

Gisele Garcia Lopes

**A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PROGRAMA NACIONAL DO
LIVRO DIDÁTICO: 2017-2019)**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Educação
Orientador: Prof. Dr. Ademir Valdir
dos Santos

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lopes, Gisele Garcia

A representação de mulheres nos livros didáticos de História (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019) / Gisele Garcia Lopes ; orientador, Ademir Valdir dos Santos SANTOS, 2018.

171 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

I. Educação. 2. Mulheres. 3. Livro didático. 4. Representação. 5. Ensino de História. I. SANTOS, Ademir Valdir dos Santos. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Gisele Garcia Lopes

**A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PROGRAMA NACIONAL DO
LIVRO DIDÁTICO: 2017-2019)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

Florianópolis, 14 de maio de 2018.

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Cristiani Bereta da Silva, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.^a Claricia Otto, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Victor Julierne Santos da Conceição, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ione Ribeiro Valle, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Amada Amanda, foi por você que
escrevi.

AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço para expressar a gratidão que sinto pelos familiares e amigos que abraçaram comigo a feitura desta dissertação.

À minha família por permitir a dedicação necessária, nesta etapa final, à escrita incessante que aqui apresento. Mãe, pai, mano, tia Eva, prima Paula, não há palavras que expressem o tamanho da minha gratidão.

Ao Davi, meu companheiro nesta aventura, obrigada por me fortalecer toda vez que a dúvida atrapalhava a conclusão deste processo intenso de mergulho na pesquisa.

Às amigas Jaqueline Brizola, Michele Rodrigues e Cristiane Mondadori, sem a ajuda de vocês não teria conseguido.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Marina Martins de Souza, por disponibilizar seu acervo de obras didáticas para consulta desta dissertação.

Ao Professor Ademir Valdir dos Santos, meu estimado orientador, por suas críticas e por toda a compreensão quando a maternidade atravessou os rumos desta pesquisa.

Aos professores da banca Clarícia Otto, Cristiani Bereta da Silva e Victor Julierme Santos da Conceição por aceitarem avaliar esta dissertação.

Escolher escrever é rejeitar o silêncio.
Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender como as mulheres estão representadas nos livros didáticos de História para o 9º ano do Ensino Fundamental, indicados no Guia do Livro Didático 2017, para distribuição em escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o triênio 2017-2019.. A problemática parte da experiência da pesquisadora como docente de História para os anos finais do Ensino Fundamental conjugada à atuação em mobilização do magistério gaúcho em 2015 que instigaram a refletir sobre a forma que os livros didáticos, entendidos como objetos complexos da cultura, apesar da sua familiaridade ao universo escolar, estariam representando as mulheres, enquanto sujeitos históricos. Para tal, adotou-se o conceito de representação segundo conceituação de Roger Chartier para a análise textual e imagética das mulheres. Os escritos de Allain Chopin foram utilizados para a compreensão do livro didático como fonte documental e objeto de estudo nesta pesquisa. Verificou-se que há uma preocupação em incorporar a temática da mulher sob uma perspectiva das relações do gênero, pensando as assimetrias de poder entre os sexos como produto social. Constata-se que os livros didáticos analisados notabilizam imagens que reproduzem desigualdades historicamente construídas.

Palavras-chave: Mulheres. Livro didático. Representação. Ensino de História.

ABSTRACT

The present research aims to understand how women are represented in the textbooks of History for the 9th year of Middle Education, indicated in the Textbook Guide of 2017, for distribution in Brazilian public schools by the National Program of Didactic Book (PNLD), for the triennium 2017-2019. The problematic is developed from the experience of the researcher as a Middle School History teacher combined to her activity in the mobilization of Gaucho teachers in 2015 that instigated to the reflection on the way that textbooks, understood as complex objects of culture, despite their familiarity to the school universe, would be representing women, as historical subjects. For this, the concept of representation was adopted according to Roger Chartier's conceptualization for the textual and imagery analysis of women. Allain Chopin's writings were used for understanding textbooks as documentary source and object of study in this research. It was verified that there is a concern to incorporate the thematic of woman from a perspective of gender relations, thinking about the power asymmetries between the sexes as a social product. It can be observed that the textbooks analyzed make note of images that reproduce inequalities historically built.

