando não de completo apagamento.

---

<sup>1</sup> Pesquisa de Iniciação Científica intitulada: “O lugar ideal da mulher na Casa Imperial: estudo do caso de Cláudia Octávia”, orientada pelo Prof. Dr. Fábio Duarte Joly e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (categoria PROBIC-FAPEMIG/PROPI-UFOP), que gerou um Relatório Final e apresentação no XXXI Seminário de Iniciação Científica do XV Encontro de Saberes da UFOP, que obteve o Prêmio Menção Honrosa FAPEMIG entre os trabalhos da área de Ciências Humanas, Letras e Artes.

## CAPÍTULO 1: LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E ENSINO DE HISTÓRIA

“A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.”

**bell hooks**

“[...] Gosto dessa ideia, Paulo: “iluminar” a realidade. E concordo também que a educação libertadora não é um manual de habilidade técnica; é antes, porém, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, o ensino voltado para a transformação social.”

**Ira Shor; Paulo Freire**

Nesta seção buscamos refletir sobre a importância dos livros didáticos brasileiros, em consonância com a importância dos currículos, do ensino-aprendizagem através de metodologias e de didáticas pré-estabelecidas historicamente. Para tanto, no âmbito dessa pesquisa, comumente pensaremos sobre a importância do livro didático de História.

Inicialmente, é importante atestar que os livros didáticos brasileiros, atualmente, constituem parte dos materiais pedagógicos ofertados pelo Estado brasileiro às escolas públicas para utilização docente e discente<sup>2</sup>. Nesse viés, historicamente, os livros didáticos estiveram associados ao seu papel formativo em distinção aos demais livros<sup>3</sup>. Segundo Lopes (2018, p.60), ao LD cabe expressar os conteúdos programáticos imprescindíveis para as futuras gerações – de acordo com os documentos normativos e currículo prescrito, que sempre são frutos de uma seleção que parte de disputas de diversos grupos de interesse, sejam eles comerciais, acadêmicos, escolares. Devem ser considerados também o seu aspecto físico (capa, paginação, diagramação, estrutura textual), o seu interesse comercial (público a que se destina) e seu conteúdo (temática explorada)<sup>4</sup>.

Portanto, mudanças na metodologia de ensino ou nos programas curriculares impõem às editoras adaptações dos conteúdos ou das atividades propostas existentes nos materiais

---

<sup>2</sup> LOPES, Gisele Garcia. **A representação das mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do livro didático: 2017-2019)**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. p.57.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.60.

<sup>4</sup> *Ibid.*

didáticos<sup>5</sup>. Dessa forma, o currículo escolar representa o que é valorizado como saberes válidos a serem aprendidos<sup>6</sup>. São as políticas públicas governamentais voltadas para a educação que se ocupam em selecionar e prescrever o que é um conhecimento essencial a ser transmitido na escola<sup>7</sup>.

Em suma, as publicações didáticas permitem que se trace uma história das práticas pedagógicas e também se discuta sobre as expectativas e valores vigentes na sociedade em que foram produzidos<sup>8</sup>. Os LDs respondem a um mercado editorial e destinam-se a um público específico<sup>9</sup>. De acordo com Lopes (2018), diferentes agentes (como o Estado, professores, editores, autores) influenciam em suas confecções, e, por estes motivos, devemos identificar nos livros didáticos um meio manifesto da sociedade<sup>10</sup>.

Logo, os livros didáticos são entendidos como sendo multifacetados e como objetos complexos da cultura<sup>11</sup>. Eles são atravessados por múltiplos interesses, como a sua dimensão material, pedagógica e comercial – relacionando-o como uma mercadoria pertencente ao mundo editorial e a lógica da indústria cultural do sistema capitalista<sup>12</sup>. Tornam-se, assim, “documentos de uma época, de uma ação estatal, de uma prática pedagógica” (Lopes, 2018, p.61).

Por conseguinte, através da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017 (em 2017 para os Anos finais; em 2018 o documento já inclui a proposta para o EM), as escolas tiveram que enquadrar sua proposta político-pedagógica orientada pelas demarcações presentes no documento<sup>13</sup>. À vista disso, os grupos escolares e suas metas, fazem parte deste sistema dinâmico e hierarquizado pelos interesses do Estado, da sociedade civil, bem como dos organismos e agremiações internacionais e do mercado<sup>14</sup>.

Indo além, no que concerne a importância do livro didático de História (através da mediação pelos professores, uma vez que essa reflexão possível por meio do LD não se faz sozinha), pensaremos que o Ensino de História significa, sobretudo, conduzir os estudantes a

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.59.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.62-63.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*, p.61.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p.63.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.75.

<sup>14</sup> *Ibid.*

pensar e a fazer História<sup>15</sup>. Faversoni e Villalta (1994) dissertam sobre ensinar História, permite que os alunos se percebam como sujeitos do processo histórico<sup>16</sup>.

Nesse sentido, Lopes (2018) citando Fonseca (Fonseca, 2010 **apud** Lopes, 2018, p.77), debate sobre o lugar e o papel da disciplina escolar História na educação básica brasileira que faz parte de uma história de luta pela democracia nos anos de 1980<sup>17</sup>. Através da promulgação da Constituição Federal/1988 e a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos anos 1990, a matéria escolar História retornou ao ensino após a extinção dos chamados Estudos Sociais<sup>18</sup>.

A seguir, Lopes (2018) argumenta que nos anos 1990, houve dois momentos significativos para a composição do currículo nacional e, por consequência, para a História<sup>19</sup>. Em 1996, institui-se a LDB, que determina a obrigatoriedade curricular da disciplina, principalmente da História do Brasil<sup>20</sup>. E em 1997/1998, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) direcionaram como deviam ser ensinados os conteúdos históricos, enfatizando a formação cidadã<sup>21</sup>.

Por conseguinte, Mac Ginity (2015) descreve sobre o atual processo de aprovação dos livros didáticos e de sua circulação. A autora apresenta que a gama editorial participa de uma seleção dos seus manuais, onde estão condicionados à aprovação pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que se trata de uma ação do governo federal brasileiro, que tem por finalidade à distribuição gratuita de livros didáticos (também de obras literárias, pedagógicas, softwares, jogos educacionais, materiais de reforço e de formação, e materiais destinados à gestão escolar<sup>22</sup>), dos diferentes componentes curriculares da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos iniciais e Anos finais, também o Ensino Médio) às escolas públicas de todo o país<sup>23</sup>.

O programa é gerido pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), que converte seus fundos em ações voltadas para a educação básica<sup>24</sup>. O FNDB

---

<sup>15</sup> FAVERSANI, Fábio; VILLALTA, Luiz Carlos. O Tratado de Tordesilhas nos Livros Didáticos Brasileiros. *Vértice*, Lisboa, (63): 55-62, nov./dez. 94. p.55.

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> LOPES, Gisele Garcia. *op. cit.*, p.77.

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.78.

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup>BRASIL, Ministério da Educação. PNLD. Brasil: **Portal MEC, Gov Br**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: nov/dez de 2023.

<sup>23</sup> MAC GINITY, Eliane Goulart. *op. cit.*, p.922.

<sup>24</sup>BRASIL, Ministério da Educação. PNLD. Brasil: **Portal MEC, Gov Br**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: nov/dez de 2023.



também é responsável pela logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar<sup>25</sup>. Além disso, o PNLD é alternado, ou seja, em cada ano o governo federal compra e distribui livros para uma certa etapa da educação básica e em outro repõe e complementa os de uma outra etapa<sup>26</sup>. Os professores têm acesso no site do próprio programa (PNLD) a todos os livros aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) com comentários sobre eles, e as coleções são escolhidas pelas próprias escolas<sup>27</sup>. Importante ressaltar que o Brasil passou, e ainda passa, por um longo caminho de luta e reivindicação para a viabilização de um ensino público e expandido e, para citar exemplos, o amplo acesso aos livros didáticos é um dos frutos desse processo – que ainda não encontra seu percurso finalizado.

Em seguida, segundo Mac Ginity (2015), após passar pelo processo burocrático, os livros didáticos de História (LDH) que respondem aos pré-requisitos estipulados pelo governo federal em seu edital, vão passar efetivamente por uma comissão avaliadora, com especialistas em História, e especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, pertencentes às universidades brasileiras, estaduais, federais e privadas, além de professores de EM da rede pública, também com profissionais coordenadores, auxiliares técnicos, consultores pedagógicos, entre outros<sup>28</sup>.

Em sequência, Lopes (2018, p.79) afirma que as prescrições curriculares através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são apresentadas aos docentes pelos manuais didáticos. Esses materiais didáticos tornam-se, então, agentes intermediários entre os professores e as intenções declaradas nas normatizações para o currículo pelo Estado brasileiro<sup>29</sup>.

Desse modo, lembrando que os LDs se constituem como objetos complexos da cultura, e um dos elementos fundamentais do Ensino de História<sup>30</sup>, apesar de sua familiaridade ao universo escolar<sup>31</sup> (adverso, pois a escola sendo um ambiente de simplificação, e a dificuldade que existe de trabalhar com temas complexos e adotar abordagens que sejam disruptivas e descomplicadas, torna conflitante, mas ao mesmo tempo, com inúmeras possibilidades), se mostram de extrema importância, pois muitas das vezes os materiais

---

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> MAC GINITY, Eliane Goulart. *op. cit.*, p.922.

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> LOPES, Gisele Garcia. *op. cit.*, p.79.

<sup>30</sup> VILLALTA, Luiz Carlos. O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. **Pós-história**. Assis, v. 9, 2001. p.1.

<sup>31</sup> LOPES, Gisele Garcia. *op. cit.*, n.p.

didáticos são o primeiro contato dos discentes com fontes e documentos de caráter histórico, senão o único contato.

Alain Choppin (2002) descreve que para os contemporâneos, alunos, pais, professores, os livros escolares participam do universo cotidiano, e, portanto, não apresentam nada de raro, exótico, ou, até mesmo, singular<sup>32</sup>. Essa familiaridade, proximidade, lugar-comum, conferem às obras escolares menos valor (apesar do intenso valor comercial) visto que são produzidas, hoje em grande quantidade, dezenas de milhões de exemplares, ou, até mesmo, bilhões de exemplares, como na China<sup>33</sup>.

Contudo, Choppin (2002) afirma que os manuais didáticos estão, definitivamente, inscritos na realidade material, participam do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico<sup>34</sup>. Segundo o autor, os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às técnicas<sup>35</sup> etc. Para Choppin (2002),

O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos. É fascinante - até mesmo inquietante - constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor, ...) nos instiga a ali pesquisá-lo. (Choppin, 2002, p.13-14).

Ademais, os livros escolares situam-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais e o discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada docente em sua classe<sup>36</sup>. Segundo o autor, “o manual constitui um testemunho escrito, portanto, permanente, infinitamente mais elaborado, mais detalhado, mais rico que as instruções que supõe preparar” (Choppin, 2002, p.14).

À vista disso, podemos notar a existência do currículo oficial e também do que se convencionou chamar de ‘currículos reais’, que são efetivamente trabalhados em sala de aula e se dividem em várias possibilidades de formulação. Os chamados currículos reais, se dão pelo acaso, ou seja, o que se torna viável trabalhar durante o ano letivo, levando em consideração o tempo, espaço, faixa etária do público destinado – se constituem na seleção do

---

<sup>32</sup> CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. **Revista História da Educação**, p. 5-24, 2002. p.6.

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> *Ibid.*, p.14.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p.13-14.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p.14.

amplo conjunto de conteúdos que poderiam (e deveriam) ser trabalhados considerando o currículo como um todo em suas múltiplas abordagens e aprofundamentos possíveis. Também podemos notar que existem camadas nos currículos reais, no qual de um lado, eles são planejados, organizados, pensados, e por outro lado, currículos reais que se dão pela experiência e prática. Podemos pensar, portanto, que existem currículos em sua pluralidade e que eles são construídos mediante a prática docente cada qual com seu grupo escolar. Logo, o currículo real, em ação ou na prática, se dá pelas vivências do cotidiano escolar, em todas as suas nuances, conflitos, manifestações espontâneas etc.

A seguir, bell hooks (1994) prosseguindo na perseverança de Paulo Freire na educação como prática da liberdade, se encoraja a criar estratégias para o que Freire chamava de “conscientização” em sala de aula. hooks (1994) traduzia esse termo como “consciência e engajamento crítico”, entrando nas salas de aulas convicta de que tanto ela, enquanto professora, quanto todos os alunos, tinham de ser participantes ativos nos processos de ensino-aprendizagem, não, somente, consumidores passivos<sup>37</sup>. Sobretudo, bell hooks aponta fortemente para à autonomia em sala de aula.

Nesse sentido, Villalta (2001) discute sobre como os livros são lidos e apropriados por seus leitores, alunos e professores<sup>38</sup>. Dessa maneira, certamente os manuais didáticos contribuem para difundir imagens sobre “nós” e sobre os “outros”<sup>39</sup>. Para Villalta (2001, p.12), faz-se necessário, sobretudo, apreender a tensão entre o poder do texto e a liberdade do leitor no sentido de atribuir-lhe significados. Além disso, segundo o autor, o livro didático e sua apropriação, são indissociáveis da cultura mais ampla da qual fazem parte.

Dessa forma, segundo o autor e em nossa convergência, torna-se imprescindível buscar os nexos existentes entre livros, apropriação e cultura e, principalmente, perceber que a produção didática é um elemento da cultura ampla, ou seja, os livros, tal como os programas televisivos, o cinema, a música, as revistas, entre outros, são produtos de uma indústria cultural<sup>40</sup>. Também, são lidos num mesmo contexto que estes outros produtos, os quais, nestas circunstâncias, podem interferir na apropriação, na leitura, que os estudantes fazem dos livros escolares<sup>41</sup>. Segundo Villalta (2001), por isso é necessário recorrer a uma metodologia de

---

<sup>37</sup> hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** (1994). Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, v.2013, 2013. p.26.

<sup>38</sup> VILLALTA, Luiz Carlos. *op. cit.*, p.12.

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> *Ibid.*, p.13.

<sup>41</sup> *Ibid.*

investigação que permita captar todos estes nexos e, ao mesmo tempo, as possíveis especificidades do livro enquanto produto e objeto de leitura e apropriação<sup>42</sup>.

Em vista disso, Villalta (2001) afirma que,

Por isto, além da observação das práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula, da análise de tudo o que for produzido pelo aluno no contato com o livro didático, cumpre interrogá-lo acerca dos conteúdos deste, fora e dentro do espaço da escola, buscando captar as influências dos elementos interiores e exteriores às instituições de ensino, dos nichos culturais dos educandos, da cultura de massa e da cultura mais ampla em que uns e outros se encontram. (Villalta, 2001, p.14).

Por conseguinte, Mac Ginity (2015), discute sobre o grande interesse das editoras em participar do programa de fornecimento de livros didáticos para o Estado brasileiro, visto a rentabilidade, portanto, elas seguem precisamente todas as normas solicitadas no edital do PNLD. Desse modo, produzindo conteúdos especificados pelo governo, precisamente seguindo à BNCC, os quais representam interesses de grupos econômicos, políticos e sociais<sup>43</sup>. Portanto, esse mercado altamente lucrativo, visto que o governo brasileiro é o principal consumidor/comprador de livros didáticos no país e investem um alto percentual na compra e nos processos de sua distribuição<sup>44</sup>, é um dos principais interesses das editoras, que por sua vez, elaboram livros para atender a demanda criada pelo PNLD e, conseqüentemente, elaboram-no de acordo com os pré-requisitos ditados pelo MEC, órgão do governo, este fruto de uma sociedade e de um momento específico<sup>45</sup>.

Entretanto, as escolas e os professores, possuem papel decisivo em todo esse processo, pois a escolha dos livros que serão os instrumentos de trabalho dos professores é função das escolas. Logo, as escolas e os professores são agentes ativos de todo esse processo<sup>46</sup>. Além disso, aos professores não cabem e nem são de sua aceitação o papel de serem apenas reprodutores de um conhecimento dado como certo e acabado, impossível de ser discutido<sup>47</sup>. De acordo com Mac Ginity (2015, p.930), os docentes, através dos livros selecionados pelo governo e colocados a escolha das escolas, podem pôr em dúvida o que está ali e levantar questões sobre o que não está.

Em resumo, ao longo de nossa discussão podemos perceber que os livros didáticos brasileiros atendem a demandas políticas, econômicas e sociais. Participam ativamente de um

---

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> MAC GINITY, Eliane Goulart. *op. cit.*, p.925.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p.924.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p.930.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p.923.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p.930.

alto mercado rentável, no qual as editoras possuem interesse primordial em corresponder todas as demandas que pedem os programas destinados à distribuição gratuita de livros e materiais didáticos de toda a educação básica nas escolas públicas do país, como vimos em Mac Ginity (2015). Além disso, o Estado brasileiro, através da BNCC, dos PCNs, PNE, documentos que estabelecem bases e diretrizes da educação, instituem quais os temas, atitudes e valores pertinentes a serem estudados nas salas de aula, visando o fortalecimento da democracia e formação discente.

No entanto, as escolas e os professores também têm papel importante em todo esse processo, pois é função das escolas escolher quais livros serão trabalhados, e ao cargo dos professores usarem os LDs como (um dos) seus instrumentos de trabalho, são eles que manejam (também selecionam e relacionam com outros produtos culturais) os conteúdos presentes nos livros escolares em suas classes. Do mesmo modo, como vimos em Villalta (2001), os alunos também são agentes e recebem e se apropriam das suas próprias leituras dos materiais, bem como das leituras de seus professores, colegas e da cultura mais ampla, que também inclui a família. Em suma, como observamos em Choppin (2002), os livros didáticos são objetos culturais complexos, atravessados por inúmeros processos e interesses e fazem parte do cotidiano escolar, um ambiente de simplificação, que de maneira paradoxal caminha com o complexo e o simples.

Para tanto, neste primeiro capítulo, iremos traçar um quadro sobre o que aparece a respeito das mulheres na Antiguidade, nos oito livros didáticos analisados, sendo eles:

- a) *Araribá Mais História*<sup>48</sup>;
- b) *Estudar História: das origens do homem à era digital*<sup>49</sup>;
- c) *Inspire História: 6º ano, ensino fundamental, anos finais*<sup>50</sup>;
- d) *História, sociedade & cidadania: 6º ano, ensino fundamental, anos finais*<sup>51</sup>;
- e) *História.doc, 6º ano: ensino fundamental, anos finais*<sup>52</sup>;
- f) *Historiar, 6º ano: ensino fundamental, anos finais*<sup>53</sup>;

---

<sup>48</sup> Araribá Mais História. Organizadora: Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela **Editora Moderna**; editora responsável: Ana Cláudia Fernandes. 1ª edição, São Paulo: Moderna, 2018.

<sup>49</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 3ª edição, São Paulo: Moderna, 2018.

<sup>50</sup> SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane. **Inspire História: 6º ano, ensino fundamental, anos finais**. 1ª edição, São Paulo: FTD, 2018.

<sup>51</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 6º ano, ensino fundamental, anos finais**. 4ª edição, São Paulo: FTD, 2018.

<sup>52</sup> VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc, 6º ano: ensino fundamental, anos finais**. 2ª edição, São Paulo: Saraiva, 2018.

<sup>53</sup> COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 6º ano: ensino fundamental, anos finais**. 3ª edição, São Paulo: Saraiva, 2018.

g) *Vontade de saber História: 6º ano: ensino fundamental, anos finais*<sup>54</sup>;

h) *Teláris História, 6º ano: ensino fundamental, anos finais*<sup>55</sup>.

### **1.1. Apresentação e representação das mulheres na Roma Antiga na literatura escolar analisada**

O primeiro LD analisado nesta seção foi o *Araribá Mais História* (2018). Nele encontramos um tópico intitulado “Mulheres e crianças na Roma Antiga”, na página 166. É descrito neste tópico sobre as mulheres romanas que sua educação e seus maiores afazeres se concentrariam em âmbito doméstico. Além disso, é colocado no tópico diferenças entre as mulheres romanas da elite e as mulheres de camadas menos favorecidas. *Araribá Mais História* (2018, p.166) salienta que as mulheres ricas ficavam a cargo da administração da casa, dos escravizados e da criação dos filhos. Já as mulheres menos favorecidas, deveriam trabalhar junto aos seus maridos, e caso fossem solteiras, poderiam conduzir seu próprio negócio<sup>56</sup>. Ainda, é colocado que as mulheres não tinham legitimidade política, isto é, elas não podiam votar e nem assumir cargos da administração pública<sup>57</sup>. Por fim, é posto sobre a participação feminina na vida pública onde elas seriam admitidas em certas festividades e atividades<sup>58</sup>.

Depois, é descrito sobre as crianças no tópico, e é narrado que os filhos eram vistos naquela sociedade como uma garantia importante para a continuidade da família<sup>59</sup>. Nesse sentido, a narrativa sobre as crianças romanas apresenta uma separação por gênero e classe – como seria a educação entre as famílias ricas e as famílias pobres. Nas famílias da elite, é colocado que as meninas recebiam lições de cálculo, escrita e leitura até a adolescência<sup>60</sup>. Além disso, é colocado que as meninas romanas aprendiam com outras mulheres da família a cozinhar, costurar, além de ajudar suas mães a cuidarem dos irmãos<sup>61</sup>. Em suma, o livro apresenta um trecho de um texto complementar, na página 166, a respeito dos clientes e das mulheres em Roma, que foi extraído da obra “Roma no apogeu do império”, do historiador e geógrafo Jérôme Carcopino (1990).

---

<sup>54</sup> DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Vontade de saber História: 6º ano: ensino fundamental, anos finais**. 1ª edição, São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

<sup>55</sup> VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris História, 6º ano: ensino fundamental, anos finais**. 1ª edição, São Paulo: Ática, 2018.

<sup>56</sup> *Araribá Mais História. op. cit.*, p.166.

<sup>57</sup> *Ibid.*

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> *Ibid.*

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> *Ibid.*

O próximo livro didático analisado foi o *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2018), das autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto. Nele, encontramos sobre as condições que as mulheres na Roma Antiga apresentavam, onde, apesar de possuírem uma posição social mais elevada do que as mulheres atenienses, não possuíam legitimidade política, constituindo sua agência nos seus núcleos domésticos<sup>62</sup>. Ademais, Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto (2018) abordam sobre a condição das mulheres menos favorecidas, afirmando que elas podiam trabalhar ao lado de seus maridos ou administrar negócios próprios<sup>63</sup>. Além disso, as autoras apresentam que algumas mulheres chegavam a adquirir propriedades rurais e também participavam de certas festividades públicas<sup>64</sup>.

Encerrando a análise desse livro didático, observamos um “box” complementar que as autoras inserem para o professor desenvolver o conteúdo com os estudantes<sup>65</sup>. Nesse box, faz referência à habilidade EF06HI19, e acrescenta um trecho do artigo de Maria Luiza Corassin (1992), no qual a historiadora apresenta episódios de lutas femininas por liberdade política. O LD, conclui afirmando que havia terrenos abertos à participação das mulheres, como os jogos e as arenas, que eram espaços de cidadania previstos na ordem política e social romana<sup>66</sup>. Constando-se, então, que as mulheres possuíam espaços de participação na vida romana além do ambiente doméstico<sup>67</sup>. O livro, apesar de apresentar dois episódios com pautas específicas de lutas femininas – através do trecho do texto de Corassin (1992) –, se esforça para apresentar as mulheres como ativas na sociedade romana, mostrando caminhos em que as mulheres assumiam que iam além do zelo doméstico.

Chegamos na análise sobre as mulheres romanas do livro didático *Inspire História: 6º ano, ensino fundamental, anos finais* (2018), ele inicia sua dissertação sobre a sociedade romana com o capítulo 8: “Roma: de aldeia a império”<sup>68</sup>. O capítulo se subdivide em abordar sobre os mitos de origem de Roma, sobre a monarquia à república e os aspectos políticos, administrativos e sociais de Roma. No tocante às mulheres, elas estão à parte na narrativa sobre essa sociedade. Elas aparecem em uma página separada, destinada somente a elas, intitulada “Para saber mais”. Nessa página, os autores dissertam sobre a sociedade romana antiga ser

---

<sup>62</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *op. cit.*, p.167.

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> *Ibid.*

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> *Ibid.*

<sup>67</sup> *Ibid.*

<sup>68</sup> SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane. *op. cit.*, p.155.

patriarcal, ou seja, um tipo de sociedade em que o pai (patriarca) exerce uma autoridade preponderante<sup>69</sup>.

Ademais, é descrito sobre como eram os costumes e cotidiano das mulheres de camadas mais elevadas da sociedade e o das mulheres de camadas mais baixas. Ao final, é mencionado um episódio disruptivo que acontecera em Roma, que coloca em evidência que, embora as mulheres não dispusessem de legitimidade política, elas arrumavam brechas e não ficavam distantes dos acontecimentos políticos<sup>70</sup>. É citado, portanto, o protesto que aconteceu em 195 a.C., quando um grupo de mulheres (da elite) se organizaram e invadiram o centro de Roma exigindo dos magistrados a abolição de uma lei que as proibia de exibir adornos luxuosos<sup>71</sup>. A página também traz orientações de procedimentos didáticos para o professor trabalhar com a turma sobre a condição da mulher na antiga sociedade romana. É sugerido que o professor inicie uma discussão sobre o assunto, estabelecendo uma relação com a condição da mulher no Brasil atual, pensando sobre o passado e o presente<sup>72</sup>.

---

<sup>69</sup> *Ibid.*

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> *Ibid.*

<sup>72</sup> *Ibid.*



Figura 1 – “Para saber mais” e “Procedimentos didáticos”

**PARA SABER MAIS**

**A mulher na sociedade romana**

A sociedade romana era patriarcal, ou seja, um tipo de sociedade em que o pai exerce uma autoridade preponderante. O homem tinha direito de vida e morte sobre a esposa e os filhos. Na infância, as meninas das famílias patricias recebiam aulas de arte, música e dança. Já mais velhas, aprendiam a fiar, tecer e cuidar do orçamento doméstico.

Nas famílias mais ricas, os casamentos davam-se, em geral, por um acordo entre os pais dos noivos. As mulheres costumavam se casar cedo, entre 12 e 18 anos, geralmente com homens mais velhos, de 30 ou 40 anos. Esses acordos familiares não costumavam acontecer nas famílias mais pobres e ali a diferença de idade entre os noivos não era tão grande.

Diferentemente das gregas, as romanas tinham maior autonomia e não levavam uma vida isolada; interagiam mais com os homens e, participavam de banquetes e reuniões. Também tinham direito à propriedade e até podiam ser donas de seu próprio negócio.

Embora impedidas de participar da política de Roma, as mulheres não ficavam distantes dos acontecimentos políticos. Faziam campanha para candidatas e chegavam até mesmo a organizar protestos. Um dos mais conhecidos aconteceu em 195 a.C., quando um grupo de mulheres invadiu o centro de Roma exigindo dos magistrados a abolição de uma lei que as proibia de exibir adornos luxuosos.

**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS**

**Para saber mais**

- A seção proporciona uma boa oportunidade para iniciar uma discussão sobre a condição da mulher na antiga sociedade romana e a mulher no Brasil atual, estabelecendo uma relação entre passado e presente.
- Após ler o texto, peça aos alunos que façam essa comparação. Eles provavelmente irão perceber que atualmente as mulheres têm muito mais liberdade e autonomia para, por exemplo, estudar e escolher os caminhos que desejam seguir. Esclareça que essas mudanças só foram possíveis graças à luta das mulheres em quebrar os padrões e as regras estabelecidas.
- Deixe claro que, apesar dos avanços, a realidade enfrentada pelas mulheres ainda não é a ideal. Elas sofrem com desigualdade no ambiente de trabalho (de acordo com o IBGE, em 2017, as mulheres receberam 77,5% do salário dos homens, mesmo com melhor escolaridade e atuando nas mesmas funções), violência de todo tipo (física, psicológica e sexual), baixa participação no Poder Legislativo (segundo o IBGE, em 2017, as mulheres ocupavam 16% e 10,5%, respectivamente, das vagas no Senado e na Câmara dos Deputados), entre outros.



➤ Afresco do século I d.C. encontrado em Pompeia, Itália, representando uma manufatura de lã. Observe, à direita, mulheres segurando um tecido de lã.



➤ Relevo representando mulher e filho em um banquete, com criada trazendo um cesto de comida, século II d.C. Geralmente, a mulher que pertencia a uma família rica participava de eventos sociais, como banquetes, e também era responsável por cuidar dos filhos. Uma mulher de menos posses realizava os serviços domésticos mais pesados na casa de uma dessas famílias e também à servia.

Print: “Para saber mais” que disserta sobre a condição feminina na antiga sociedade romana; e a proposta de procedimento metodológico.

Créditos na figura: Reprodução: *Inspire História: 6º ano, ensino fundamental, anos finais*, 2018, p.155.

A seguir, o próximo livro didático mapeado foi o *História, sociedade & cidadania: 6º ano, ensino fundamental, anos finais* (2018), do autor Alfredo Boulos Júnior, e nele não encontramos referências às mulheres romanas na Antiguidade, aliás, a única referência a alguma mulher na Antiguidade romana em seus capítulos e tópicos, é a menção à Cleópatra, quando o autor está dissertando sobre o Segundo Triunvirato<sup>73</sup>, de maneira muito breve, apenas mencionando o nome da rainha egípcia. Nota-se, portanto, que as mulheres romanas não são inseridas na narrativa sobre a história da Roma Antiga neste livro didático investigado.

<sup>73</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *op. cit.*, p.161.

O quinto livro investigado foi o *História.doc, 6ºano: ensino fundamental, anos finais* (2018), dos autores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho. As mulheres romanas na Antiguidade não são descritas nesse LD, a não ser por menções excepcionais e descrições sobre deusas da cultura greco-romana. Dessa forma, o livro didático ao narrar sobre o fim do domínio etrusco na Roma Antiga, insere a imagem de uma pintura, *A morte de Lucrecia*, de Eduardo Rosales Gallinas, 1871. A imagem vem acompanhada da seguinte legenda.

A morte de Lucrecia, óleo sobre tela de Eduardo Rosales Gallinas, 1871. Interpretação lendária do passado romano: a revolta que levou à República romana foi atribuída à tentativa de Sexto Túlio, filho do rei etrusco Tarquínio, em se relacionar com Lucrecia, mulher casada com um importante patricio, levando-a ao suicídio. Os patricios se rebelaram e fundaram a República romana. Museu do Prado, Madri, Espanha. (Vainfas; Ferreira; Faria; Calainho, 2018, p.110).

**Figura 2 – “A morte de Lucrecia, óleo sobre a tela de Eduardo Rosales Gallinas, 1871”**



Reprodução/Museu do Prado, Madri, Espanha.

Print: Pintura à parte sobre Lucrecia, importante patricia.

Créditos na figura: *História.doc, 6ºano: ensino fundamental, anos finais*, 2018, p.110.

Reprodução: “A morte de Lucrecia”, Eduardo Rosales Gallinas, 1871. Museu do Prado, Madri, Espanha.

O próximo livro didático analisado é o *Historiar, 6ºano: ensino fundamental, anos finais* (2018), dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Nele, os autores abordam sobre as mulheres romanas de modo descomplicado, apontando para seus papéis políticos e sociais.

É descrito que durante a Roma Antiga, os principais papéis atribuídos às mulheres eram em âmbito doméstico, e o que predominou na sociedade romana foi uma situação desfavorável às mulheres, além de ter uma tradição patriarcal<sup>74</sup>. Entretanto, o LD aponta que a partir do século I, houve um aumento de casos de mulheres que podiam administrar seus próprios bens, que elas participavam de vários eventos públicos, assistindo, por exemplo, às lutas de gladiadores, às apresentações teatrais e aos jogos<sup>75</sup>. *Historiar, 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018, p.147) descreve também a vida cotidiana dessas mulheres e que suas atividades podiam variar de acordo com sua condição social. O livro didático finaliza sua narrativa sobre as mulheres romanas, inserindo um documento, um convite de uma senhora para sua festa de aniversário, por volta do ano 100 d.C., na Bretanha<sup>76</sup>. O LD se mostra, portanto, afinado com as pesquisas historiográficas mais recentes.

O sétimo livro didático investigado foi o *Vontade de saber História: 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018), dos autores Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini. Os autores dissertam sobre a organização familiar e social em Roma e, nesse sentido, inserem um tópico destinado a descrever como era o cotidiano das mulheres romanas<sup>77</sup>. Logo, é dito que o cotidiano das mulheres patrícias e plebeias eram bem distintos. Em relação as mulheres patrícias, as suas atividades eram destinadas aos âmbitos domésticos, e para essa e outras atividades cotidianas contavam com o trabalho de mulheres escravizadas e, como as patrícias não precisariam trabalhar, tinham mais tempo livre para realizar diversas atividades, como ler, escrever, tocar instrumentos musicais e pintar<sup>78</sup>.

Por conseguinte, Dias, Grinberg e Pellegrino (2018) descrevem sobre as mulheres plebeias que possuíam mais autonomia em relação ao casamento, e muitas das vezes, os casamentos entre plebeus eram realizados para o casal dividir as despesas domésticas<sup>79</sup>. Além disso, segundo os autores, as mulheres romanas plebeias trabalhavam fora e assim tinham maior contato com outros ambientes, se comparadas com as patrícias. Em casa, eram responsáveis pelas tarefas domésticas, pelos cuidados com os filhos e pela produção artesanal de tecidos de lã<sup>80</sup>. Em suma, *Vontade de saber História: 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018) apresenta uma gama de imagens, referências a filmes, que descrevem sobre a vida

---

<sup>74</sup> COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *op. cit.*, p.147.

<sup>75</sup> *Ibid.*

<sup>76</sup> *Ibid.*

<sup>77</sup> DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. *op. cit.*, p.168.

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> *Ibid.*, p.169.

<sup>80</sup> *Ibid.*

social da Roma Antiga, e abordam as mulheres romanas de maneira descomplicada, embora resumida.

O último livro didático analisado nesta seção foi o *Teláris História, 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018), dos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. Nele, encontramos sobre as mulheres romanas, em que as suas circunstâncias variavam muito ao longo da história e que embora fossem excluídas oficialmente da vida política e suas vidas fossem ditadas pelos chefes de família, as mulheres romanas frequentavam espaços públicos, como teatro e os tribunais, e assumiam diferentes papéis na Roma Antiga, como comerciantes, sacerdotisas, parteiras, entre outras atividades<sup>81</sup>.

Ademais, os autores afirmam que a família se transformou com o expansionismo romano, e por causa das guerras e da ausência ou morte dos maridos, as mulheres conquistaram o direito à herança dos bens paternos e à administração dos bens da família<sup>82</sup>. Além disso, as mulheres que sabiam ler e escrever não podiam tornar público os seus escritos e, por isso, o estudo do cotidiano e representações femininas geralmente é realizada com base em textos escritos por homens<sup>83</sup>. Portanto, a análise de representações artísticas em mosaicos, esculturas, pinturas, objetos cotidianos permitem ampliar o conhecimento sobre os papéis sociais das mulheres na sociedade romana<sup>84</sup>. Em suma, Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino (2018) trazem em seu volume didático um verbete biográfico, na página 177, um box à parte de “Conheça mais”, sobre a rainha egípcia Cleópatra e sua ligação com o Segundo Triunvirato romano.

---

<sup>81</sup> VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *op. cit.*, p.162.

<sup>82</sup> *Ibid.*

<sup>83</sup> *Ibid.*

<sup>84</sup> *Ibid.*

Figura 3 – “Conheça mais: Cleópatra”

**+ Conheça mais**


### Cleópatra

O Egito, no século I a.C., era um reino rico, mas dividido por lutas internas. Era a época da dinastia ptolomaica, marcada por vários reinados breves. O grande destaque coube a Cleópatra, filha de Ptolomeu XII, que chegou ao poder em 51 a.C.

Ela disputou o comando egípcio com o irmão Ptolomeu XIII, de apenas 15 anos, e seus ministros. Com o apoio de Júlio César, conseguiu a coroa, mas precisou dividi-la com outro irmão menor, Ptolomeu XIV. Em seguida, mudou-se para Roma e, da união com Júlio César, teve um filho, conhecido como Ptolomeu XV Cesarion. Com o assassinato de César, Cleópatra retornou ao Egito. Uniu-se a Marco Antônio, um dos integrantes do Segundo Triunvirato romano.

Cleópatra sempre buscou ampliar as áreas territoriais de seu reino e manteve aliança com o Império Romano. Porém, em razão das disputas entre Otávio e Marco Antônio, ela acabou derrotada e preferiu morrer. Deixou-se picar por uma serpente em 30 a.C.

Fragmento de relevo com a representação de Cleópatra datado do século I a.C., no Templo de Hathor, no Egito.



Print: Verbete biográfico sobre Cleópatra.  
Créditos na figura: *Teláris História, 6ºano: ensino fundamental, anos finais*, 2018, p.177.  
Reprodução: Peter Horree/Alamy/Fotoarena.

Em síntese, algumas coleções analisadas, de modo geral, trouxeram bons panoramas sobre as mulheres romanas, enquanto outras passaram praticamente ao largo. Comparando com o que veremos na próxima seção (que analisa as representações que os oito livros didáticos investigados dão às mulheres no mundo antigo de diferentes espaços), chama a atenção uma maior diversidade de tratamento e tipos de abordagens para o caso das mulheres romanas. Ainda existe a necessidade de fazer das mulheres nas antigas sociedades e, especialmente, nessa seção, às mulheres romanas, objetos de estudos contínuos. É preciso trazer uma gama maior de documentação, pesquisas, quadros, dessas mulheres nos materiais didáticos, de maneira orgânica, interessante, pertinente e reflexiva.

## 1.2. Apresentação e representação das mulheres de diferentes espaços no mundo antigo na literatura escolar analisada

O primeiro livro didático investigado foi o *Araribá Mais História* (2018). O livro, inicialmente, aborda em sua apresentação, a importância de se trabalhar com conteúdos

históricos – que, segundo o LD, possibilitam a percepção da pluralidade cultural, das semelhanças e diferenças, das permanências e rupturas<sup>85</sup>. A História, então, auxilia não só na identificação do “eu”, mas também a do “outro”<sup>86</sup>. O LD privilegia a alteridade como um conceito chave<sup>87</sup>. *Araribá Mais História* (2018) destaca a promoção de uma atitude historiadora, que estimularia os estudantes, neste caso, os estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, Anos finais, a formular perguntas e apresentar hipóteses, analisar diversas fontes, contrapor e produzir interpretações de mundo<sup>88</sup>.

*Araribá Mais História* (2018), também discorre como a disciplina se organiza à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – sobretudo seguindo uma base cronológica, dos primórdios da história à época contemporânea<sup>89</sup>. De acordo com o manual, a BNCC (em recomendação direta dos PCNs) privilegia uma História integrada<sup>90</sup> (combinando o estudo da história do Brasil com a Geral)<sup>91</sup> e cronológica (com datações). *Araribá Mais História* (2018) coloca que o documento (BNCC) procura trazer ao cerne diretrizes que valorizam o papel e protagonismo feminino em diferentes contextos históricos<sup>92</sup>. E situa o campo da História como o “estudo das ações humanas no passado e no presente” (*Araribá Mais História*, 2018, p.24).

Por conseguinte, o livro segue de perto o que nos apresenta a BNCC quanto às habilidades de História. A que nos desperta mais interesse é a habilidade: EF06HI19: “Descrever e analisar diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (Brasil, Ministério da Educação, 2017, p.421). O livro didático também acompanha as competências previstas na BNCC do componente curricular. Em seguida, é inserido o seu Sumário, onde podemos identificar que as mulheres aparecem nos tópicos que referenciam o Egito Antigo, a Núbia e o Reino de Cuxe e a Grécia Antiga.

Assim, aparece na página 109, o tópico: “Homens e mulheres na terra dos faraós”. Nesse tópico, as mulheres são abordadas de maneira a inseri-las na narrativa sobre a história do antigo Egito. Entretanto, faz uma distinção entre as mulheres da elite, que de acordo com o LD, gozavam de uma ampla proteção legal. O mesmo não ocorreria com as mulheres mais

---

<sup>85</sup> *Araribá Mais História. op. cit.*, p.15.

<sup>86</sup> *Ibid.*

<sup>87</sup> *Ibid.*

<sup>88</sup> *Ibid.*, p.24.

<sup>89</sup> *Araribá Mais História. op. cit.*, p.18.

<sup>90</sup> Importante indicar a discordância existente entre PCNs e BNCC em relação a História integrada. No qual os PCNs podem não citar diretamente a questão feminina na História, mas eles apontam para uma metodologia em que temas como raça, classe e gênero não sejam tangenciais, e sim façam parte da narrativa principal. Já a BNCC talvez não possua uma orientação clara, pode misturar diferentes perspectivas historiográficas e contempla as questões de diversidade sem necessariamente questionar as narrativas tradicionais.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p.19.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p.18.

empobrecidas, como as camponesas e artesãs<sup>93</sup>. Além disso, o LD indica que existiam diferenças no tratamento dados às mulheres em diferentes culturas, à medida em que o livro dispõe, apesar de não descartar a possibilidade de incerteza, as mulheres egípcias (da elite) como possuidoras de direitos que inexisteriam na maior parte das civilizações antigas<sup>94</sup>. Ao final, aparece nas orientações para o professor, a possibilidade de o docente explorar mais a fundo a temática trabalhada.