Keywords: Women. Textbook. Representation. History Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Manifestação de professores em Belo Horizonte, 2013	35
Figura 2 - Capa do livro Projeto Araribá 9º ano.....	104
Figura 3 - Capa do livro Historiar 9º ano	107
Figura 4 - Capa do livro Estudar História das origens do homem à era digital	111
Figura 5 - Abertura do capítulo 6	113
Figura 6 - Continuação da abertura do capítulo 6	114
Figura 7 - Capa do livro Vontade de Saber História 9º ano	Erro!

Indicador não definido.

Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada. Figura 9 - Sufragista americana, 1910	126
Figura 10 - Marianne Hubertine	128
Figura 11 - Primeiro Congresso Internacional Feminista.....	131
Figura 12 - Bertha Lutz	133
Figura 13 - Antonieta de Barros	134
Figura 14 - Posse de Alzira Soriano	135
Figura 15 - Sessão da Assembleia Constituinte, 1934	136
Figura 16 - Marcha de Washington.....	139
Figura 17 - Ana Diego.....	143
Figura 18 – Angela Davis.....	144
Figura 19 - Mulheres produzindo cartucho, 1918	150
Figura 20 - As mulheres na Primeira Guerra Mundial	152
Figura 21 - Aprenda a fazer munição, 1915	153
Figura 22 - Mulher dirigindo automóvel, 1920	155
Figura 23 - Mulheres com roupas de banho, 1925	155
Figura 24 - Manifestação de mulheres russas, 1917.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE-CEB – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAE – Fundo de Apoio ao Estudante
FENAME: Fundação Nacional do Material Escolar
FNE – Fundo Nacional da Educação
INL – Instituto Nacional do Livro Didático
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação
LGBTs – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais
OMS – Organização Mundial da Saúde
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLIDEF – Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	33
1. O LIVRO DIDÁTICO	57
1.1. BREVE HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	64
1.2. PENSANDO O CURRÍCULO E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	74
2. LUTAR CONTRA A OPRESSÃO E DESVENDAR O SUJEITO OPRIMIDO	81
2.1. A PRIMEIRA ONDA FEMINISTA:	
SIM, NÓS SOMOS IGUAIS	82
2.1.1. As contradições da ideia do indivíduo universal	87
2.2. A SEGUNDA ONDA FEMINISTA: IGUALDADE NA DIFERENÇA	89
2.2.1. A categoria mulher e a emergência dos	
Estudos de Gênero	95
2.3. A TERCEIRA ONDA FEMINISTA: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS	98
3. A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Erro! Indicador não definido.
3.1. DESCREVENDO OS MANUAIS DO PROFESSOR	104
3.1.1. Projeto Araribá História 9º ano	104
3.1.2. Historiar 9º Ano	107
3.1.3. Estudar História: das origens do homem	
à era digital 9º ano	111
3.1.4. Vontade de Saber História 9º ano	119
3.2. OS LIVROS DIDÁTICOS TECEM REPRESENTAÇÕES DE MULHERES	122
3.2.1. Suffragettes e Maio de 1968 produzindo a representação de mulheres lutadoras	122
3.2.2. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa produzindo trabalhadoras	147

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS.....	169

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva compreender como as mulheres estão representadas nos livros didáticos de História para o 9º ano do Ensino Fundamental, indicados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2017. Foram analisados quatro manuais do professor das quatorze coleções didáticas para o componente curricular História aprovadas pelo Programa.

Optou-se pela categoria mulheres por considerar esta como expressão dos sujeitos do movimento de luta por direitos na sociedade para as pessoas do sexo feminino. Mesmo ciente que esta escolha possa provocar questionamentos sobre a sua aceção e o seu uso, para a presente dissertação a terminologia mulheres está relacionada a uma ampla terminologia como gênero, movimento feminista, feminino ou feminismo.

O movimento feminista consagrou-se defendendo a igualdade entre homens e mulheres, assim a categoria mulher reunia os elementos necessários para a identidade de um grupo despossuído de direitos em virtude do seu sexo. Contudo, esta identificação universal exprimia uma contradição no âmago do movimento que denunciava as falhas do pensamento liberal. Passaram a considerar a diferença dentro da diferença. Então, no lugar de mulher, adotou-se, a partir da década de 1970, a categoria mulheres, para contemplar as múltiplas diferenças existentes entre as pessoas do sexo feminino que eram atravessadas pela raça/etnia, idade, orientação sexual, classe. Essa adoção resolvia o problema de identificação, mas ainda as explicações para o sexismo recaía sob o binarismo biologizante. Para não recorrer para a dicotomia

entre homens e mulheres, buscou-se uma categoria relacional entre ambos, surgindo as relações de gênero.