É orientado, portanto, que apesar do intenso debate entre os historiadores e estudiosos, o papel das mulheres daquela sociedade iria muito além do âmbito doméstico, como a participação de mulheres em atividades profissionais, no comércio e na política<sup>95</sup>. O livro didático aponta que, logo, amplia-se a noção de que a sociedade não era conduzida apenas por homens poderosos, mas por uma gama maior de indivíduos<sup>96</sup>. As orientações também exemplificam algumas (poucas) mulheres egípcias, que se destacavam em áreas como o governo faraônico (Hatchepsut), serviços de saúde (Peseshet) e no ministério das finanças (Tchat)<sup>97</sup>.

Essa parte nos é interessante, à medida em que, apesar de ter um tópico que inserem as mulheres egípcias na narrativa, elas possuem maior evidência na parte que ficaria a cargo somente ao professor e em um material que apenas o professor teria acesso. À vista disso, as mulheres abordadas desse espaço, não aparecem em sua totalidade para os estudantes. O livro apresenta três exemplos de mulheres egípcias, contudo não descreve ou apresenta fontes que permitam fazer um estudo ou construir uma percepção de como era o cotidiano daquelas mulheres e de outras. Criaram-se, portanto, limitações a respeito das mulheres dessa sociedade no material didático. Os alunos não são estimulados a desenvolverem, de modo satisfatório, um trabalho de análise de fontes diversas, e não são levados a construir, passo a passo, um raciocínio de natureza histórica<sup>98</sup>.

O próximo tópico que o LD aborda é sobre as mulheres de Méroe (“O poder das mulheres em Méroe”)<sup>99</sup>. A passagem sobre as mulheres dessa sociedade é breve. As páginas destinadas a narrar sobre a sociedade de Cuxe são em menor número, do que, por exemplo, as comparadas a outras sociedades, como as páginas destinadas à Grécia Antiga. Também,

---

<sup>93</sup> *Ibid.*, p.109.

<sup>94</sup> *Ibid.*

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> *Ibid.*

<sup>97</sup> *Ibid.*

<sup>98</sup> FAVERSANI, Fábio; VILLALTA, Luiz Carlos. *op. cit.*, p.57-58.

<sup>99</sup> Araribá Mais História. *op. cit.*, p.119.

privilegia as mulheres da família real de Méroe. Na verdade, limita-se a elas. É descrito, na página 119, sobre o poder que as mulheres da elite de Meroé possuíam, que, com o passar do tempo, elas começaram a exercer um papel político importante, por exemplo, na escolha do rei. A página encerra o trecho, abordando sobre o poder crescente de algumas mulheres que se tornaram *candaces* (rainhas-mães)<sup>100</sup>. Por último, exemplificou a *candace* Amanishakheto, aplicando alguns qualitativos dados a ela, como uma mulher “viril” que participou de uma expedição militar contra os romanos em 23 a.C.<sup>101</sup> – o LD apresenta que foi o historiador e geógrafo Estrabão, que produziu sua obra em grego em um ambiente de dominação romana, no século I a.C., quem escrevera sobre Amanishakheto.

Podemos analisar nessa página sobre as mulheres de Méroe, que elas aparecem de maneira resumida. Nos deparamos também com outro problema. Sendo ele um problema espacial, pois essa sociedade descrita está em detrimento de outras sociedades narradas no LD. Faversoni e Villalta (1994) já davam destaque às preocupações fundamentais dos livros didáticos em se adequarem a estrutura curricular oficial dos mercados em que se pretende comercializá-los<sup>102</sup>. Nesse sentido, os LD podem carregar consigo diferenças de ordenação dos conteúdos, que seriam guiados tanto mais por essa acomodação do que por uma concepção própria de seus autores e editores<sup>103</sup>. Assim, na pretensão de garantir aos professores que ministram esses conteúdos relativos às Áfricas nas salas de aulas – que por questões maiores têm uma prática pedagógica mais limitada – a segurança de que ao final do ano letivo, eles tenham conseguido cumprir a agenda (conteúdos curriculares obrigatórios)<sup>104</sup>.

Nesse sentido, Faversoni e Villalta (1994) descrevem sobre os baixos salários percebidos pelos professores, que têm, por muitas vezes, “ministrar um número significativo de aulas, que se tornam virtualmente incompatíveis com qualquer possibilidade de maior especialização, planejamento e produção autônoma” (Faversoni; Villalta, 1994, p.57.). Além disso, Lopes (2018) disserta sobre a política curricular que decide ou condiciona os conteúdos e as ações escolares a partir de instâncias político administrativas do Estado, responsável por todo o sistema educativo<sup>105</sup>. Esses diversos fatores influenciam as práticas pedagógicas dos professores, afinal, é um problema central: como o docente irá desenvolver atividades novas (coletando materiais para isso e estruturando tudo de forma organizada para utilizar

---

<sup>100</sup> *Ibid.*

<sup>101</sup> *Ibid.*

<sup>102</sup> FAVERSONI, Fábio; VILLALTA, Luiz Carlos. *op. cit.*, p.57.

<sup>103</sup> *Ibid.*

<sup>104</sup> FAVERSONI, Fábio; VILLALTA, Luiz Carlos. *op. cit.*, p.57.

<sup>105</sup> LOPES, Gisele Garcia. *op. cit.*, p.76-77.



efetivamente) se não há tempo nem condições estruturais para isso e, para agravar a situação, a quantidade de conteúdos a cobrir é enorme e toda “pausa” para aprofundamento significará de uma maneira ou de outra a supressão de algum outro conteúdo.

Nesse viés, é sugerido (novamente no manual do professor, no quadro a que somente ele tem acesso) uma atividade complementar sobre as mulheres daquela sociedade (Méroé)<sup>106</sup>. É requerido na atividade, se for possível, que o professor promova uma atividade com a turma, para que os estudantes pesquisem sobre as *candaces*, o que poderia chamar a atenção deles, já que anteriormente eles teriam estudado sociedades que seriam governadas, predominantemente, por homens<sup>107</sup>. O LD coloca também que o exercício poderia servir como um meio para refletir aspectos sobre a sociedade atual<sup>108</sup>.

É proposto nessa atividade, que os alunos pesquisem e tragam seus resultados para serem discutidos em sala de aula. É uma ideia atraente à medida em que pode estimular os discentes a desenvolverem capacidades inerentes ao ensino-aprendizagem de História, tais como a observação, interpretação, investigação, análise, síntese e reconstrução da realidade<sup>109</sup>. Contudo, a atividade apresentaria em sua prática alguns limites. Por exemplo, o livro didático não oferece um apoio a este trabalho, pois ele não aborda suficientemente essas mulheres descritas. Não exploram o papel dessas mulheres na sociedade e não fornecem documentos que propiciem uma visão múltipla da temática<sup>110</sup>.

---

<sup>106</sup> Araribá Mais História. *op. cit.*, p.119.

<sup>107</sup> *Ibid.*

<sup>108</sup> *Ibid.*

<sup>109</sup> FAVERSANI, Fábio; VILLALTA, Luiz Carlos. *op. cit.*, p.56.

<sup>110</sup> *Ibid.*

Figura 4 – “Atividade complementar”

**Atividade complementar**  
Se possível, organize os estudantes em grupos para que eles sejam orientados por você em uma pesquisa sobre as *candaces*, as rainhas-mães do reino cuxita. É provável que esse tema chame a atenção deles, que já estudaram civilizações antigas em que os governantes eram predominantemente homens; podem considerar uma pesquisa sobre as mulheres governantes uma novidade, que contribuiu, inclusive, para refletir sobre aspectos da sociedade atual. Os estudantes devem utilizar a internet. É importante que você os oriente quanto aos sites a serem selecionados e quanto aos buscadores mais confiáveis. Eles devem dar preferência a conteúdos hospedados em sites de universidades, institutos de pesquisa ou portais educacionais. Cada grupo vai pesquisar um trecho de texto significativo, que fale sobre as *candaces*, e uma imagem que tenha alguma ligação com essas governantes e com a cidade de Méroe. Os textos podem ser trechos de trabalhos de historiadores, pesquisadores ou demais estudiosos. Eles devem elaborar uma legenda explicativa para a imagem, justificando por que a escolheram. Cada grupo deve montar, no computador, uma apresentação gráfica com os resultados de sua pesquisa (trecho de texto, imagem e legenda). Essas apresentações gráficas podem ser reunidas também no computador, em um programa de apresentação de slides. O resultado final do trabalho, ou seja, a reunião de todas as apresentações gráficas dos grupos, pode ser exibido em sala de aula.

Print: Proposta de atividade complementar a respeito das mulheres (*candaces*) de Méroe.  
Créditos na figura: Reprodução: *Araribá Mais História*, 2018, p.119.

Em seguida, o LD descreve sobre os papéis femininos na Grécia Antiga. Para tratar das mulheres na sociedade grega, o material didático dispõe de uma página completa (página 133). É posto sobre a condição das mulheres na Grécia Antiga, atentando-se para algumas diferenças entre a vida de mulheres da elite e a de mulheres de camadas mais pobres<sup>111</sup>. Dissertam, na página 133, sobre a vida das mulheres da antiga Grécia, colocando que elas não possuíam legitimidade política, mas desempenhavam papéis importantes em várias áreas da vida privada. Acrescentam ao texto sobre como era a vida das esposas dos camponeses, que segundo o LD, detinham mais liberdade e desempenhavam outros tipos de tarefas, além das domésticas<sup>112</sup>. Por exemplo, muitas dessas mulheres vendiam, na Ágora ou nos seus arredores, ervas e cosméticos;

<sup>111</sup> Araribá Mais História. *op. cit.*, p.133.

<sup>112</sup> *Ibid.*

trabalhavam na colheita da uva e na tecelagem da lã; algumas possuíam pequenos comércios e geriam tabernas<sup>113</sup>. É inserida uma imagem e descrição da poetisa grega Safo, que, devido aos seus talentos, foi muito admirada pelos seus contemporâneos<sup>114</sup> e que ela é uma das vozes femininas cujo trabalho sobreviveu desde a Antiguidade<sup>115</sup>.

Figura 5 – “Legenda e ilustração da poetisa Safo”



Print: Imagem e legenda descritiva da poetisa grega Safo.  
Créditos na figura: *Araribá Mais História*, 2018, p.133.  
Reprodução: Museu Arqueológico Nacional de Nápoles.

Dessa forma, é colocado um texto complementar (somente o professor tem acesso), que destaca a dificuldade que pesquisadores encontram ao estudar a condição das mulheres na Grécia Antiga<sup>116</sup>. O texto complementar é da historiadora Silva (2005), que disserta sobre as diferenças entre as mulheres atenienses e as espartanas, que através de necessidades próprias de suas pólis, elas conseqüentemente se diferiam. Silva (2005) descreve sobre a marginalização dos estudos sobre mulheres na Antiguidade, que se depara com a limitação de informações, e também se deparam com o filtro distinto do olhar masculino (Silva, 2005 **apud** Araribá Mais

<sup>113</sup> *Ibid.*

<sup>114</sup> *Ibid.*

<sup>115</sup> BBC News Brasil. Safo, a poeta da ilha de Lesbos cuja visão sobre amor e sexo atravessou 2.600 anos. **BBC News Brasil**, 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-47955780>>. Acesso em set/out de 2023.

<sup>116</sup> Araribá Mais História. *op. cit.*, p.133.

História, 2018, p.133). *Araribá Mais História* (2018), em relação a propiciar uma história com mulheres na Antiguidade, apresenta problemas, porém o LD traz um material que apresenta potencialidades. O LD estudado, oferece um patamar inicial às discussões que o professor deverá coordenar, a fim de proporcionar aos estudantes a oportunidade de se fazerem agentes na construção dos saberes<sup>117</sup>.

No mapeamento do próximo livro didático: *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2018), das autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, notamos que elas, em sua apresentação, dissertam sobre a disciplina escolar História, que tem por suas metas ajudar a formar cidadãos conscientes, responsáveis, capazes de agir eticamente na nossa sociedade, para assim, contribuir para a consolidação de nossa jovem democracia<sup>118</sup>. As autoras discutem sobre o desafio para os professores em estabelecer estratégias de trabalho que dialoguem com diferentes perfis e trajetórias estudantis, como também acompanhar as mudanças da legislação educacional<sup>119</sup>. Tudo isso, segundo Braick e Barreto (2018), pode vir acompanhado com condições de trabalho que nem sempre são as mais adequadas, como o excesso de encargos dentro e fora da sala de aula, baixa remuneração, falta de recursos materiais, entre outros problemas<sup>120</sup>. Em sequência as autoras trazem o Sumário, contendo: orientações específicas (BNCC, textos de aprofundamento – nenhum sobre mulheres na Antiguidade), depois, o início do livro do estudante. No LD, existem dois capítulos em que aparecem elementos sobre a condição feminina – na Grécia Antiga e na Roma Antiga.

Começando pela sociedade grega, é colocado no manual o título “Homens e mulheres na pólis grega”<sup>121</sup>. O interessante é que, ainda que seja um trecho pequeno, o LD não apartou mulheres e homens neste tópico. Ao mesmo tempo que ia descrevendo a condição política e social dos homens, o livro descrevia a das mulheres. É posto, portanto, que em Atenas, e na maioria das pólis gregas, atividades atléticas, político e administrativas, eram atividades masculinas<sup>122</sup>. Em relação às mulheres, o LD aponta que as mulheres eram segregadas do convívio social, havia algumas cerimônias em que elas participavam, mas elas eram excluídas da maioria delas. O livro também coloca que, mesmo após o casamento, as mulheres não

---

<sup>117</sup> FAVERSANI, Fábio; VILLALTA, Luiz Carlos. *op. cit.*, p.55.

<sup>118</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *op. cit.*, p.5.

<sup>119</sup> *Ibid.*

<sup>120</sup> *Ibid.*

<sup>121</sup> *Ibid.*, p.141.

<sup>122</sup> *Ibid.*

tinham autonomia – deixariam de ser tuteladas pelos pais e passariam a ser tuteladas por seus maridos<sup>123</sup>.

Depois, na página seguinte (p.142), se dedica a descrever sobre a condição feminina. É discutido sobre a dicotomia entre Aristóteles e Platão. Quanto ao primeiro, o LD traz que ele acreditava que os seres humanos não eram iguais por natureza e, com base nessa ideia, defendia a inferioridade feminina e a escravidão<sup>124</sup>. Já Platão, por exemplo, defendia que as mulheres eram dotadas de razão tanto quanto os homens e que, em uma cidade ideal, elas desempenhariam as mesmas funções que a parte masculina, em ofícios militares e administrativos<sup>125</sup>. É acrescentado nessa página, sobre a poetisa Safo, e a escola feminina na ilha de Lesbos que ela dirigia – moças aristocratas que participavam, e aprendiam a cantar, dançar, tocar a lira, e a cuidar da aparência física<sup>126</sup>. As autoras também dissertam sobre as mulheres da pólis de Esparta, descrevendo que elas (mulheres aristocráticas) possuíam mais autonomia que mulheres de outras pólis, por causa das condições próprias que Esparta exigia – o LD cita também que as espartanas tinham o direito de possuir e administrar propriedades<sup>127</sup>.

Em suma, *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2018) traz nos tópicos que abordam sobre as condições de meninas e mulheres na sociedade grega antiga, elementos que contemplam parcialmente<sup>128</sup> a habilidade: EF06HI12: “Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas” (Brasil, Ministério da Educação, 2017, p.421). É atraente que o LD se propõe a ser um ponto de partida nas discussões de gênero e, ainda, fomenta a discussão com os estudantes, refletindo (na página 142) se nos dias de hoje, existem condições de igualdade em relação aos homens e as mulheres, e quais atitudes os alunos adotariam para promover essa igualdade. Contudo, o LD também apresenta insuficiências ao não abordar sobre as condições sociais e políticas das mulheres na Antiguidade de uma multiplicidade de sociedades. Como vimos, o livro se limita às mulheres da sociedade grega e às mulheres romanas (que foram analisadas no subcapítulo anterior).

O próximo livro a ser analisado é o *Inspire História: 6º ano, ensino fundamental, anos finais* (2018), dos autores Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi. O livro estabelece procedimentos didáticos que auxiliam os professores a ministrarem os conteúdos. Faz boas esquematizações, traz esquemas-resumos interessantes, principalmente sobre as

---

<sup>123</sup> *Ibid.*

<sup>124</sup> *Ibid.*, p.142.

<sup>125</sup> *Ibid.*

<sup>126</sup> *Ibid.*

<sup>127</sup> *Ibid.*

<sup>128</sup> *Ibid.*

sociedades africanas. O LD dispõe também de um Material Digital Audiovisual, o que é muito importante, pois é um material lúdico que auxilia a compreensão dos conteúdos estudados, principalmente tendo em vista a idade em que o público-alvo da coleção didática se destina, crianças do sexto ano, cuja faixa etária ideal está entre os onze e doze anos.

Partindo para a sociedade egípcia, o LD insere o tópico “A pirâmide social egípcia”, e é nesse tópico em que as mulheres aparecem pela primeira vez no livro. Os autores dissertam sobre o Egito ser uma sociedade estratificada na Antiguidade, onde a hierarquia definia o papel que cada indivíduo desempenhava naquele espaço<sup>129</sup>. Também aparece um verbete biográfico sobre a rainha Hatshepsut:

Hatshepsut foi uma das poucas mulheres a assumir o trono do Egito em quase 3 mil anos de história. Era esposa e meia-irmã do faraó Tutmósis II. Quando este morreu, Hatshepsut assumiu como rainha e governou o Egito por cerca de 15 anos no século XV a.C. O templo mortuário de Hatshepsut, ao lado, foi construído em Deir el-Bahari ainda durante o seu reinado. Luxor, Egito, 2017. (Seriacopi; Azevedo, 2018, p.73).

Este verbete biográfico não se aparta da narrativa, pois é colocado como um exemplo complementar. Ressaltamos que é descrito sobre os papéis sociais masculinos e femininos de maneira semelhante neste tópico. Por fim, o último título em que as mulheres egípcias aparecem é no tópico “A importância da religião”<sup>130</sup>. Tratam sobre as deusas e os deuses e sobre as sacerdotisas e sacerdotes daquele povo, de modo orgânico no texto<sup>131</sup>.

Por conseguinte, aparece um verbete biográfico, em um box “Para saber mais”, sobre a história de Makeda, da sociedade de Axum, popularmente conhecida como “Rainha de Sabá”<sup>132</sup>. Descrevendo os mistérios que cercam sua lenda. Isso é tudo que aparece sobre mulheres dessa sociedade, de modo paralelo à narrativa.

---

<sup>129</sup> SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane. *op. cit.*, p.72.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p.76.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p.77.

<sup>132</sup> *Ibid.*, p.98.

Figura 6 – “Para saber mais: A rainha de Sabá”

**PARA SABER MAIS**

**A rainha de Sabá**

Embora o Reino de Axum tenha desaparecido, dele restou uma das histórias mais conhecidas de todo o continente africano: a de Makeda, a rainha de Sabá. Famosa por sua beleza, a rainha teria sido uma das governantes do Reino de Axum.

Segundo a lenda, ela teria ouvido falar da sabedoria de Salomão, rei de Judá, e decidiu empreender uma jornada até Jerusalém para conhecer o monarca. Da união da rainha de Sabá com o rei Salomão nasceu Menelik, mais tarde coroado rei de Axum. Menelik é considerado o primeiro representante de uma dinastia de reis etíopes que se estendeu até o século XX.

A história da rainha de Sabá, contudo, continua envolta em mistério. Enquanto alguns pesquisadores dizem que a rainha seria árabe, outros afirmam que ela seria da região do Iêmen, pois esses dois povos apresentam histórias semelhantes. Outros historiadores ainda garantem que o encontro da rainha de Sabá com o rei Salomão nunca ocorreu. Eles se baseiam no fato de que o rei Salomão viveu no século X a.C., enquanto o Reino de Axum só surgiu séculos mais tarde.

Na página 101, há uma atividade de exploração das duas imagens que representam a rainha de Sabá.

➤ Rainha de Sabá representada em baixo-relevo do século VI a.C. descoberto na Etiópia.



Rainha de Sabá, óleo sobre tela, de Jean Jules Badin, cerca de 1875.

Print: “Para saber mais” - Verbete biográfico sobre Makeda da sociedade de Axum.  
Créditos na imagem: *Inspire História: 6ºano, ensino fundamental, anos finais*, 2018, p.98.  
Reprodução: Coleção particular. Foto: Bridgeman Images/Keystone Brasil.

Além disso, *Inspire História: 6ºano, ensino fundamental, anos finais* (2018) trata em suas páginas da sociedade cretense, trazendo um trecho importante sobre as mulheres dessa sociedade, que são inseridas na narrativa de modo orgânico.

Uma característica marcante dos cretenses era o papel desempenhado pelas mulheres: elas ocupavam posição de destaque e desfrutavam de uma liberdade até então desconhecida em outras regiões. Além disso, as divindades mais numerosas eram femininas e cabia às sacerdotisas o principal papel nas cerimônias religiosas. (Seriacopi; Azevedo, 2018, p.110).

Em sequência, chegamos no capítulo 7 do LD, que se dedica a escrever sobre a Grécia Antiga. O capítulo descreve sobre duas potências gregas, Esparta e Atenas, e é nos tópicos destinados ao estudo dessas pólis que as mulheres aparecem. Primeiro é dissertado sobre Esparta, e as mulheres e os homens são citados no texto simultaneamente. Sobre Esparta, é descrito como era o modo de vida do povo espartano sem distinção de um tópico específico para as mulheres. O tópico se dedica a descrever sobre a forma política, social e militar de Esparta, abordando os três grupos sociais distintos na pólis: esparciatas, periecos e hilotas<sup>133</sup>. Sobre as mulheres, é descrito brevemente sobre o trabalho em que as hilotas exerciam. Contudo, sobre o modo de vida das demais mulheres de outras camadas sociais, nada é apresentado no LD.

No que concerne à sociedade ateniense, é descrito que essa sociedade era patriarcal. Portanto, os cidadãos (que eram minoria) eram compostos apenas por homens<sup>134</sup>. Consequentemente, as mulheres não possuíam direitos políticos. Os autores dissertam que o principal papel das mulheres naquela sociedade era dedicado à vida doméstica – ainda assim, cabia a elas a organização de alguns festejos na cidade, como as Panateneias, em homenagem à deusa Atena<sup>135</sup>. Também é colocado pelos autores sobre as mulheres das camadas mais baixas, que costumavam trabalhar, dedicando-se ao pequeno comércio, administrando tabernas, vendendo mercadorias na Ágora, entre outras atividades<sup>136</sup>.

O livro, nas páginas 136 e 137, também coloca um texto de apoio para o professor, do autor Fábio de Souza Lessa (2010), o qual traz que, na Atenas clássica, as funções exercidas por mulheres e homens eram distintas, porém se igualavam em termos de valor para a harmonia políade (Lessa, 2010 **apud** Seriacopi; Azevedo, 2018, p.136-137). O livro didático disserta sobre aquela sociedade, que as mulheres não possuíam legitimidade política, porém o mesmo livro apresenta caminhos que as mulheres percorriam que iam além do âmbito privado, e mostra espaços em que as mulheres ocupavam, mesmo elas não sendo consideradas cidadãs. Sendo assim, os autores se preocupam em apresentar as mulheres daquela sociedade de maneira amplificada.

O próximo livro mapeado foi o *História, sociedade & cidadania: 6º ano, ensino fundamental, anos finais* (2018), do autor Alfredo Boulos Júnior. A primeira menção que se tem a respeito sobre as mulheres, é quando o autor analisa o período Neolítico, dissertando

---

<sup>133</sup> *Ibid.*, p.135.

<sup>134</sup> *Ibid.*, p.136.

<sup>135</sup> *Ibid.*

<sup>136</sup> *Ibid.*



sobre agricultores e pastores, e o LD coloca que se acredita que a agricultura (cultivo intencional) tenha sido desenvolvida por mulheres, por meio da observação, provavelmente<sup>137</sup>. Elas perceberam que as sementes transportadas pelos pássaros germinavam<sup>138</sup>. Além disso, o livro traz uma ilustração feita com base em pesquisas representando mulheres no Neolítico cultivando o trigo e os homens dedicando-se ao pastoreio<sup>139</sup>.

O LD, ainda nessa página destinada a escrever sobre a agricultura (p.44), traz vídeos de desenhos animados, da *Khan Academy Brasil*, que abordam a descoberta da agricultura, uma opção lúdica e complementar ao tema estudado. Também, nessa página (p.44), tem um espaço intitulado “Dialogando” em que Boulos Júnior (2018) discute que durante um longo período de tempo houve uma História que privilegiava alguns centros em detrimento de outros e, que omitiu a participação de alguns agentes como sujeitos históricos, o que foi o caso feminino. Mas, segundo o autor, nas últimas décadas se tem tido a incorporação de novas abordagens e novos objetos de estudo e a História, portanto, passou a ter um olhar mais atento ao protagonismo feminino.

Resposta pessoal. Professor: durante muito tempo, a prática de uma História machista e eurocêntrica omitiu a participação das mulheres no processo histórico. Nas últimas décadas, com a incorporação de novas abordagens e novos objetos, a História passou a dar visibilidade ao protagonismo feminino. (Boulos Júnior, 2018, p.44).

Por conseguinte, o LD traz um panorama sobre as *candaces* (título que deriva da palavra meroíta *Ktke* e que significa rainha-mãe<sup>140</sup>), analisando a Núbia. É dedicado uma página completa (p.82) a descrever sobre as posições de destaque que as mulheres poderiam ocupar na sociedade de Cuxe – dentre eles, o posto mais alto, o de chefiar o governo, com o título de *candace*. Dessa forma, Boulos Júnior (2018) afirma sobre o poder feminino desse povo e cita uma entre as *candaces* mais conhecidas, a rainha africana Amanishaketo (42-12 a.C.), sobre qual o LD informa que, provavelmente, liderou a resistência cuxita ao poderoso Império Romano<sup>141</sup>. O livro também traz um texto de apoio (na página 82) de Gamal Mokhtar (Ed.) (2010), que destaca duas rainhas em sua página, Amanirenas e Amanishaketo.

A seguir, na página 90, o autor cria exercícios colocando um texto base “A mulher no Egito Antigo”, selecionando trechos da obra de Christian Jacq (2002), como fonte para as

---

<sup>137</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *op. cit.*, p.44.

<sup>138</sup> *Ibid.*

<sup>139</sup> *Ibid.*

<sup>140</sup> *Ibid.*, p.82.

<sup>141</sup> *Ibid.*


questões. É colocado, no manual didático, um texto de apoio para o professor, sobre o sistema matrilinear no antigo Egito, da autora Elisa Larkin Nascimento (Org.) (2008).

Figura 7 – “Atividade: A mulher no Egito antigo”

**II Leitura e escrita em História**

**VOZES DO PRESENTE**

O texto a seguir foi escrito pelo egiptólogo francês Christian Jacq. Leia-o com atenção.



**A mulher no Egito antigo**

[...] Como veremos, o papel político e social das mulheres foi determinante ao longo de toda a história do Egito. Graças a um notável sistema jurídico, a mulher e o homem eram iguais por direito e de fato [...].

Essa igualdade entre o homem e a mulher [...] perdurou enquanto o país se manteve independente. [...]

Muitas egípcias [...] eram donas de casa. Mas muitas outras tiveram um ofício fora da vida familiar e ocuparam importantes funções [...].

Na documentação [...] descobrimos [...] que uma mulher podia ser governadora de uma província, de uma cidade ou de uma circunscrição administrativa, o que implicava um importante trabalho à frente de um pessoal numeroso. Uma mulher podia [...] ser inspetora do Tesouro, superiora [...] da casa de tecelagem, dos cantores e dos bailarinos [...] etc. Em suma, e à exceção do exército, estavam-lhe abertos quase todos os setores de atividades que caracterizam a civilização faraônica.

JACQ, Christian. *As egípcias: retratos de mulheres do Egito faraônico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 20-21, 233-234.

a) Segundo o autor, o que garantia a igualdade de direitos entre homens e mulheres no Egito antigo?

b) Em que o autor do texto se baseou para dizer que a mulher egípcia ocupava funções importantes?

c) O autor afirma que, no Egito antigo, a mulher e o homem eram iguais por direito e de fato; e no Brasil de hoje, isso também acontece?

Print: Atividade à parte sobre as mulheres do antigo Egito.

Créditos na figura: *História, sociedade & cidadania: 6º ano, ensino fundamental, anos finais*, 2018, p.90.

Reprodução: Museu Egípcio, Cairo. Foto: Bridgeman/Foto Arena.

Essa atividade nos permite analisar se as mulheres estão inseridas na narrativa ou se elas aparecem à parte. É fato que são colocados textos que se propõem a discutir a questão feminina naquela sociedade, porém, eles se relacionam com uma atividade que é colocada à parte. Ao longo das páginas destinadas a dissertar sobre a história do Egito Antigo, as mulheres não aparecem. Elas são inseridas em questões que o professor passará para a turma e, particularmente, um dos textos sobre as mulheres daquele povo, somente o professor terá acesso.

A última sociedade em que são mencionadas as mulheres, é relativa à pólis de Atenas. Primeiro, é colocado que, em Atenas, os escravizados, as mulheres e os estrangeiros (chamados de metecos) não eram considerados cidadãos e, portanto, não possuíam legitimidade política<sup>142</sup>. Depois, é apresentado um pequeno trecho que se dedica a escrever sobre os escravizados, mulheres e estrangeiros, no qual sobre as mulheres, é exposto que “[...] já as mulheres moíam grãos, fiavam, teciam, cozinhavam e cuidavam das crianças e da casa” (Boulos Júnior, 2018, p.136). Também, é inserido um texto de apoio (na página 136) da autora Marta Mega Andrade (2003), que se dedica a discutir sobre a questão feminina em Atenas, com seus limites e possibilidades.

Assim, notamos que os livros didáticos não precisam necessariamente trazer um tratado enciclopédico sobre todas as mulheres nas sociedades antigas, mas tão somente necessitam garantir um material que traga alguns elementos chave que propiciem um quadro amplo e diversificado sobre tais sociedades que se pretende trabalhar<sup>143</sup>. À vista disso, *História, sociedade & cidadania: 6º ano, ensino fundamental, anos finais* (2018), em linhas gerais, se propôs a isso, porém apresentou falhas, considerando que o livro não inseriu integralmente as mulheres na narrativa e trouxe atividades desconectadas.

O quinto livro didático analisado foi o *História.doc, 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018), dos autores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho. Os autores na apresentação do livro, se direcionam ao professor que utilizará o manual didático, fazendo um apelo para o principal objetivo daquele material, que é atrair o interesse dos estudantes para o estudo da História, sensibilizá-los para a importância da disciplina em sua formação, não apenas como estudantes, mas como cidadãos<sup>144</sup>. Em seguida, é descrito no livro didático sobre o sexto ano e os conteúdos que serão abordados nesse primeiro volume da coleção, que abrange uma extensa temporalidade. O primeiro capítulo desse LD, portanto, fornece ferramentas conceituais para que os estudantes possam refletir sobre as relações entre tempo, espaço e acontecimentos (fatos)<sup>145</sup>. A partir de então, o livro mergulha no conteúdo histórico propriamente dito, abordando desde os primórdios da humanidade até o medievo<sup>146</sup>.

---

<sup>142</sup> *Ibid.*, p.135.

<sup>143</sup> FAVERSANI, Fábio; VILLALTA, Luiz Carlos. *op. cit.*, p.55.

<sup>144</sup> VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *op. cit.*, p.III.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p.XXX.

<sup>146</sup> *Ibid.*

Nesse viés, a primeira vez em que mulheres na Antiguidade aparecem em *História.doc, 6ºano: ensino fundamental, anos finais* (2018), é quando o livro aborda sobre a Grécia Antiga, com os processos de formação das pólis. Nesse contexto, é dito que mulheres, estrangeiros e escravizados não participavam das decisões políticas, apesar de habitarem os limites das cidades<sup>147</sup>. Depois, elas são mencionadas novamente quando o LD descreve sobre a democracia ateniense, afirmando que a participação política permanecia restrita, continuando sendo excluídos mulheres, estrangeiros e certamente os escravizados<sup>148</sup>.

Em seguida, o livro se debruça sobre a pólis de Esparta, descrevendo como era a educação espartana. Primeiro descrevem como era a educação dos filhos das famílias esparciatas e depois, sobre as filhas. Segundo o LD, as meninas também recebiam uma educação especial, não igual à dos meninos, já que elas não podiam participar da *agogé*, mas elas também faziam exercícios físicos, praticavam atividades esportivas e aprendiam dança, música e canto<sup>149</sup>. O objetivo dessa educação era próprio para as necessidades daquela pólis e do imaginário daquela sociedade, que acreditava que, se as mulheres tivessem os corpos fortes, consequentemente, os filhos também teriam<sup>150</sup>.

A seguir, o enfoque é dado à mitologia grega. É apresentada uma atividade à parte para o professor desenvolver com os estudantes, sobre a lenda de Medusa.

---

<sup>147</sup> *Ibid.*, p.95.

<sup>148</sup> *Ibid.*, p.97.

<sup>149</sup> *Ibid.*, p.98.

<sup>150</sup> 018. Honra em Esparta. Entrevistado: Gabriel Cabral Bernardo. [S. I.]: **Colunas de Hércules**, 08 de jun. de 2021. Podcast. [1h17min. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/2u7WwAhg6Yb1a6CgGc992k?si=u6Vi3yniS06yxVjJTxmWAg>>. Acesso em: 17 de out. de 2023.

Figura 8 – “Para desenvolver”

#### ■ Para desenvolver

Medusa era uma linda mulher, filha de duas divindades marinhas, Ceto e Fórcis. Mas, por ter namorado Poseidon, o deus do mar, no templo de Atena, foi transformada num terrível monstro pela deusa, que ficou furiosa. Pele de lagarto, cabelos feitos de serpentes e o pior: qualquer um que olhasse para ela se transformaria em pedra. Passou a morar numa caverna escondida, pois todos tinham medo dela. Perseu, filho de Zeus, recebeu uma difícil missão: matá-la e trazer sua cabeça. Para tanto, recebeu de Atena um escudo, sandálias com asas do deus Hermes e um elmo, que o deixou invisível. Mesmo sem poder olhar para ela, com todos estes presentes, conseguiu cumprir sua missão.

Print: Atividade à parte sobre a lenda de Medusa.

Créditos na figura: Reprodução: *História.doc, 6º ano: ensino fundamental, anos finais*, 2018, p.125.

Depois, *História.doc, 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018) finaliza o último dos tópicos sobre a Grécia Antiga, tratando das divindades do Olimpo. Neste tópico, são descritas sobre as deusas gregas Hera, protetora dos casamentos; Atena, deusa da sabedoria; Ártemis, deusa da lua, da caça e da fertilidade; também sobre as ninfas e sobre as nereidas, que habitavam o mar<sup>151</sup>. Em suma, não são mencionadas outras mulheres de sociedades antigas neste livro didático – somente sobre as mulheres romanas que foram analisadas no subcapítulo anterior.

O próximo livro didático analisado foi o *Historiar, 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018), de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Os autores em sua apresentação, dissertando sobre a concepção da obra e seus pressupostos, afirmam que a coleção privilegia, sempre que possível, os protagonismos coletivos com base nos pressupostos da História Social sem perder de vista o papel das individualidades, das mentalidades, das conjunturas políticas e econômicas para a compreensão do processo histórico<sup>152</sup>.

<sup>151</sup> VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *op. cit.*, p.127.

<sup>152</sup> COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *op. cit.*, p.VIII-IX.

Nesse sentido, Cotrim e Rodrigues (2018) descrevem sobre as mulheres no Egito Antigo. Os autores utilizam os estudos do historiador e escritor francês Christian Jacq, e descrevem que as mulheres desempenhavam importantes papéis sociais e políticos no antigo Egito. Dessa forma, os autores informam sobre a igualdade de condições no sistema jurídico ao homem e à mulher que essa sociedade garantia<sup>153</sup>. Sendo assim, no Egito Antigo, houve mulheres faraós, sacerdotisas, funcionárias do governo, artesãs, camponesas<sup>154</sup>. É certo que os faraós egípcios, em sua grande maioria, foram homens, mas algumas mulheres também governaram com esse título<sup>155</sup>.

Ademais, Cotrim e Rodrigues (2018) referenciam duas famosas faraós, Hatshepsut, que reinou durante cerca de duas décadas no século XV a.C. e Cleópatra, que governou entre 51 a.C. e 30 a.C.<sup>156</sup>. Além disso, o LD coloca uma leitura complementar “A mulher no tempo dos faraós” de Christiane D. Noblecourt (1994), dedicado a discutir sobre a igualdade jurídica entre mulheres e homens naquela sociedade, exemplificando com a divisão da herança<sup>157</sup>. Os autores abordam sobre as mulheres dessa antiga sociedade de maneira fluída, apresentando as possibilidades e impossibilidades de seus protagonismos. Em síntese, *Historiar, 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018) apresenta muitas imagens de estátuas e artefatos que referenciam mulheres na Antiguidade, além de inseri-las em suas narrativas sobre sociedades africanas antigas de maneira descomplicada.

As mulheres exerceram importante papel na sociedade cuxita, ocupando cargos de poder e prestígio. Havia, por exemplo, mulheres que exerciam a função de sacerdotisas, como Amenirdis I e Chepempet II. Essa função era ligada à origem familiar, e passada da tia para a sobrinha. Em diversos momentos o Reino de Cuxe foi governado por rainhas-mães, chamadas de *candaces*, nome derivado de um título de nobreza de origem meroíta. Elas influenciavam questões religiosas, militares, econômicas e o relacionamento com os povos vizinhos. Entre essas rainhas, podemos citar Amanirenas, Amanishaketo e Amamitere. Pesquisadores indicam que muitas delas também foram guerreiras e comandaram exércitos. Existem registros de *candaces* que negociaram os limites e fronteiras meroítas com o Império Romano. (Cotrim; Rodrigues, 2018, p.105).

Na sequência, o LD trata da Grécia Antiga. Primeiramente, os autores discutem sobre a origem do termo ‘gregos’. Os autores afirmam que, esses povos se reconheciam como helenos e nunca chamaram a si próprios de gregos, esse termo é de origem romana, depois, com o

---

<sup>153</sup> *Ibid.*, p.97.

<sup>154</sup> *Ibid.*

<sup>155</sup> *Ibid.*

<sup>156</sup> *Ibid.*

<sup>157</sup> *Ibid.*

passar do tempo, esses dois termos (helenos e gregos) foram sendo utilizados para referir-se a essa sociedade<sup>158</sup>.

A seguir, é descrito sobre as mulheres em Atenas. É colocado na coleção didática descrições sobre as mulheres dessa sociedade, apresentando os limites e possibilidades de ação que elas possuíam. É apresentado, portanto, que elas não detinham legitimidade política e que prevalecia um ideal de que as mulheres deveriam conviver apenas em seus espaços domésticos, porém, o livro também apresenta que ao observar o cotidiano de Atenas, encontramos exemplos de mulheres que não se enquadravam nesse modelo, aliás, as mulheres desempenharam importantes papéis naquela sociedade que iam além das esferas privadas, com papéis na vida religiosa e econômica da pólis<sup>159</sup>.

As mulheres atenienses estavam excluídas da cidadania. Como já vimos, todos os cargos políticos da pólis (cidade-Estado) eram exercidos por cidadãos homens. Por isso, alguns historiadores caracterizaram a cidade grega como uma espécie de “clube masculino” no qual as mulheres apareciam como “convidadas”. Segundo a historiadora francesa Michelle Perrot, a figura da mulher era desvalorizada na Grécia antiga. Um exemplo disso era o pensamento do filósofo grego Aristóteles, que considerava a mulher inferior ao homem. Entre os atenienses, prevalecia um ideal de que as mulheres deveriam conviver apenas no espaço familiar, sob a autoridade do pai ou do marido, e teriam como principais funções cozinhar, tecer e gerar filhos. No entanto, quando se observa o cotidiano de Atenas, encontramos várias mulheres que não se enquadravam nesse ideal grego. Aliás, as mulheres desempenhavam papéis importantes na vida religiosa e econômica da pólis. (Cotrim; Rodrigues, 2018, p.118).

Logo após analisar as mulheres atenienses, o LD descreve a educação espartana, e relata que as mulheres espartanas recebiam educação semelhante a dos homens, à medida em que existiam torneios e atividades esportivas – por toda a imagética daquela sociedade, na qual prevalecia a ideia de que se as espartanas tivessem seus corpos fortes, conseqüentemente, elas gerariam filhos saudáveis e fortes<sup>160</sup>. O livro didático encerra sua redação sobre as mulheres nas sociedades antigas narrando sobre a Grécia Antiga – existem menções às mulheres romanas, que foram analisadas no subcapítulo anterior.

O sétimo livro investigado foi o *Vontade de saber História: 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018), dos autores Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini. Os autores, na apresentação do LD, dissertam sobre a sociedade consumista onde vivemos, em que tudo se torna “velho” e ultrapassado rapidamente e os estudantes acabam vivenciando um

---

<sup>158</sup> *Ibid.*, p.111.

<sup>159</sup> *Ibid.*, p.118.

<sup>160</sup> *Ibid.*, p.122.

presente sem historicidade, desconhecendo os vínculos existentes entre passado e presente<sup>161</sup>. Além disso, os autores descrevem que, nesse LD, eles procuraram fazer uma seleção de conteúdos relevantes, em que são desenvolvidos conceitos fundamentais para o estudo da História. Da mesma forma, os autores apresentam que buscaram abordar os temas históricos em consonância com as pesquisas historiográficas mais recentes, elaborando um texto acessível e descomplicado para desenvolver o trabalho com os estudantes<sup>162</sup>.