Este trabalho busca responder alguns questionamentos levantados no período em que a pesquisadora desenvolvia suas atividades docentes na disciplina de História em escolas públicas no Rio Grande do Sul, especificamente nas cidades de Porto Alegre (capital do Estado em questão) e São Leopoldo (cidade da região metropolitana), sob um regime de trabalho de 40 horas, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. O exercício da docência possibilitou entrecruzar os conflitos insurgentes da prática e a necessidade de uma base teórica que auxiliasse na construção de respostas para os questionamentos, dúvidas e incertezas originárias do convívio com os estudantes e suas indagações quanto à condição da mulher.

Os anos de 2014 e de 2015 foram bastante marcantes para os professores da rede municipal de São Leopoldo, os quais vivenciaram momentos de crise e rebaixamento de suas condições de trabalho. As ameaças de não cumprimento de reajuste salarial juntamente com o não repasse de verbas de manutenção das escolas levaram os funcionários da educação a realizarem inúmeras paralisações durante 2014 e uma longa greve em 2015.

O envolvimento nesses processos de luta para melhoria das condições de atendimento dos alunos e de reposição salarial provocou um redirecionamento nas indagações perante o sujeito atuante da docência. Nestes movimentos do magistério, a figura central era a mulher. Esta constatação possibilitou questionamentos sobre a possível relação existente entre a docência como trabalho feminino e o sucateamento da Educação.



Figura 1: Manifestação de professores em Belo Horizonte (MG), 2013. PELLEGRINO; DIAS; GRINBERG (2015, p. 14-15). Acervo da Biblioteca da E.E.E.F Prof^a Marina Martins de Souza

Trazemos a abertura do livro *Vontade de Saber 9* para problematizar o protagonismo dos sujeitos da educação, neste caso, os professores em ações organizadas para pressionar o Estado brasileiro a investir na educação. Esta atividade de abertura provoca a reflexão sobre o conceito de sujeito histórico (individual ou coletivo). O magistério é uma profissão reconhecidamente feminilizada ao longo tempo. Torna-se desde já relevante observar que na manifestação participam homens e mulheres, indicando que o sucateamento das escolas e a baixa remuneração dos professores atingem a todos.

Nestes mesmos anos, se iniciava um intenso debate sobre a expressão identidade de gênero e a sua presença no Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014. Segundo Louro (1995, p. 103), gênero refere-se à construção social e histórica dos sexos. Já no ano de 2015, era a vez dos

Estados e dos municípios elaborarem seus planos de educação. A discussão sobre a questão do gênero é reacendida. No Rio Grande do Sul, o Plano Estadual de Educação foi aprovado sem mencionar o ensino sobre identidade de gênero.

Grupos conservadores disseminam ainda uma falsa compreensão sobre a proposta de se trabalhar a questão do gênero em sala de aula. Titulam de “ideologia do gênero” as iniciativas de se incluir nos programas de ensino o gênero como alternativa ao combate a qualquer forma de violência por gênero e orientação sexual. Conforme Miguel (2016), estes grupos disseminam o pânico ao postularem que a flexão gênero serviria para dissolver a família e corromper os jovens ao propagar inverdades sobre os papéis sociais atribuídos aos sexos, atribuindo ao feminismo e à doutrinação marxista forças maléficas para a vitória do comunismo através da eliminação das distinções entre os sexos. Assim, o debate sobre o gênero seria uma maneira de confundir a juventude em sua orientação sexual e exterminar com os valores da família, após a vitória do comunismo.

Seguindo a argumentação de Miguel (2016, p. 592), a excêntrica coalisão entre diferentes grupos conservadores, com forte discurso reacionário, reúne-se em torno de movimentos, como a Escola Sem Partido, que contam com parcial apoio parlamentar e tramitam com projetos que ferem o direito da liberdade de expressão dos professores. Em defesa da neutralidade política, um destes projetos, o PL 867/2015, prevê que os estudantes podem denunciar seus professores em caso de “doutrinação”, incluindo o material didático utilizado. Proíbe-se ao Ministério da Educação de orientar e distribuir livros que tratem sobre orientação e diversidade sexual de crianças e adolescentes.