A primeira menção que temos sobre mulheres na Antiguidade nessa coleção surge quando os autores estão descrevendo sobre o cotidiano dos povos hebreus (na página 78). O livro traz uma ilustração interessante sobre como eram os papéis de cada indivíduo daquela sociedade em seu cotidiano de maneira orgânica e concisa. Em relação às mulheres, o livro traz que elas se ocupavam em cuidar de seus ambientes domésticos, tecer fios de lã e fazer cestos, as meninas aprendiam seus afazeres em casa, sob a supervisão materna<sup>163</sup>.

Depois, a coleção aborda sobre os antigos egípcios, e o LD traz ilustrações sobre o cotidiano daquela sociedade. Em uma dessas ilustrações, está a apresentação dos trabalhadores das grandes pirâmides. São descritos, então, os papéis femininos, sendo que naquelas construções, além dos trabalhadores responsáveis pela obra, havia ajudantes, entre eles, mulheres e homens, que carregavam água e preparavam alimentos para os trabalhadores<sup>164</sup>.

A seguir o LD narra sobre os povos cuxitas. Sobre essa sociedade, a coleção coloca brevemente um tópico, na página 99, sobre as *candaces*. Além disso, o LD traz um trecho de um texto, Gamal Mokhtar (Ed.) (2010), para complementar o debate sobre esse tema.

Em Méroe, governavam um rei (faraó) e uma rainha-mãe (*candace*), que eram escolhidos por um conselho para administrar o Reino de Cuxe. As *candaces* exerciam um papel preponderante na organização da família e do Estado, na distribuição dos bens da sociedade, na liderança dos cultos, nos acordos políticos com povos estrangeiros, nas guerras etc. (Dias; Grinberg; Pelegrini, 2018, p.99).

Ademais, *Vontade de saber História: 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018) aborda sobre a Grécia Antiga, e sobre a cidade de Esparta. É descrito o cotidiano da pólis, a tradição militar e sobre as mulheres daquela sociedade. É narrado que era importante que as mulheres fossem atléticas e preparadas para gerar filhos saudáveis para suprir as necessidades militares da pólis, também que elas seriam incentivadas a praticar atividades físicas desde

---

<sup>161</sup> DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. *op. cit.*, n.p.

<sup>162</sup> *Ibid.*

<sup>163</sup> *Ibid.*, p.78.

<sup>164</sup> *Ibid.*, p.96.



muitos novas, além de poderem frequentar escolas para aprender a ler, escrever, tocar instrumentos musicais e dançar<sup>165</sup>. Segundo Dias, Grinberg e Pellegrini (2018), as mulheres eram as responsáveis por cuidar dos negócios da família na ausência dos homens durante as guerras e elas também tinham o direito de possuir e administrar terras<sup>166</sup>.

Em seguida, é descrito sobre a cidade de Atenas e os autores colocam um tópico para descrever as mulheres daquela sociedade. *Vontade de saber História: 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018, p.137) disserta sobre a vida daquelas mulheres ser controlada pelos homens de sua família (pais, irmãos e maridos), além de elas não possuírem participação política. Segundo o livro didático, em seu dia a dia, elas se dedicavam às tarefas domésticas; e as mulheres mais pobres também tinham que contribuir para o sustento da família, podendo trabalhar na agricultura ou em tarefas relacionadas ao comércio nos mercados da pólis<sup>167</sup>. Entre as classes mais ricas, desde crianças as mulheres eram educadas para se dedicarem ao casamento e para cuidarem do ambiente doméstico, principalmente, em grande parte do tempo, viviam em cômodos conhecidos como ‘gineceus’, separadas dos homens<sup>168</sup>.

Além disso, o LD descreve que a maioria das mulheres viviam nessas condições, mas existiram algumas exceções e algumas mulheres se destacaram por buscar um papel de maior protagonismo nos campos da filosofia e da política, contudo, elas não recebiam o mesmo tratamento e nem reconhecimento que os homens e, na maioria dos casos, não eram sequer citadas nos documentos históricos escritos<sup>169</sup>. Em suma, o livro insere na narrativa, um texto sobre o “sujeito na história”, um verbete biográfico sobre Aspásia.

Aspásia, nascida em Mileto, passou a viver em Atenas no século V a.C. Grande conhecedora de política e mestre em retórica, ela encontrava-se frequentemente com Sócrates, filósofo grego que a admirava muito. Casada com Péricles, então governante de Atenas, foi duramente criticada pelos inimigos dele, que a acusavam de interferir nos negócios da cidade por meio dos discursos políticos que escrevia para o marido. (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.137).

A última coleção didática analisada é o livro *Teláris História, 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018), nele encontramos uma série de ilustrações, imagens, mapas, “linhas do tempo”; o livro é bem esquemático, organizado e criativo. A primeira sociedade narrada em que aparecem as mulheres com mais profundidade no texto é a sociedade cuxita.

---

<sup>165</sup> *Ibid.*, p.135.

<sup>166</sup> *Ibid.*

<sup>167</sup> *Ibid.*, p.137.

<sup>168</sup> *Ibid.*

<sup>169</sup> *Ibid.*

Sobre essa sociedade, encontramos no LD um tópico “O poder das rainhas-mães cuxitas”, onde é colocado que as mulheres ocupavam um papel de destaque naquela sociedade, no qual havia a tradição matrilinear, assim como ocorria em outros lugares das Áfricas<sup>170</sup>. A partir disso, o livro apresenta lugares de categoria que as cuxitas poderiam ocupar, por exemplo, como sacerdotisas (soberanas espirituais), *candaces* (rainhas-mães), que participavam na escolha dos governantes e os ajudavam em suas decisões políticas<sup>171</sup>, também o LD aponta algumas mulheres que chegaram a assumir o trono em Méroe, como Amanitore, Shanakdakhete, Amanirenas e Amanishaketo<sup>172</sup>. Além disso, a coleção insere (na página 79) um trecho de um texto complementar sobre as mulheres desse povo, “Kush, o reino que durou mil anos” de Jean Leclant (1979).

A seguir, é descrito no livro didático sobre o período Pré-Homérico (± 2000 a.C. – ± 1200 a.C.) e sobre a civilização cretense. Sobre essa civilização, é colocado, na legenda de uma imagem, que as mulheres tinham um papel de destaque, fato incomum na Antiguidade<sup>173</sup>. E que elas desempenhavam as mesmas atividades que os homens, e eram aceitas como sacerdotisas, e essa importância feminina na sociedade cretense pode ser observada no culto à principal divindade cretense, a deusa Grande Mãe<sup>174</sup>.

Logo em seguida, o livro aborda sobre a pólis de Atenas e dedica um tópico a dissertar sobre as mulheres daquela cidade. *Teláris História, 6º ano: ensino fundamental, anos finais* (2018) discute em suas páginas, as possibilidades que as mulheres exerciam naquela sociedade, que embora excluídas do exercício político, elas desempenhavam um papel importante nos ritos da comunidade, lugar em que as mulheres, de acordo com o LD, encontravam seu espaço de força e reconhecimento<sup>175</sup>.

Depois, é descrito sobre a pólis de Esparta, sobre as relações de poder e sobre a educação, na qual é colocado que as mulheres espartanas não participavam da vida política, suas atribuições eram se casar e gerar filhos saudáveis para servir ao Estado, portanto, a saúde do corpo também era uma preocupação feminina<sup>176</sup>. Encerrando o capítulo sobre a Grécia Antiga, o livro apresenta seus exercícios do módulo. Em um dos exercícios, é solicitado uma análise de imagem e de legenda, sobre as mulheres atenienses, com a seguinte questão:

---

<sup>170</sup> VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *op. cit.*, p.79.

<sup>171</sup> *Ibid.*

<sup>172</sup> *Ibid.*

<sup>173</sup> *Ibid.*, p.125.

<sup>174</sup> *Ibid.*

<sup>175</sup> *Ibid.*, p.130.

<sup>176</sup> *Ibid.*, p.135.

“Observe a imagem abaixo e leia a legenda com atenção. Agora, responda: Em sua opinião, existe(m) semelhança(s) entre a situação das mulheres de hoje e as da Grécia antiga? Em caso afirmativo, qual(is)?” (Vicentino; Vicentino, 2018, p.137). Nessa questão, o LD tenta promover um paralelo entre passado e presente, bem como uma reflexão sobre semelhanças e diferenças e continuidades e rupturas.

Dessa análise geral dos livros didáticos, conclui-se que essas obras são recursos imprescindíveis para a produção e difusão de saberes, um auxiliar potente do professor no exercício do magistério, mas que também enfrenta desafios, sendo eles, os limites a uma única pessoa, ou mesmo a um pequeno grupo, manter-se afinado com os avanços científicos nas diferentes áreas de especialização histórica<sup>177</sup>. Também o exercício de transposição didática com uma linguagem adequada para o público alvo destinado (neste caso, crianças na faixa etária de onze-doze anos) e que seja lúdico, interativo, desperte o interesse dos estudantes.

Para tal propósito, o livro didático deve abordar os conteúdos de forma dinâmica, sendo tomados de diferentes pontos de vistas, fornecendo documentos que propiciem uma visão múltipla, sobretudo que estimule os alunos a interpretar o material, fazerem uma síntese daqueles conteúdos, enfim, que estimule o processo de ensino-aprendizagem<sup>178</sup>. Dessa forma, os livros didáticos pesquisados neste trabalho, em linhas gerais, demonstraram compromisso em passar narrativas multipolares e se mostraram afinados com as pesquisas historiográficas mais recentes na transposição dos conteúdos, mas é válido que a literatura escolar investigada revise suas ementas, inclua novos sujeitos, como sociedades asiáticas que se desenvolveram para além do Oriente Próximo, em relação à Antiguidade, que não foram mencionadas em nenhuma coleção investigada, também apresentem mais interligações entre as sociedades e, que nos é caro nessa pesquisa, insiram as mulheres na narrativa de modo profundo e orgânico.

Como apontamos e vimos ser destacado em alguns dos livros didáticos analisados, essas obras efetivamente sempre serão limitadas quer por dificuldades particulares para tratar de forma mais adequada alguns tópicos do que outros, em razão não só de ênfases, mas até mesmo por conta da formação de seus autores que não poderão jamais cobrir todas as especialidades abordadas em conteúdo tão vasto como o previsto para as normas curriculares que servem de base para tais trabalhos. Além disso, considerando ainda esse amplo universo, opções e recortes sempre precisaram ser feitos, cobrindo de forma desigual o amplo universo considerado.

---

<sup>177</sup> FAVERSANI, Fábio; VILLALTA, Luiz Carlos. *op. cit.*, p.55.

<sup>178</sup> *Ibid.*, p.56.

Assim, uma conclusão é que livros didáticos sempre estarão aquém do que é demandado para o trabalho em cada sala de aula.

Essa percepção nos leva a outro ponto que é central para nosso trabalho: a necessidade de não se limitar a essa constatação, mas refletir sobre quais as possibilidades de trabalhar com os livros didáticos que, como destacamos, são fundamentais em que pesem suas limitações tanto estruturais quanto particulares. Isso nos leva a concluir que é fundamental a construção de materiais didáticos e o desenvolvimento de práticas que possam ser desenvolvidas em diálogo com os livros didáticos, permitindo aprofundamentos e complementações que pareçam relevantes para cada docente no trabalho concreto com suas turmas. A construção e disponibilização desses materiais e sugestões de roteiros para sua utilização se faz ainda mais relevante na medida em que, como vimos, as condições de trabalho docente concretas são pouco favoráveis a que cada profissional possa desenvolver por si mesmo novos materiais para cada um dos pontos que julgue importante produzir aprofundamentos, especialmente naquelas especialidades em que sua formação inicial não tenha sido a ideal, como é muitas vezes o caso da História Antiga.

## CAPÍTULO 2: PARA UMA HISTÓRIA MISTA DA ANTIGUIDADE

“sei que alguém no futuro também lembrará de nós”

**Safo**

A abordagem que utilizamos para orientar nosso trabalho é a de uma história mista da Antiguidade. Trata-se de uma perspectiva metodológica defendida por Violaine Sebillotte Cuchet (2019), que sugere observar as ações sociais sem pressupor, antecipadamente, que os indivíduos agiam de modo a fazer parte de grupos binários isolados: mulheres de um lado, homens de outro<sup>179</sup>. Para Gaia (2023, p.15), é necessário buscar um equilíbrio de gênero nas fontes.

Nesse sentido, Mennitti (2015) citando Pinsky (2009, p.161 *apud* Mennitti, 2015, p.25), avalia que os debates, dentro e fora da academia, alteram-se de uma discussão concentrada exclusivamente nas mulheres para uma relação entre ambos os gêneros, pois as mulheres seriam definidas também em relação aos homens e vice-versa. Portanto, não só as mulheres passaram a ser estudadas pelo viés do gênero, mas também os homens<sup>180</sup>.

Dessa forma, segundo Mennitti (2015, p.35), o próprio estudo da História Antiga transformou-se, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Novas fontes e documentos são descobertos a cada dia, o que traz novas informações sobre as sociedades antigas e também surgem novas técnicas e metodologias que permitem lançar olhares renovados e possibilidades distintas de interpretações<sup>181</sup>. É nesse contexto que surge a História Mista como uma possibilidade metodológica de investigar o passado.

Sebillotte Cuchet (2019) nos lembra que a historiografia de gênero é uma historiografia jovem, e que ela rapidamente foi progredindo suas formas e refinando suas questões e metodologia em virtude do diálogo constante com outras disciplinas das ciências sociais, como a filosofia, a sociologia, a ciência política e a literatura<sup>182</sup>. Nesse mesmo sentido do desenvolvimento do campo, Bacelar e Leite (2023) indicam a necessidade de realizar análises e cruzamento de fontes de naturezas diversas, derivadas da tradição escrita e material. Gaia (2023) também nos aponta para partimos, principalmente, de um ponto de vista que atenda os

---

<sup>179</sup> GAIA, Deivid Valério. Mulheres, economia e finanças na Roma Antiga: desafios antigos e questões atuais. *Archai* 33, e-03310, 2023. p.15.

<sup>180</sup> MENNITTI, Danieli. *As mulheres não tão silenciosas de Roma: representações do feminino na literatura em Plínio, o Jovem*. Assis, 2015. 83p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. p.25

<sup>181</sup> *Ibid.*, p.33.

<sup>182</sup> SEBILLOTTE CUCHET, Violaine. Épilogue. Pour une histoire mixte. *Dialogues d'histoire ancienne*, Suppl. 18, p. 297-307, 2019. p.297.

aspectos culturais e antropológicos do passado e que o estudo (independentemente do campo de especialização) seja realizado por meio de uma perspectiva qualitativa, comparativa, que valorize uma abordagem mista, relacional e, essencialmente, interdisciplinar<sup>183</sup>.

Dessa maneira, Sebillotte Cuchet (2019, p.298-299) disserta que houve uma época em que historiadoras e historiadores, trabalhando sobretudo com textos manuscritos, sofriam com a falta de dados à sua disposição, onde os documentos produzidos por uma tradição que privilegiava as atividades dos homens de poder e as normas de gênero favoráveis a esse poder, deixavam pouco espaço para outros discursos. Era necessário, portanto, procurar pistas, interrogar as fontes e as diversas vozes presentes nos textos, mesmo que as mulheres aparecessem apenas subordinadamente<sup>184</sup>.

Logo, o trabalho epigráfico e arqueológico tornou disponível uma grande quantidade de material documental de uma ampla variedade de práticas sociais<sup>185</sup>. Esses materiais arqueológicos, como dedicatórias a estátuas, decretos honoríficos, listas de sacerdotisas e epitáfios, permite que historiadoras e historiadores trabalhem com evidências concretas do envolvimento de uma gama maior de indivíduos na sociedade, sendo eles homens e mulheres<sup>186</sup> – é mostrado por estudiosos que as mulheres desempenhavam funções sociais exatamente como os homens, entretanto, não dá mesma forma ou nas mesmas proporções<sup>187</sup>. Nessa documentação, obviamente, o viés de exclusão e silenciamento próprio a uma sociedade patriarcal também opera. Mas, como se trata de outras formas de produção e transmissão desses documentos, as possibilidades de alcançar a agência das mulheres se amplia quando comparada com abordagens que se limitam à tradição textual.

Sebillotte Cuchet (2019) destaca que o papel dos pesquisadores, contudo, é o de analisar como as sociedades interpretaram essa distinção funcional entre os gêneros<sup>188</sup>. Dessa forma, o que constitui um grupo nesses termos “mulheres” não era necessariamente percebidos como um grupo nas sociedades passadas<sup>189</sup>. A autora indica que essa conclusão veio à tona no campo da História das Mulheres quando as categorias “homens”, “mulheres”, “masculino”, “feminino”, que se tornaram objetos de estudo por si mesmos, puderam exibir todo o seu conjunto de nuances<sup>190</sup>. Em suma, Sebillotte Cuchet (2019) defende que provavelmente estudar

---

<sup>183</sup> GAIA, Deivid Valério. *op. cit.*, p.30.

<sup>184</sup> SEBILLOTTE CUCHET, Violaine. *op. cit.*, p.298-299.

<sup>185</sup> *Ibid.*

<sup>186</sup> *Ibid.*, p.299.

<sup>187</sup> *Ibid.*, p.300.

<sup>188</sup> *Ibid.*, p.301.

<sup>189</sup> *Ibid.*

<sup>190</sup> *Ibid.*

as mulheres não apenas como mulheres, mas como sujeitos históricos (agência feminina), possa ser uma forma de tornar seus papéis sociais mais visíveis<sup>191</sup>. Proporcionando, então, uma história com mulheres.

Por conseguinte, a autora cita que não é inesperado que os decretos cívicos mencionem mais os homens do que as mulheres no mundo antigo, uma vez que elas foram excluídas das assembleias que produziram esses documentos<sup>192</sup>. Em contrapartida, não é surpreendente, mas bem menos observado que, por exemplo, inventários de ofertas têxteis depositados em santuários, mencionem quase que exclusivamente, como seus doadores, as mulheres<sup>193</sup>. Sebillotte Cuchet (2019) complementa seu argumento dissertando que a raridade da presença de mulheres das sociedades antigas nos documentos deve estar relacionada à lógica por trás de sua criação, em vez de ser interpretada, como é constantemente o caso, como um sinal de que as mulheres estão menos presentes na arena pública<sup>194</sup>.

Posteriormente, a autora discute que a categoria “mulheres” não é homogênea, já que a divisão social mais relevante seria a das classes sociais ou, em outras palavras, o *status* social<sup>195</sup>. Sebillotte Cuchet (2019) exemplifica, trazendo ao debate os estudos de Elias Koulakiotis, que, no caso das mulheres escravizadas, a questão do gênero não tem precedência sobre o *status*<sup>196</sup>. Segundo a autora, os estudos coletados descrevem trajetórias femininas diferenciadas dentro das categorias sociais ou de *status*, de um lado, as mulheres e os homens das famílias de “notáveis”, cujas ações são interdependentes e, de outro lado, as mulheres e os homens escravizados<sup>197</sup>. Fazendo uma ponte com o que vimos no capítulo anterior, notamos que nos LDs analisados, ora levam o *status* social em consideração, ora apresentam determinados grupos de mulheres, principalmente as de sociedades não-europeias, como homogêneos. Aliás, às mulheres escravizadas muitas das vezes estão ausentes nos livros didáticos.

Em seguida, Sebillotte Cuchet (2019) afirma que na esfera dos assuntos públicos, onde as decisões políticas são tomadas, os homens estão muito mais representados e a presença ocasional de mulheres é consistente com a lógica do “fracasso” masculino<sup>198</sup>. Para Sebillotte Cuchet (2019, p.305), isso mostra que, embora a distinção entre os gêneros seja uma realidade

---

<sup>191</sup> *Ibid.*, p.302.

<sup>192</sup> *Ibid.*, p.303.

<sup>193</sup> *Ibid.*

<sup>194</sup> *Ibid.*

<sup>195</sup> *Ibid.*, p.305.

<sup>196</sup> *Ibid.*

<sup>197</sup> *Ibid.*

<sup>198</sup> *Ibid.*

indiscutível, essa realidade tem diferentes graus de impacto sobre os atos da vida social cotidiana. Em outras palavras, isso é particularmente afirmativo nas áreas de ação pública e política, apesar do estreito entrelaçamento entre o religioso e o político nas cidades permita que algumas mulheres desempenhem seu papel público de forma tradicional e autônoma<sup>199</sup> – por exemplo, nas oferendas a deuses anônimos, nos quais a proporção de doadores homens e mulheres parece ser muito próxima<sup>200</sup>.

Portanto, as ações e a capacidade jurídica das mulheres não estão, desse modo, ligadas à sua identidade ou natureza, mas sim às funções disponíveis para elas<sup>201</sup>. Em síntese, como vimos no capítulo anterior, suas agências se dariam em seus próprios papéis, por exemplo, elas teriam suas agências em funções de seu próprio espaço-tempo e também das divisões sociais (ou de *status*) – como afirma Sebillotte Cuchet (2019). Dessa forma, agências como trabalhar nas Ágoras, no caso da sociedade grega, e agências no que concerne à religiosidade, a exemplo, como sacerdotisas, no caso das sociedades egípcias e cuxitas. Além disso, existem muitas outras formas de agências femininas, inclusive, em âmbito privado, nos seus núcleos domésticos, que são espaços tão importantes quanto os espaços públicos.

Depois, Gaia (2023) discorre sobre muitas vezes que, na documentação antiga, um termo usado no masculino também pode englobar ações femininas e nem sempre essa diferença seria colocada em pauta, pois os estudiosos acabam dando destaque somente à ação masculina<sup>202</sup>. Nesse sentido, o autor coloca os seguintes exemplos:

Um texto de Ulpiano, no Digesto, nos informa que o termo *servus/servi* engloba escravos dos dois sexos (“*Servi*” *appellatio etiam ad ancillam refertur.*” Dig. 50, 16, 40, 1), partindo desse princípio, a perspectiva sobre essa questão deve ser revisitada; e, por último, vale a pena citar os exemplos das mulheres envolvidas com o comércio marítimo, as *dominae navium*. É também um texto do Digesto que nos mostra que deve ser chamado de patrão do navio aquele que recebe o lucro da embarcação, independentemente de ser homem ou mulher (Dig. 14, 1, 1, 16). (Gaia, 2023, p.15, **grifo nosso**).

Para Gaia (2023, p.15-16), não se pode ignorar tais elementos ao empreender uma análise ou um projeto de escrita sobre a Antiguidade. Esses elementos podem levar a importantes descobertas e abrir espaço a uma história mista que dará visibilidade às mulheres e seus papéis sociais que foram marginalizados na história<sup>203</sup>. Segundo o autor, uma abordagem

---

<sup>199</sup> *Ibid.*

<sup>200</sup> *Ibid.*

<sup>201</sup> *Ibid.*

<sup>202</sup> GAIA, Deivid Valério. *op. cit.*, p.15.

<sup>203</sup> *Ibid.*, p.15-16.



como essa, proposta por Sebillotte Cuchet, pode mostrar ações femininas que não foram escondidas pelas fontes, mas que talvez são escondidas pela dificuldade de análise, que quase sempre se limita a enxergar unicamente o termo masculino sem considerar que naquele contexto os significados eram mais abrangentes e que incluíam mulheres<sup>204</sup>.

Gaia (2023) exemplifica que o automatismo de se ver o masculino por toda parte é tão estrutural que, para dar um rápido exemplo, antes se olhava para as pinturas rupestres e dizia-se que elas foram realizadas pelos homens do tempo profundo, excluindo previamente a possibilidade de terem sido feitas por mulheres<sup>205</sup>. De acordo com Gaia (2023, p.15-16), isso mostra que ainda há muito o que se fazer a partir da metodologia mista.

Por fim, Bacelar e Leite (2023), em seu dossiê, discorrem sobre o quanto a historicidade enriquece o debate ao situar não apenas as fontes produzidas pelas sociedades antigas, mas também as interpretações que conferem sentido a essas fontes<sup>206</sup>. As autoras afirmam que todas as perguntas já pressupõem os termos de suas respostas, e o gênero como ferramenta metodológica, epistêmica e política permite atualizar as reflexões sobre o mundo antigo no mundo contemporâneo<sup>207</sup>. Pensar a agência feminina é estar atenta a esses espaços e funções cumpridas também indistintamente por homens e mulheres, sem deixar de considerar as relações de gênero, tensões e exclusões operadas dentro de cada sociedade contra as mulheres.

## **2.1. Agência feminina como parte da história e na educação básica**

No presente, em diferentes contextos, os movimentos sociais, antirracistas, feministas e LGBTQIA+, são marcados pela luta em prol da necessidade de se ter em conta o fato de que pessoas de diferentes raças, classes e identidades de gênero, foram agentes históricos em todas as sociedades<sup>208</sup>. Assim dizendo, apesar das opressões que marcaram e ainda marcam a história, sempre houve ação e resistência<sup>209</sup>. Bacelar e Leite (2023) descrevem que, ainda que as narrativas dos grupos dominantes sobre o presente e o passado marginalizam a diversidade que, a despeito das normas sociais, é parte da experiência humana, “outras vidas e narrativas (r)existem” (Bacelar; Leite, 2023, p.2).

---

<sup>204</sup> *Ibid.*

<sup>205</sup> *Ibid.*

<sup>206</sup> BACELAR, Agatha Pitombo; LEITE, Letícia Batista Rodrigues. Dossiê Gênero e Antiguidade: problemas e métodos. *Achai* 33, e-03305, 2023. p.7.

<sup>207</sup> *Ibid.*

<sup>208</sup> *Ibid.*, p.2.

<sup>209</sup> *Ibid.*

Nesse sentido, como um dos efeitos dessas reivindicações, sobretudo a partir do final do século XX, somos espectadores/testemunhas do desenvolvimento de estudos engajados em evidenciar o papel das mulheres como agentes históricos, bem como a emergência dos estudos de gênero e de outras metodologias, resultando na produção de uma bibliografia (nacional e internacional) mais ampla sobre as mulheres, incluindo a Antiguidade<sup>210</sup>. Isto significa que houve a emergência de pesquisas e publicações que se interessam pela presença, participação e representação das mulheres ao longo da história, e pelas relações entre os gêneros próprias às sociedades antigas<sup>211</sup>.

Nesse viés, Mennitti (2015) discute sobre a necessidade de problematizar as relações entre os gêneros. O gênero, de acordo com Mennitti (2015), seria uma construção cultural e social pautada nas diferenças sexuais<sup>212</sup>. Além disso, a autora destaca que, o que é atribuído como pertencente ao universo feminino ou ao masculino, é variável de acordo com outros recortes sociais, como o racial, de classe, identidades, orientações, etário, entre outros<sup>213</sup>. Haveriam, então, elementos específicos atribuídos ao gênero feminino (assim como ao masculino), contudo, estes eram mutáveis e flexíveis<sup>214</sup>. Para Mennitti (2015, p.9), o uso da categoria de gênero permitiu trazer novos entendimentos sobre as diversas dimensões da vida na sociedade, consideradas suas muitas especificidades e permanentes mudanças.

Por conseguinte, a autora discute que tudo aquilo que seria atribuído ao masculino seria mais valorizado e visto como superior ao que é atribuído ao feminino; este sendo, por sua vez, sempre visto como menor, menos importante, inferior<sup>215</sup>. Para Mennitti (2015, p.10), isso explicaria, por exemplo, o fato do espaço privado, considerado frequentemente como um lugar feminino, ser julgado como menos relevante que o espaço público, normalmente considerado um espaço reservado aos homens e, conseqüentemente, mais importante. É importante destacar que, como dito anteriormente, as mulheres ocupavam diferentes terrenos, sendo agentes em seus próprios espaços-tempo, mas analisar a desvalorização do espaço privado (geralmente atribuído ao feminino), é uma perspectiva importante para o nosso estudo. Por que o que seria atrelado às mulheres é inferiorizado? Até nos dias de hoje, o que é ligado ao feminino é invisibilizado, como o estigma que ocorre com o trabalho de cuidado (que raramente são divididos e tampouco remunerados) das mulheres.

---

<sup>210</sup> *Ibid.*

<sup>211</sup> *Ibid.*, p.2-3.

<sup>212</sup> MENNITTI, Danieli. *op. cit.*, p.9.

<sup>213</sup> *Ibid.*

<sup>214</sup> *Ibid.*

<sup>215</sup> *Ibid.*, p.10.

Em seguida, a autora disserta sobre as mulheres não constituírem núcleos homogêneos, e a alteridade, diferença e desigualdade se dão não só em relação aos homens, mas também ocorre entre as mulheres<sup>216</sup>. Segundo Mennitti (2015), às diversas categorias femininas não têm as mesmas percepções e experiências, mas sim percepções e vivências plurais, cada qual inseridas dos devidos recortes raciais, de classe, nacionalidade, idade, identidade, sexualidade, entre outros recortes<sup>217</sup>. Desse modo, de acordo com a autora, as identidades femininas (e também as masculinas) são diversas e abrangem as dimensões sociais, culturais e políticas<sup>218</sup>.

Posteriormente, no tocante à educação básica e a agência feminina, Lopes (2018) descreve que, sendo entendido que a dominação masculina é fruto de uma construção histórico-cultural que delimita os espaços de atuação conforme os gêneros, com base em um discurso fabricado sobre a realidade, os movimentos sociais passaram a atuar em fóruns educacionais<sup>219</sup>. Dessa forma, a autora cita (Lopes, 2018, p.100) que, no ano de 2000, a ONU lançou as Metas da Educação para o Milênio, e o governo brasileiro seria um dos seus signatários. Além disso, Lopes (2018) citando Santos (Santos, 2011, p.11 **apud** Lopes, 2018, p.100) disserta sobre a década de 1990 ser cenário de fortes movimentações das políticas educacionais brasileiras, já sob autoridade da Constituição de 1988. É nesse contexto que houve a promulgação da LDB (Lei 9.394/1996), estabeleceram-se os PCNs (do Ensino Fundamental) (PCN/1997) e, ainda, ocorreram os intensos debates que levaram à construção e aprovação da Lei 10.172, do PNE (Plano Nacional de Educação), em 2001<sup>220</sup>.

Ademais, a autora coloca que o Brasil foi um dos países a participar da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, onde foi feito o compromisso de expandir o acesso à educação, visando à paridade de gênero nas escolas<sup>221</sup>. Segundo Lopes (2018), as mudanças na legislação educacional supracitadas resultam do surgimento de novos sujeitos que passam a protagonizar nos setores políticos<sup>222</sup>. Então, as escolas vivenciavam um intenso debate em relação aos currículos e às avaliações de aprendizagem<sup>223</sup>.

Lopes (2018) citando Louro (Louro, 2005 **apud** Lopes, 2018, p.101) alerta sobre os mecanismos reguladores que a escola utilizaria para inviabilizar, inibir ou negar as diferenças

---

<sup>216</sup> *Ibid.*, p.31.

<sup>217</sup> *Ibid.*

<sup>218</sup> *Ibid.*, p.31-32.

<sup>219</sup> LOPES, Gisele Garcia. *op. cit.*, p.100.

<sup>220</sup> *Ibid.*

<sup>221</sup> *Ibid.*

<sup>222</sup> *Ibid.*

<sup>223</sup> *Ibid.*

dos sujeitos quanto à vivência de seu gênero ou expressão de sua sexualidade. Desse modo, currículos, normas, regulamentações, podem ser limitadores de identidades múltiplas reforçando o binômio homem-mulher e/ou masculino-feminino<sup>224</sup>. Segundo a autora, essa mesma ação homogeneizante auxilia no apagamento histórico de pessoas negras, assim como a exclusão simbólica dos pobres<sup>225</sup>.

Nessa perspectiva, Lopes (2018) disserta que, para as políticas educacionais brasileiras, o ano de 2015 foi palco de intensas polêmicas sobre se a expressão “identidade de gênero” deveria fazer parte ou não do texto do PNE (Lei 13.005/2014), sancionado pela presidenta Dilma Rousseff em 2014<sup>226</sup>. Lopes (2018) afirma que a sua exclusão diverge de metas assumidas com agremiações internacionais para a erradicação das desigualdades de gênero, sobretudo mediante uma educação que não faça distinção entre os sujeitos e que não reforce estereótipos, assim como desrespeita as diretrizes da Conferência Nacional de Educação de 2014 para a aplicação do PNE (Reis; Eggert, 2017 **apud** Lopes, 2018, p.101-102).

Em síntese, Lopes (2018) discute que os amplos e irrestritos ataques do conservadorismo político sobre a possibilidade de se trabalhar as questões de gênero nas escolas, expandindo uma onda reacionária e intolerante perante aqueles que não se enquadram na norma da cis heteronormatividade e masculina, levaram os diferentes movimentos sociais e coletivos feministas a promoverem diversas manifestações públicas, no qual denunciavam o equívoco e o preconceito velado pela adoção do termo “ideologia de gênero” no lugar da expressão “identidade de gênero”<sup>227</sup>.

Em suma, ainda que, ao longo do estudo, ficou visível a preponderância de representações masculinas sobre as femininas, e com a análise dos livros didáticos evidenciando em muitas das vezes a narrativa tradicional, com a agência feminina aparecendo frequentemente como tema tangencial, e que muitas das representações femininas, ainda, são destituídas de significado<sup>228</sup>; foi e ainda é, através de muito esforço e reivindicação, que os múltiplos movimentos sociais e perspectivas metodológicas empenhadas a notabilizar os papéis femininos como agência histórica, resultaram e resultam, em estudos ampliados sobre as mulheres no mundo antigo e, depois, transferidos para a literatura escolar para os estudos na educação básica.

---

<sup>224</sup> *Ibid.*, p.101.

<sup>225</sup> *Ibid.*

<sup>226</sup> *Ibid.*, p.101-102.

<sup>227</sup> *Ibid.*, p.102.

<sup>228</sup> MAC GINITY, Eliane Goulart. *op. cit.*, p.915.

Em conclusão, se percebe que o estudo sobre a agência feminina na Antiguidade, na educação e no presente se constrói em diálogo com uma prática em busca de visibilidade, respeito e reconhecimento, que envolve mulheres e muitos outros setores historicamente oprimidos, em diferentes épocas, de diferentes maneiras, mas que sempre também lutaram e se posicionaram frente a estes contextos de hostilidade e invisibilidade, deixando marcas e testemunhos de sua presença na documentação, ainda que, como vimos, elas possam ter sido em determinados momentos ignoradas nos estudos acadêmicos e na educação.

## 2.2. O estudo das mulheres romanas em seu espaço-tempo

Através das análises sobre a apresentação e representação das mulheres na Antiguidade em nosso primeiro capítulo podemos perceber que a literatura escolar utilizou da interdisciplinaridade para a escrita dos seus manuais didáticos. Notamos a presença de artefatos arqueológicos, obras artísticas, diferentes gêneros literários, incluindo a historiografia, para compor suas narrativas. Neste subcapítulo voltamos nossa atenção para o estudo das mulheres romanas em seu espaço-tempo e junto pensamos sobre a representação feminina na educação básica. Discutimos através de uma bibliografia atualizada sobre as trajetórias femininas na Roma Antiga e também refletimos sobre a representação e o estudo das mulheres romanas na educação básica, como um referencial capaz de estabelecer parâmetros para se pensar a sociedade atual<sup>229</sup>.

Nesse sentido, Mennitti (2015, p.8) destaca que sempre houve uma forte presença feminina na literatura romana. A autora, referenciando Citroni (2006), descreve que a literatura cristalizou alguns perfis femininos (Citroni, 2006 **apud** Mennitti, 2015, p.8), para citar exemplos, Agripina Menor, Popeia Sabina, Cláudia Octávia etc. Porém, decerto que não havia um tipo único, fixo, imutável de mulheres vivendo na Roma Antiga<sup>230</sup>. Mennitti (2015) destaca que havia mulheres de diferentes categorias, classes e *status*, com as mais variadas características, individualidades e comportamentos<sup>231</sup>. Além disso, a autora afirma que as relações de gênero não se encaixam apenas dentro de um sistema ou caráter jurídico, também não está vinculado apenas às questões oficiais e associadas às instituições, assim dizendo,

---

<sup>229</sup> *Ibid.*, p.64.

<sup>230</sup> MENNITTI, Danieli. *op. cit.*, p.8.

<sup>231</sup> *Ibid.*

formais da sociedade e/ou da lei, mas também está presente em outros discursos, como o literário e nas relações interpessoais, nos espaços privados e na vida cotidiana<sup>232</sup>.

Desse modo, a História viveu profundas transformações no decorrer do século XX em termos teóricos e metodológicos, quando, principalmente, a partir da década de 1960 em diante, temas antes negligenciados passaram a exercer interesse para os historiadores<sup>233</sup>. Segundo Mennitti (2015, p.22), grupos marginalizados da sociedade, e entre eles se inclui a mulher, passaram a fazer presença nas pesquisas. Dessa forma, segundo a autora, no que concerne à questão dos estudos sobre as mulheres na Antiguidade, até essa década de 1960, também eram escassos, enquanto outros objetos de pesquisa como guerras e política, eram os assuntos mais frequentes<sup>234</sup>. Para Mennitti (2015, p.22) exceções a isso são as mulheres “célebres”, como Messalina, Agripina, Cleópatra, Penélope, devido ao poder que detinham ou por estarem associadas a figuras masculinas de destaque (Feitosa, 2002, p.17-18 **apud** Mennitti, 2015, p.22).

Por conseguinte, a autora discute que as identidades de gênero não são naturalizadas, mas sim socialmente e culturalmente construídas<sup>235</sup>. Elas variam de acordo com o tempo histórico em que se inserem, conforme o espaço, também a classe social, as relações étnico-raciais, entre outros aspectos<sup>236</sup>. Para Mennitti (2015, p.26), não há uma essência feminina ou masculina e tampouco uma homogeneidade. No tocante às mulheres, que são o objeto da presente pesquisa, não há um modelo último e definitivo do que era ser mulher em Roma, e não há uma homogeneidade de configuração feminina, o que permite romper com as interpretações da historiografia tradicional que inicialmente foram calcadas em modelos rígidos e generalizantes<sup>237</sup>.

Ademais, Mennitti (2015) discute que no instante em que a presença da mulher na sociedade tornou-se objeto de novas pesquisas históricas, que a tomava como plural, e reivindicou-se que as relações de gênero tinham um papel muito importante na configuração dos discursos e práticas, também, a capacidade de mudar o curso das transformações históricas, a imagem que se obtinham das mulheres também foi sendo alterada<sup>238</sup>. Logo, segundo a autora, começou a notar-se que a visão que se tinha dessas mulheres, suas experiências e condutas se

---

<sup>232</sup> *Ibid.*

<sup>233</sup> *Ibid.*, p.22.

<sup>234</sup> *Ibid.*

<sup>235</sup> *Ibid.*, p.26.

<sup>236</sup> *Ibid.*

<sup>237</sup> *Ibid.*

<sup>238</sup> *Ibid.*, p.29.

dava por conta de um olhar inicialmente menos crítico dos textos, com concepções restritas do mundo<sup>239</sup>. Portanto, os campos de experiências, lugares e condições femininas foram revisitados, ganhando novos olhares e contornos e, ainda que certas condições parecessem como fatos, havia um leque maior de outros fatos possíveis<sup>240</sup>.

Posteriormente, Mennitti (2015) destaca que esses estudos sobre a Antiguidade romana têm permitido visitar áreas de atuação antes outorgadas às mulheres, bem como repensar conceitos como “público” e “privado”, modalidades de atuação política, configuração e participação das diferentes categorias sociais nos vários âmbitos da vida em sociedade (Feitosa, 2012, p.02 **apud** Mennitti, 2015, p.33). Além disso, a autora afirma que, em pesquisas publicadas no período de 1960 a 1980, é perceptível o empenho das historiadoras e dos historiadores em dissertar sobre essas mulheres, assim como quais eram os papéis sociais desempenhados por elas e sua influência e participação nas esferas públicas e de poder<sup>241</sup>. Ainda que as mulheres pertencentes a grupos aristocráticos fossem, e ainda são, as mais estudadas, também existem estudos sobre as mulheres das camadas mais baixas da sociedade romana, como as mulheres pobres, libertas, escravizadas, entre outras<sup>242</sup>.

Em seguida, Mennitti (2015), citando Finley (1990), destaca que se tem ciência de que são os homens que gerenciam os arquivos das cidades, que constroem a memória quase que estritamente, que participavam ativamente da produção literária, em razão das restrições que as mulheres possuíam (Finley, 1990 **apud** Mennitti, 2015, p.34). Contudo, mesmo que dialogamos com esse silêncio no que toca às mulheres, é possível abordar as fontes de modo diferenciado, através de novas perspectivas e ferramentas teórico-metodológicas, como a perspectiva da História Mista, uma história equilibrada de gênero, trazendo à luz imagens e discursos renovados sobre essas mulheres<sup>243</sup>.

Mennitti (2015) observa que não se nega a objetividade do fato de que juridicamente as mulheres no mundo antigo tinham seus direitos e atuações reduzidas e que, por exemplo, o casamento, em seu caráter oficial, restringia as ações e os espaços femininos<sup>244</sup> – no caso das mulheres romanas de camadas mais altas da sociedade. Entretanto, a autora aponta que existiam outros domínios para além do casamento e da legislação romana e, mesmos estes, abarcavam

---

<sup>239</sup> *Ibid.*

<sup>240</sup> *Ibid.*

<sup>241</sup> *Ibid.*, p.33.

<sup>242</sup> *Ibid.*

<sup>243</sup> *Ibid.*, p.34.

<sup>244</sup> *Ibid.*, p.36-37.

um arco maior de possibilidades, nem sempre correspondentes a um modelo único de funcionamento e caracterização<sup>245</sup>.

Em vista disso, Mennitti citando Pomeroy (Pomeroy, 1987, p.175-176 **apud** Mennitti, 2015, p.38), destaca que, inicialmente, em relação aos divórcios, apenas os maridos podiam invocá-los e apenas se a esposa tivesse cometido adultério, assassinado os filhos ou tivesse abortado<sup>246</sup>. Essas eram as causas para o pedido de divórcio e era obrigação do marido devolver uma parcela do dote<sup>247</sup> à família da (ex)esposa, pois, se assim não fosse, metade do dote ficava nas mãos da (ex)esposa e a outra metade à deusa Ceres (Pomeroy, 1987, p.175-176 **apud** Mennitti, *Ibid.*). Para Mennitti (2015, p.43), essas representações do feminino, tão plurais e complexas, foram atravessadas não só pelos discursos do próprio contexto historiográfico em que se inseriam, mas também pelos olhares dos discursos historiográficos. Portanto, novas teorias e metodologias permitem revisitar esse feminino na Antiguidade romana, permitindo trazer novos olhares sobre as experiências, trajetórias, seus espaços e sua atuação na sociedade<sup>248</sup>.

Contudo, Mennitti (2015) observa que se trata de uma sociedade patriarcal e masculina, na qual o homem era o *pater familias*<sup>249</sup>, o detentor da *patria potestas*, um poder político e moral dentro do casamento<sup>250</sup>. Segundo a autora (Mennitti, 2015, p.57), o domínio de si, da

---

<sup>245</sup> *Ibid.*

<sup>246</sup> Como dito na Introdução da Monografia, nos anos de 2022-2023, fui bolsista de Iniciação Científica, com a pesquisa intitulada: “O lugar ideal da mulher na Casa Imperial: estudo do caso de Cláudia Octávia”, orientada pelo Prof. Dr. Fábio Duarte Joly e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (categoria PROBIC-FAPEMIG/PROPI-UFOP), que gerou um Relatório Final e apresentação no XXXI Seminário de Iniciação Científica do XV Encontro de Saberes da UFOP, que obteve o Prêmio Menção Honrosa FAPEMIG entre os trabalhos da área de Ciências Humanas, Letras e Artes. Durante a pesquisa, foram utilizadas três fontes documentais principais, sendo elas, a tragédia *praetexta Octávia*, de Pseudo-Sêneca (século I d.C.), os *Anais*, de Tácito (século II d.C.) e a *A Vida dos Césares*, de Suetônio (século II d.C.), além de uma bibliografia nacional e internacional que vem tratando deste tema. Um dos objetivos da pesquisa foi compreender o processo de caracterização de Octávia (39 ou 40 - 62 d.C.), analisando contrastes com outras mulheres (e homens) da Casa Imperial, pensando o papel das interações na construção da imagem dos personagens para além do seu valor em si mesmos, e, discutir o papel da mulher na sociedade romana imperial, e os limites e possibilidades de seu protagonismo. No decorrer do estudo, tive uma imersão na dinâmica dinástica do período Júlio-Cláudio, no qual o estudo de caso (Cláudia Octávia) estava envolvido. Aconteceram inúmeros infortúnios, por assim dizer, na vida de Octávia, onde ela fora alvo de complôs de seu esposo, o imperador Nero, que desejava se divorciar dela para se casar com Popeia Sabina, e acusou-a, primeiro de infertilidade (Suetônio, **Vida de Nero**, 35), depois de adultério (*Ann.* XIV, 62) e, em uma contradição, que tivera abortado (*Ann.* XIV, 62). Assim, conseguiu se divorciar de Octávia e a mesma sofreu desterro e morte (*Ann.* XIV, 64).

<sup>247</sup> Ao longo da pesquisa de Iniciação Científica (2022-2023), uma das leituras realizadas evidencia que, Agripina Menor, mãe do imperador Nero, teria aconselhado o filho a não se divorciar de Octávia, alegando que ele teria que devolver o dote da (ex) esposa, que no caso seria o império, pois a mesma era filha do antigo imperador Cláudio e uma descendente direta de *divus* Augusto. Cf: WIEDEMANN, T. E. J. 5. Tiberius to Nero. **The Cambridge Ancient History - volume X**. United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press, 1ª publicação: 1996; 5ª impressão: 2006. p.247.

<sup>248</sup> MENNITTI, Danieli. *op. cit.*, p.43.

<sup>249</sup> Pai de família; chefe de família; o mais elevado estatuto familiar na Roma Antiga. Tradução nossa.

<sup>250</sup> MENNITTI, Danieli. *op. cit.*, p.57.



esposa e do casamento era também uma demonstração de sua capacidade de poder político e bom cumpridor de seus deveres de cidadão e de um bom governante<sup>251</sup>. Entretanto, esse domínio masculino não se instaura de modo homogêneo e absoluto<sup>252</sup>. Por meio da análise das fontes literárias e da interdisciplinaridade, bem como o uso de um aporte teórico-metodológico diferente e uma sustentação dada por uma historiografia ampliada e com novas abordagens, é possível perceber que esses poderes, os espaços e usos deles, no tocante à atuação das mulheres são maiores do que se costumava alegar<sup>253</sup>. Para Mennitti (2015, p.58), nem sempre trajetórias femininas figuraram ou figuram no imaginário romano como um ser subjugado ou “monstruoso”, mas alguém passível de ser admirado<sup>254</sup>.

Por conseguinte, a fim de problematizar algumas das múltiplas possibilidades de se escrever a história das (com) mulheres, Gaia (2023), através do ponto de vista da História Econômica e Social e tendo como recorte temporal o final da República e a época imperial, destaca outros modelos de existência para as mulheres antigas, para além de seus espaços privados. Antes, falamos sobre a importância do ambiente doméstico, lugar em que as mulheres construíram suas agências. Agora, trataremos dos espaços públicos, onde as mulheres também ultrapassaram os muros das *domus* (uma casa; moradia; edifício; mansão; palácio) e eram agentes na arena pública, isto é, as mulheres eram e são agentes históricos dentro e fora de seus núcleos domésticos.

Para tanto, em que se pese a escassez de fontes escritas e materiais, Gaia (2023) não deixa de destacar a importância das fontes arqueológicas, uma vez que são elas que contribuem, de maneira mais contundente, para a renovação desse campo de saber, bem como das

---

<sup>251</sup> Através da Iniciação Científica (2022-2023), pude ler Azevedo (2012), no qual a autora afirma que, Tácito, nos *Anais*, utiliza de recursos retóricos para alcançar diversos efeitos na narrativa, e como algumas personagens femininas em sua obra ajudam na caracterização de outros personagens, notadamente dos imperadores. Construções em torno do ideal de mulheres acabam produzindo estereótipos retóricos aos homens ligados a elas, por exemplo, Agripina, construída na narrativa taciteana com o estereótipo da *dux feminina* (“mulher comandante”), transforma Cláudio, seu esposo, em um mau governante, já que o mesmo não impediria a esposa, e além disso, se influenciava por ela. Cf: AZEVEDO, Sarah Fernandes Lino de. **História, retórica e mulheres no Império Romano: um estudo sobre as personagens femininas e a construção da imagem de Nero na narrativa de Tácito**. Ouro Preto: Editora UFOP - EDUFOP/PPGHIS, 2012. p.74-75.

<sup>252</sup> MENNITTI, Danieli. *op. cit.*, p.58.

<sup>253</sup> *Ibid.*

<sup>254</sup> Mediante à pesquisa de Iniciação Científica (2022-2023) realizada, através das leituras e fichamentos da bibliografia, verificou-se que Tácito, nos *Anais*, em relação a Cláudia Octávia alegou que, “[...] nunca houve mulher alguma, das que tiveram o mesmo castigo, que inspirasse tamanha compaixão”. Cf: *Ann.* XIII, 64. (Prefácio de Breno Silveira; Tradução de J. L. Freire de Carvalho). Também, na tragédia *praetexta, Octávia*, de Pseudo-Sêneca, a imperatriz consorte é comparada a deusa da mitologia romana, Juno: “Tu quoque, terris altera Iuno, soror Augusti coniunxque, graves, vince dolores”/“Tu também, outra Juno na terra, irmã e esposa de Augusto, procura vencer, teus penosos sofrimentos”. Cf: *Oct.*, v. 220. SÊNECA (PSEUDO). Otávia/Pseudo-Sêneca. Tradução, introdução e notas: Zélia de Almeida Cardoso.

metodologias desenvolvidas no âmbito do estudo das relações de gênero e das mulheres<sup>255</sup>. Portanto, discutiremos, com base no estudo feito por Gaia (2023), sobre as *faeneratrices*, isto é, as mulheres notadamente ricas e especializadas em operações de empréstimo de dinheiro a juros, voltadas às ordens senatorial e equestre, e sobre um grupo de mulheres mais pobres, que emprestavam dinheiro em pequena quantidade, mencionadas em três grafites pompeianos<sup>256</sup>.

Dessa forma, Gaia (2023) destaca que a imagem da mulher romana que chegou até nós e que se impôs quase como a única possibilidade de analisá-la no mundo antigo é a da *domiseda, melissa*, ou seja, a dona de casa, boa esposa, mãe e fiandeira<sup>257</sup>. No entanto, para Gaia (2015, p.3-4), mesmo as mulheres conhecidas têm uma visibilidade turva, opaca, haja vista que foram constantemente subestimadas pelos autores das fontes escritas e pela historiografia contemporânea.

Nessa perspectiva, para além dos famosos autores que apresentam suas visões críticas sobre as mulheres como seres frágeis<sup>258</sup> e que poderiam ser facilmente enganadas, a documentação epigráfica, mais voltada à vida cotidiana (que nos é cara nesta presente pesquisa), também pertencente à elite, reproduz princípios parecidos ao enaltecer as pretendidas qualidades femininas da época<sup>259</sup>. Dessa forma, Gaia cita (2023, p.7) a famosa inscrição do túmulo de Cláudia, do século II a.C., seria um exemplo desse modelo,

[...] pois Cláudia foi louvada pela família como uma mulher bonita, que amou seu marido com todo seu coração, que criou dois filhos (um deles faleceu), que tinha uma conversa agradável, que era discreta, que caminhava com muita elegância e que era ótima dona de casa e fiava bem a lã. (CIL, 6, 3. 15346). (Gaia, 2023, p.7).

---

<sup>255</sup> BACELAR, Agatha Pitombo; LEITE, Letícia Batista Rodrigues. *op. cit.*, p.6-7.

<sup>256</sup> *Ibid.*

<sup>257</sup> GAIA, Deivid Valério. *op. cit.*, p.1-2.

<sup>258</sup> Através da pesquisa de Iniciação Científica (2022-2023), durante a realização das leituras e fichamentos da bibliografia, verificou-se que Favarsani (2018) discute que algumas mulheres imperiais, como Messalina, Agripina, Popeia, eram sinônimos de mau comportamento naquela sociedade, sendo mostradas negativamente tanto nas fontes antigas quanto na literatura moderna. Segundo o autor, já outras mulheres eram descritas como um modelo virtuoso, porém frágil, é o caso de Octávia. Favarsani (2018) descreve que esse retrato de Octávia, como frágil, contrastava com outras mulheres (matronas) ilustres da Roma imperial. O retrato como vítima, trágica, seria inaugurado pela tragédia que leva seu nome, de Pseudo-Sêneca, aponta o autor. Cf: FAVERSANI, Fábio. **Claudia Octavia: praise and criticism of a woman**. Trabalho apresentado no encontro do Eurykleia, Paris, 2018. p.2-4-8. Nesse sentido, ainda sobre Octávia, Gôzo e Lohner (2016) discutem os motivos que a levaram a ser tema de uma tragédia. Os autores apontam que um forte motivo para a caracterização de Octávia consistiria por sua vida ser atribulada por, assim dizer, inúmeros infortúnios, então, por essa e outras condições, existiram diversas possibilidades de construção de uma personagem trágica. Cf: GÔZO, Fernanda Vieira; LOHNER, José Eduardo dos Santos. **A Otávia do Pseudo-Sêneca: tradução, estudo introdutório e notas**. 2016. São Paulo: USP, 2016. p.81.

<sup>259</sup> GAIA, Deivid Valério. *op. cit.*, p.7.

Esses elogios, portanto, sintetizam de forma concisa o que era esperado como ideal feminino pela sociedade romana e não foge muito do que aparece nos textos escritos pela elite do final da República até o século III d.C.<sup>260</sup>.

Nesse sentido, segundo Gaia (2023, p.9), existe a consciência de que a mulher era apartada da vida pública de modo direto, e que elas eram submetidas ao poder do *pater familias* e dos costumes da época. Além disso, segundo o autor, o modelo da mulher romana “dona de casa” (*domiseda, melissa*) não se tratava somente de uma criação literária; pelo contrário, ele existia e é o que mais aparece nas fontes<sup>261</sup>. Porém, é importante afirmar que este modelo coabitava com outras formas de a mulher exercer seu papel na vida social para além do âmbito doméstico, logo, não podemos reduzir a mulher romana somente a essa visão de mundo<sup>262</sup>, apesar da importância também do espaço privado, como podemos conferir ao longo da Monografia.

Em seguida, Gaia (2023) reforça a avaliação de que a historiografia durante muito tempo insistiu em abordar a histórias das (com) mulheres a partir de uma perspectiva enquanto submissa, agredida, reduzida estritamente à vida doméstica, ou, de outro lado, reduzida aos lupanares (bordéis na Roma Antiga): as cortesãs, prostitutas<sup>263</sup>. Mas, a partir de um momento, surgiu a necessidade de se escrever uma outra história que refletisse sobre as razões pelas quais as mulheres foram relegadas a esse quadro<sup>264</sup>. Desse modo, segundo o autor (Gaia, 2023, p.9-10), não se trata de substituição de modelo, mas de pluralidade de leituras.

Para Gaia (2023, p.9-10) é necessário refletir sobre as mulheres que foram silenciadas, sobre as que “transgrediram” as regras tácitas impostas pela sociedade ao longo do tempo, sejam elas ricas ou pobres – essas últimas ainda mais silenciadas nas fontes. Sem adotar necessariamente uma visão binária da História dividindo homens e mulheres (haja vista que a história das (com) mulheres e das relações de gênero é relacional), podemos perceber que, justamente por algumas mulheres se confrontarem aos modelos impostos, era necessário, por parte da sociedade, escondê-las, a fim de não inspirar outras mulheres<sup>265</sup>.

Dessa maneira, Gaia (2023) constrói a hipótese de que mulheres de negócios e de poder podiam causar receio a alguns homens; então seria melhor não falar sobre elas e tampouco sobre suas atividades para não criar inspiração, ou, se fosse necessário falar, era melhor não

---

<sup>260</sup> *Ibid.*

<sup>261</sup> *Ibid.*, p.9.

<sup>262</sup> *Ibid.*

<sup>263</sup> *Ibid.*, p.9-10.

<sup>264</sup> *Ibid.*

<sup>265</sup> *Ibid.*, p.10.

usar nenhum tom elogioso, salvo exceções<sup>266</sup>. Gaia (2023, p.11) descreve que em relação às mulheres que se envolviam na vida pública, como a imperatriz Agripina, por exemplo, seria melhor criticar. Segundo o autor, as mulheres comerciantes e banqueiras também não poderiam receber as benesses do elogio, pois predomina o tom de crítica que criaria, portanto, uma forma de se evitar o ressurgimento dessas “transgressoras”, já que as “virtudes” por excelência seriam a casa, o trabalho com a lã e os cuidados próprios da maternidade<sup>267</sup>.

Por conseguinte, Gaia (2023), discutindo sobre a economia antiga, exemplifica que se formos realizar uma busca por palavras-chave nos livros mais importante sobre economia antiga elegendo a palavra mulher, a maior parte das menções estará relacionada à esposa ou à mãe de alguém, ou seja, a mulher aparece como um sujeito coadjuvante, mãe ou esposa e dificilmente aparece como protagonista<sup>268</sup>. Gaia (2023, p.11) menciona que em um romance, a melhor maneira de se criticar uma personagem é deixar de falar sobre ela, procede-se assim ao apagamento da figura. Segundo o autor, essas questões estavam, e às vezes ainda estão, presentes nas penas dos historiadores de maneira consciente ou inconsciente<sup>269</sup>.

Para Gaia (2023, p.12-13), na análise das atividades econômicas das mulheres romanas, além do estatuto jurídico (livre, liberta, escravizada ou estrangeira), é imprescindível observar a qual grupo social (ou seu *status*) que elas pertenciam, haja vista que a abordagem não pode ser a mesma para os diferentes grupos sociais. Dessa maneira, as atividades profissionais das mulheres ou atividades econômicas esporádicas não profissionais tinham um motor social preponderante, portanto, a análise econômica não pode se desvincular da análise social que essas mulheres estavam inseridas<sup>270</sup>. Gaia (2023, p.12-13) discute sobre o que levaria uma mulher a se ocupar de tais atividades e que isso deveria ser investigado caso a caso, dentro de cada grupo social, mas que, no geral, a necessidade seria a maior motivação; segundo o autor (Gaia, 2023, *Ibid.*), com as mulheres viúvas e ricas devendo gerir seus bens, mulheres que desempenhavam atividades “profissionais” (médicas, pedagogas, perfumistas, taberneiras, entre outras atividades), mulheres pobres, escravizadas, alforriadas, cada uma tinha sua motivação que não se desprendia do contexto social ao qual pertenciam.

Nesse viés, o autor descreve que para os escritores antigos, a casa era o lugar de excelência das mulheres, então, os espaços de atuação lhes eram reduzidos e as fontes pouco mencionam as mulheres que fugiam a esse modelo, mas quando as apresentavam, era porque

---

<sup>266</sup> *Ibid.*, p.11.

<sup>267</sup> *Ibid.*

<sup>268</sup> *Ibid.*

<sup>269</sup> *Ibid.*

<sup>270</sup> *Ibid.*, p.12-13.

a atividade econômica ou financeira provocava algum tipo de desconforto<sup>271</sup>. Além disso, o autor coloca que, as fontes seriam, em suma, literárias (no sentido de tudo aquilo que provém de um suporte manuscrito, como romance, poesia, epistolografia, biografia, jurisprudência, historiografia, entre outros), também são imagéticas, materiais, numismática, jurídica, papiroológica e epigráfica<sup>272</sup>. Segundo o autor, é importante dar destaque às fontes arqueológicas porque são as que podem contribuir de forma crucial à renovação desse campo do saber (análise das atividades econômicas das mulheres romanas), considerando-se que as fontes textuais, em sua maioria, foram escritas por homens – segundo o autor, não que isso as invalide, mas torna o trabalho interpretativo ainda mais delicado<sup>273</sup>.

Entretanto, para Gaia (2023, p.14) devido à escassez de fontes, é preciso estar atento ao mínimo detalhe (ao jogo metafórico, à alusão, aos implícitos, às entrelinhas do texto) e atrelá-lo não somente ao evento fortuito da curta duração, mas também à média duração e, se possível for, à longa duração. Unindo a isso, segundo o autor, se necessário, uma análise discursiva dos textos para que possamos chegar a conclusões novas, pois não esqueçamos que a grande maioria daqueles que produziram as fontes textuais tinham o interesse de manter as mulheres distantes da esfera pública, haja vista que era o pensamento da época, afirma Gaia (2023, p.14). Segundo o autor, embora as fontes demonstrem esse fechamento da mulher na *domus*, quando observamos atentamente, encontramos muitas mulheres além desse arquétipo e outras que transitavam entre a *domus* e outras atividades fora dela<sup>274</sup>.

Nesse sentido, Gaia (2023) cita alguns exemplos sobre a diversidade de domínios econômicos nos quais as mulheres se inseriram, entre eles,

Além do aspecto centrado na história financeira, que é o objeto desse texto, não se pode esquecer que há uma diversidade de domínios econômicos nos quais as mulheres se inseriram, vamos citar alguns: as *dominae navium* proprietárias de navios que estavam ligadas ao comércio marítimo; mulheres envolvidas com negócios, conhecidas como *negotiatrices* (Guillamón, 2003; Uriel, 2011); mulheres proprietárias e gerentes de fábricas de azulejos e tijolos (*figlinae*); as mulheres proprietárias e administradoras de terras; mulheres que eram capatazes das fazendas, chamadas de *villicae*; mulher que trabalhava como *auctrix*, gestora de bens de outros; mulher que trabalhava no ramo de aluguel de bens imóveis; as inúmeras atividades ligadas ao ramo do entretenimento, como o teatro; as atividades ligadas à prostituição que também se constituíam numa atividade econômica; e, enfim, além das *lanificae*, das *medicae*, temos conhecimento de inúmeras atividades femininas ligadas ao mundo do trabalho que convém citar brevemente os nomes: *sutrix* (sapateira), *tonstrix* (cabeleireira). *Plumbaria* (encanadora), *piscatrix* (vendedora de peixes), *unguentaria* (que trabalha no comércio do perfume) e no comércio de luxo: *aurinetrix* (que

---

<sup>271</sup> *Ibid.*, p.13.

<sup>272</sup> *Ibid.*, p.14.

<sup>273</sup> *Ibid.*

<sup>274</sup> *Ibid.*, p.16.

trabalha com ouro), *gemmaria* (que trabalha com a pérola), *purpuraria* (que trabalha com a púrpura), etc.” (Gaia, 2023, p.16-17).

De acordo com Gaia (2023), no final da República, devido às guerras civis que provocaram uma grande baixa no número de homens, as mulheres começaram a se tornar donas de seus próprios dotes e com isso havia uma autonomia financeira maior que antes<sup>275</sup>. Segundo o autor, por essa razão, a partir desse período, observamos tantas mulheres da elite como grandes credoras. Gaia (2023) afirma que, ao lado destas, também conhecemos na documentação muitas devedoras. É o caso de Terência, que, apesar de muito abastada, tinha suas dívidas<sup>276</sup>.

Gaia (2023) citando Ioannatou (2006, p.29-32 **apud** Gaia, 2023, p.19) observa que o endividamento dessas mulheres surge como uma consequência natural da liberdade de dispor do patrimônio e da crescente participação na vida econômica e social. O endividamento delas também expõe o desejo de emancipação feminina, os próprios limites da tutela e também o discurso misógino dos moralistas romanos que tradicionalmente apresentavam as mulheres como devedoras pérfidas (Ioannatou, 2006, p.29-32 **apud** Gaia, 2023, p.19). Contudo, cabe destacar que o endividamento naquele contexto de crise financeira criada por Catilina era geral e não era, em si, uma prerrogativa feminina<sup>277</sup>.

Como vimos ao longo da Monografia, diversos autores romanos, retomam o tema de que o lugar da mulher é a casa e que as atividades masculinas não devem ser exercidas por elas<sup>278</sup>. Segundo Gaia (2023), os autores antigos, de modo geral, utilizam com determinada frequência a distinção biológica entre os corpos masculinos e femininos para justificar a inferioridade feminina, a dita fragilidade da mulher pela suposta diferença de altura, fineza da voz, por não possuir barba etc.<sup>279</sup> Para Gaia (2023, p.24), em razão desse argumento, as mulheres, muitas vezes, foram proibidas de desempenhar tarefas tidas como masculinas, como advogada, banqueiras e fiadoras. Segundo Gaia (2023, p.24), o intrigante é que, se essas proibições aparecem uma vez ou outra, é porque elas eram transgredidas. Pensar-se-á, portanto, que não devemos tomar esses textos como verdades únicas ou absolutas<sup>280</sup>.

Em seguida, o autor destaca que além das mulheres notadamente ricas, encontra-se na documentação um grupo de mulheres mais pobres, que emprestavam dinheiro em pequena

---

<sup>275</sup> *Ibid.*, p.19.

<sup>276</sup> *Ibid.*

<sup>277</sup> *Ibid.*, p.20.

<sup>278</sup> *Ibid.*, p.24.

<sup>279</sup> *Ibid.*

<sup>280</sup> *Ibid.*

quantidade na cidade de Pompeia<sup>281</sup>. Gaia (2023, p.26) apresenta exemplos de grafites pompeianos, realizados entre 41 e 54 d.C., que sustentam isso. O autor disserta que são documentos da vida cotidiana muito objetivos em sua finalidade e funcionam como um contrato improvisado, um certificado de empréstimo ou penhor<sup>282</sup>. Para Gaia (2023, p.26), esses são exemplos de pequenos empréstimos sem grande impacto econômico, mas importantes no plano social e cultural, pois dão provas da diversidade e da vivacidade das transações financeiras em todos os estratos sociais e no estudo da agência feminina romana.

Em suma, após a discussão de todos esses elementos, observamos que muitas mulheres romanas exerciam atividades financeiras. De acordo com Gaia (2023, p.27), faziam isso com ou sem uma dita liberdade expressa, pois, se as regras são reafirmadas constantemente, é porque elas foram descumpridas. Lamentavelmente, nem sempre as fontes apresentam informações precisas sobre o estatuto jurídico e o grupo social dessas mulheres, mas sabe-se que possuíam mais liberdade daquelas que obtinham a capacidade de gerir seus bens sem a tutela masculina<sup>283</sup>. Segundo o autor (Gaia, 2023, p.27), esses fenômenos podem ser observados com mais frequência, talvez pelo número maior de fontes, a partir do final da República e no início da época imperial.

No tocante às mulheres mais pobres, Gaia (2023, p.27-28) afirma que a própria condição social não impunha grandes obrigações de conduta como pesavam contra aquelas da elite. Não se observa na legislação e na documentação literária restrições específicas, porém, não se tem fontes que mostrem a vivacidade das transações negociadas e financeiras dessas mulheres<sup>284</sup>. Segundo o autor (Gaia, 2023, p.27-28), viver à disposição da *domus* pressupõe ter uma moradia. Em muitos casos, segundo Gaia (2023, p.27-28), essas mulheres mais empobrecidas nem moradia digna possuíam, diante disso não se deve generalizar o modelo, para que se pensasse que elas ficassem isoladas dentro de casa. A restrição à *domus* era uma imposição sobretudo às mulheres ricas, que eram mais vigiadas, também essa forma de vida não se impunha como única expressão feminina por excelência<sup>285</sup>.

Para Gaia (2023, p.27-28), as mulheres ultrapassaram os muros da casa romana. O autor disserta que ao observarmos a documentação jurídica, notamos que os juristas insistem constantemente que as mulheres não deveriam desempenhar funções consideradas masculinas,

---

<sup>281</sup> *Ibid.*, p.25.

<sup>282</sup> *Ibid.*, p.26.

<sup>283</sup> *Ibid.*, p.27.

<sup>284</sup> *Ibid.*, p.27-28.

<sup>285</sup> *Ibid.*

e isso, seria justamente porque elas transgrediram e desempenhavam tais tarefas<sup>286</sup>. Em resumo, isso nos mostra a riqueza da pluralidade da inserção feminina na sociedade, e não devemos tomar esses exemplos como meras exceções, pois seria demasiado redutor<sup>287</sup>.

Em síntese, Gaia (2023, p.29) discute que, houve exemplos de mulheres (sem querer mostrar uma emancipação exagerada delas) que nos permitem escrever uma história que dá provas da complexidade das relações econômicas, sociais e de gênero na Antiguidade. Para Gaia (2023, p.29), seria interessante adotar uma perspectiva que leve em consideração o convívio entre diferentes formas e espaços de atuação feminina, tanto fora quanto dentro da *domus*. De acordo com o autor, o mundo da atuação econômica e financeira, bem como a social, não é menos complexa que a dos homens, conhecemo-lo em menor escala, mas ela existe e importa<sup>288</sup>.

Por fim, durante esse subcapítulo, podemos notar a multiplicidade de histórias e agências sobre as mulheres romanas em seu espaço-tempo. Em suma, no que concerne ao estudo dessas mulheres na educação básica, quando analisamos em nosso primeiro capítulo (e sobre a apresentação e representação com o recorte das mulheres romanas no primeiro subcapítulo) como elas são apresentadas e representadas nos LDs de História, percebemos que alguns deles se mostram afinados com as pesquisas historiográficas mais recentes sobre o tema e muitos trazem uma interdisciplinaridade em suas narrativas – tão importante para uma história múltipla e profunda em relação às trajetórias femininas na Antiguidade, e benesse das e dos estudantes, em ter uma mais próxima (por ser impossível uma total) reconstituição do passado.

---

<sup>286</sup> *Ibid.*

<sup>287</sup> *Ibid.*

<sup>288</sup> *Ibid.*, p.29.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Monografia estabeleceu, em seu primeiro capítulo, um quadro sobre como as mulheres na Antiguidade são apresentadas e representadas na literatura escolar, bem como se existiu um equilíbrio de gênero nos materiais, se eles se mostraram afinados com as pesquisas historiográficas mais recentes, assim como o estudo investigou as problemáticas de gênero e espaciais. Primeiro, a pesquisa através dos LDs mapeados, traz um recorte e apresenta o diagnóstico dos livros sobre as mulheres romanas de forma mais focada. Depois, a pesquisa trouxe um diagnóstico das mulheres do mundo antigo que apareceram nos livros no geral, sem um recorte específico – com as sociedades egípcias, cuxitas, gregas, com mais representações nos manuais.

No segundo capítulo, a Monografia buscou mergulhar em metodologias como História Mista e Estudos de Gênero e dissertar sobre quais caminhos possíveis para se promover uma literatura escolar baseada em perspectivas metodológicas e pesquisas historiográficas atualizadas, a fim de viabilizar narrativas subalternas, de estabelecer relações entre passado e presente, de propiciar não apenas a formação da e do estudante na educação básica, mas também estimular o exercício da cidadania, de valores democráticos que a História também tem por função promover. Em síntese, o segundo capítulo discutiu a agência feminina na Antiguidade e trouxe um estudo das mulheres romanas antigas em seu espaço-tempo, visando uma aproximação entre saber acadêmico e as possibilidades de produção do saber escolar.

Posteriormente, sobre a questão das relações de gênero e também a questão do domínio masculino, para Sebillotte Cuchet (2019, p.305), essas questões só podem ser abordadas por meio de outros tipos de documentos e da mobilização de outras disciplinas. Para a autora, a natureza ficcional do romance, por exemplo, abre novos caminhos para isso. Para Sebillotte Cuchet (2019, p.305), ao retratar a complexidade das relações de poder entre homens e mulheres, que envolvem sentimentos, emoções, modos de ação e a percepção coletiva das ações dos outros, podemos notar que a questão da dominação masculina perpassa o controle do historiador, que não está preparado para dar respostas definitivas. Sebillotte Cuchet (2019, p.305) finaliza afirmando que a partir da análise de Romain Brethes, existe um abismo entre o que uma sociedade mostra e o que as pessoas fazem e pensam, um abismo que pode ser imaginado e concebido por meio da ficção. As historiadoras e os historiadores, portanto, segundo a autora, precisariam da ficção para liberar sua imaginação.

Nesse sentido, retornando aos livros didáticos, eles constituem, muitas das vezes, como o primeiro ou único contato que as e os estudantes têm com documentação e conteúdos

históricos. É fato que alunas e alunos são atravessados por diversos materiais, antes mesmo de entrarem em uma sala de aula. Eles não chegam à educação básica sem nunca ter visto, ouvido, lido, jogado, sobre História (existem diversas produções como filmes, séries, literatura ficcional, jogos, *docuseries*, *memes*, que transitam entre temas históricos). Entretanto, uma reconstrução do passado, mesmo que seja impossível reconstituir integralmente o passado, as fontes historiográficas antigas e contemporâneas, em conjunto com um profundo trabalho histórico e interdisciplinar, as e os estudantes podem (e devem) encontrar na literatura escolar. Acompanhados de narrativas plurais e que trazem um equilíbrio de gênero em suas redações, uma História mista.

À vista disso, os livros didáticos brasileiros se constituem como documentos históricos. Além disso, a indústria do entretenimento, a indústria audiovisual, as literaturas de diferentes gêneros, os diferentes grupos ideológicos, continuarão fazendo usos do passado. Dessa maneira, a literatura escolar se configura como um meio para as e os discentes, que vão ser atravessados por esses inúmeros interesses, de pensar historicamente e se perceberem como sujeitos históricos. Dessa forma, tendo em vista que alunas e alunos já passaram pelos conteúdos, neste caso do sexto ano do Ensino Fundamental, Anos finais, de História Antiga (visto que esse ano da etapa básica também tem os conteúdos de História Medieval em sua grade), dos LDH, discutiremos sobre estratégias de ensino e materiais complementares, para aprofundar os processos de ensino-aprendizagem, e que podem gerar bons resultados.

Desse modo, apresentamos como uma proposta pedagógica, a utilização de *fanzines*<sup>289</sup> educacionais, que são materiais independentes, de baixo custo e acessíveis para a disseminação de conhecimento<sup>290</sup>. Seriam *fanzines* históricos, com a temática “mulheres na Antiguidade”; um meio manifesto de domínio de técnicas e expressões culturais e um incentivo a/ao estudante a ser produtor/a<sup>291</sup>. O *fanzine* (*zine*) apresenta o intuito de ser complementar aos estudos iniciados pelo livro didático, podendo trazer em suas composições novelinhas (microcontos),

---

<sup>289</sup> *Fanzine*, ou *zine*, são pequenas revistas de produção independente com diversas finalidades. Seu termo deriva da aglutinação de “fan” e “magazine”, o que literalmente seria “revistas de fãs”. Bodart (2019) discute que, “[...] Sua popularização deu-se como um meio de divulgação de trabalhos artísticos, literários, musicais, poesias, e outras manifestações artísticas”. Cf: Café com Sociologia. Fanzine educacional como recursos de ensino-aprendizagem. Autor: Cristiano das Neves Bodart. **Café com Sociologia**, 2019. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/fanzine-educacional-aulas-de-sociologia-e-outras-disciplinas/>>. Acesso em: out/nov de 2023.

<sup>290</sup> Café com Sociologia. Fanzine educacional como recursos de ensino-aprendizagem. Autor: Cristiano das Neves Bodart. **Café com Sociologia**, 2019. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/fanzine-educacional-aulas-de-sociologia-e-outras-disciplinas/>>. Acesso em: out/nov de 2023. *Ibid.*

<sup>291</sup> Café com Sociologia. Fanzine educacional como recursos de ensino-aprendizagem. Autor: Cristiano das Neves Bodart. **Café com Sociologia**, 2019. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/fanzine-educacional-aulas-de-sociologia-e-outras-disciplinas/>>. Acesso em: out/nov de 2023. *Ibid.*

biografias, poesias, quadrinhos e músicas, *memes*, partirem da ficção (crítica a ficção), para o exercício de reconstituição do passado, um meio para as e os estudantes pensarem historicamente, trabalhando conceitos como alteridade e historicidade, pensar permanências e rupturas, estabelecer relações entre passado e presente.

Um outro ganho importante que se pode apontar nesse exercício de ficcionalização e elaboração do conhecimento histórico a partir de linguagens diversas daquela mais estritamente historiográfica é o exercício da empatia pelas e pelos estudantes, uma vez que elas e eles precisam fazer um esforço fundamental para o exercício da cidadania crítica que é se colocar no lugar do outro ou da outra, imaginar como vive, como pensa, quais são suas dores e dificuldades, seus talentos e potenciais.

Por fim, a proposta do *fanzine* (*zine*) seria a promoção de uma atividade lúdica, ilustrativa, prática, como uma fixação de conteúdos, que estimule o processo de ensino-aprendizagem que a literatura escolar iniciou. Poesia, ilustrações, quadrinhos, *memes*, novelinhas, música (por que não um *rap* da Agripina? Da Cleópatra? De outras mulheres da Antiguidade?). Os *fanzines* contêm uma linguagem literária, que deixa em aberto a multiplicidade artística. Em suma, alunas e alunos depois de um estudo investigativo sobre as mulheres no mundo antigo, já são livres para poder pensar historicamente e serem produtores de materiais sobre a temática histórica. Enfim, estudantes autoras/es e produtoras/es.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### **Livros didáticos:**

Araribá Mais História. Organizadora: Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela **Editora Moderna**; editora responsável: Ana Cláudia Fernandes. 1ª edição, São Paulo: Moderna, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 6ºano, ensino fundamental, anos finais**. 4ª edição, São Paulo: FTD, 2018.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 3ª edição, São Paulo: Moderna, 2018.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 6ºano: ensino fundamental, anos finais**. 3ª edição, São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Vontade de saber História: 6º ano: ensino fundamental, anos finais**. 1ª edição, São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane. **Inspire História: 6ºano, ensino fundamental, anos finais**. 1ª edição, São Paulo: FTD, 2018.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Bueno. **História.doc, 6ºano: ensino fundamental, anos finais**. 2ª edição, São Paulo: Saraiva, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris História, 6ºano: ensino fundamental, anos finais**. 1ª edição, São Paulo: Ática, 2018.

### **Demais fontes e legislação:**

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – PNL (Plano Nacional de Educação)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Lei Nº 13.005/2014 – PNL (Plano Nacional de Educação)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

SÊNECA (PSEUDO). **Otávia/Pseudo-Sêneca**. Tradução, introdução e notas: Zélia de Almeida Cardoso. 1ª. ed. São Paulo: Editora Madamu, 2021.

SUETÔNIO. **Os Doze Césares**. Introdução e notas: Paulo Matos Peixoto; Tradução brasileira: Gilson César Cardoso de Sousa. Guarulhos: GERMAPE, 2003.

TÁCITO. **Anais**. Prefácio de Breno Silveira; Tradução de J. L. Freire de Carvalho. Rio de Janeiro; São Paulo e Porto Alegre: W. M. Jackson Inc, 1964. (Clássicos Jackson, v. XXV).

TACITUS. **The Annals**. Translated, with Introduction and Notes, by A. J. WOODMAN. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc, 2004.

### **Obras de referência:**

Perseus Digital Library. Gregory R. Crane, Editor-In-Chief, Tufts University. Greek Dictionary Headword Search Results. **Perseus**. Disponível em: <<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/resolveform>>. Acesso em: ago/set/out/nov. de 2023.

SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Santos. **Novíssimo Dicionário Latino-Português**. Redigido segundo plano de Louis-Marie Quicherat. 12ª ed. Rio de Janeiro, 1927.

### **Livros, dissertações, trabalhos de conclusão e artigos contemporâneos:**

AZEVEDO, Sarah Fernandes Lino de. **História, retórica e mulheres no Império Romano: um estudo sobre as personagens femininas e a construção da imagem de Nero na narrativa de Tácito**. Ouro Preto: Editora UFOP - EDUFOP/PPGHIS, 2012.

BACELAR, Agatha Pitombo; LEITE, Letícia Batista Rodrigues. Dossiê Gênero e Antiguidade: problemas e métodos. **Archai** 33, e-03305, 2023.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. **Revista História da Educação**, p. 5-24, 2002.

CORASSIN, Maria Luiza. Manifestações de protesto em Roma: a participação feminina. **Clássica-Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, Belo Horizonte, nº1, 1992.

FAVERSANI, Fábio. **Claudia Octavia: praise and criticism of a woman**. Trabalho apresentado no encontro do Eurykleia, Paris, 2018.

FAVERSANI, Fábio; VILLALTA, Luiz Carlos. O Tratado de Tordesilhas nos Livros Didáticos Brasileiros. **Vértice**, Lisboa, (63): 55-62, nov./dez. 1994.

FLORES, Guilherme Gontijo. Entre metro e mantra: a poesia grega arcaica em tradução e performance brasileiras. **Academia.edu**, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAIA, Deivid Valério. Mulheres, economia e finanças na Roma Antiga: desafios antigos e questões atuais. **Archai** 33, e-03310, 2023.

GÔZO, Fernanda Vieira; LOHNER, José Eduardo dos Santos. **A Otávia do Pseudo-Sêneca: tradução, estudo introdutório e notas**. 2016. São Paulo: USP, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. (1994). Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2013, 2013.

LOPES, Gisele Garcia. **A representação das mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do livro didático: 2017-2019)**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MAC GINITY, Eliane Goulart. Imagens de mulheres nos livros didáticos de História. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, Porto Alegre, v.2, n.3, 2015.

MENNITTI, Danieli. **As mulheres não tão silenciosas de Roma: representações do feminino na literatura em Plínio, o Jovem**. Assis, 2015. 83p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

SEBILLOTTE CUCHET, Violaine. Épilogue. Pour une histoire mixte. **Dialogues d'histoire ancienne**, Suppl. 18, p. 297-307, 2019.

VILLALTA, Luiz Carlos. O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. **Pós-história**. Assis, v. 9, 2001.

WIEDEMANN, T. E. J. 5 - Tiberius to Nero. **The Cambridge Ancient History - Volume X**. United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press, 1ª publicação: 1996; 5ª impressão: 2006.

#### **Documentos exclusivos em meio eletrônico:**

018. Honra em Esparta. Entrevistado: Gabriel Cabral Bernardo. Colunas de Hércules, 08 de jun. de 2021. **Podcast**. [01h.17min.]. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/2u7WwAhg6Yb1a6CgGc992k?si=u6Vi3yniS06yxVjJTxmWAg>>. Acesso em: 17 de out. de 2023.

BBC News Brasil. Safo, a poeta da ilha de Lesbos cuja visão sobre amor e sexo atravessou 2.600 anos. **BBC News Brasil**, 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-47955780>>. Acesso em set/out de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. PNLD. Brasil: **Portal MEC, Gov Br**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: nov/dez de 2023.

Café com Sociologia. Fanzine educacional como recursos de ensino-aprendizagem. Autor: Cristiano das Neves Bodart. **Café com Sociologia**, 2019. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/fanzine-educacional-aulas-de-sociologia-e-outras-disciplinas/>>. Acesso em: out/nov de 2023.

SEBILLOTTE CUCHET, Violaine. (2021) 9:45am - Violaine Sebillotte Cuchet - I Jornada Archai: Gênero e Antiguidade: problemas e métodos. **Youtube**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=O6yfSJS\\_ekI](https://www.youtube.com/watch?v=O6yfSJS_ekI)>. Acesso em: out/nov de 2023.