Tal tramitação combinada com clima de tensão pela conjuntura provoca ações baseadas na desinformação, insuflando medo. Barbosa (2017) informa que pais querem notificar, através de modelo de notificação extrajudicial que circula em grupos de redes sociais, escolas contra a chamada ideologia de gênero. Estes pais reivindicam o direito de educar moral e religiosamente seus filhos, ao citarem o artigo 12.4 da Convenção Americana de Direitos Humanos. Este modelo foi formulado por Liranicio Ferreira da Silva e divulgado no blog do procurador regional da República Guilherme Schelb.

Torna-se importante mencionar que a não referência ao gênero nos Planos de Educação aprovados contraria inúmeros acordos internacionais ratificados pelo Brasil, no combate a toda ordem de discriminação e na promoção da igualdade (REIS; EGGERT, 2017). Além do que a neutralidade é uma falácia, pois todo e qualquer conteúdo desenvolvido pelo professor junto aos seus alunos sofre influência do contexto vivido, um recorte dos interesses epistemológicos dos docentes e seus posicionamentos políticos perante os acontecimentos sociais.

Estas questões não ficam ausentes da sala de aula. Assim sendo, a necessidade de problematizar a representação das mulheres nos livros didáticos de História surgiu a partir de comentário feito por uma aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, em 2014, na escola municipal Professor João Carlos von Hohendorff. Ela observou a dificuldade de encontrar imagens de mulheres no livro didático adotado pela escola.

A leitura e comentário de trecho da Declaração dos direitos da mulher e da cidadã, atividade presente no livro didático utilizado foram problematizados mediante observação desta aluna. A partir daí, objetivou-se analisar como as mulheres estão presentes no livro didático,

já que se percebe nos últimos anos uma lenta introdução da chamada História das Mulheres. Esta é publicada nos denominados “Box”, um espaço destacado da página, sem qualquer relação com o texto principal. (MACHADO, 2008)

A experiência docente de doze anos permitiu reconhecer a importância dos livros didáticos no espaço escolar, como recurso material para o acesso de professores e de alunos na busca de elementos para o ensino e a aprendizagem. Diante desta realidade, inquiriu-se sobre a presença crescente dos livros didáticos nas escolas, ao menos nas cidades acima citadas. Esta presença é fruto de uma história das políticas públicas dirigidas para a produção de livros destinados às instituições escolares.

Faz-se importante comentar que a trajetória das políticas voltadas para o livro didático teve início no século XIX com a criação da Comissão de Instrução Pública, como indica Matos (2012, p. 52). A administração de Getúlio Vargas instituiu a primeira comissão responsável de âmbito nacional para avaliação, regulação e distribuição dos livros escolares.

Filgueiras (2011) informa que a Comissão Nacional do Livro Didático inaugurou este processo de avaliação, o qual perdurou até 1980, com o Fename, no período da Ditadura civil-militar. Este órgão era responsável pelo Programa do Livro Didático (PLD) e coordenava o processo de co-edição dos livros didáticos no Brasil com as editoras nacionais. A avaliação dos livros didáticos deve ser pensado em sua perspectiva histórica.

Tais comissões respondiam à necessidade regulatória de uma educação desejada para a formação patriótica e, por fim, de obediência ao Estado inaugurada com a ditadura de Vargas (1937 - 1945). Conforme Matos (2012, p.64), a Comissão Nacional do Livro Didático

“correspondeu aos objetivos da política educacional daquele governo, enquanto instrumento de construção de uma nova nacionalidade.”. Surgiu, daí, uma nova relação entre Estado, autores de livros didáticos e editoras neste processo de normatização dos conteúdos autorizados pelos avaliadores.

Os livros didáticos ainda são considerados uma ferramenta de ensino e aprendizagem para o professor. O Governo Federal é o mantenedor do Programa Nacional do Livro Didático. Este Programa é considerado o mais antigo no que trata da compra e da distribuição de obras didáticas para estudantes das escolas públicas municipais, estaduais e federais.

Segundo os dados atualizados do portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, para o ano de 2017, foram distribuídos, somente para o estado do Rio Grande do Sul, 4.119.618 livros didáticos, atingindo em torno de 556.575 alunos, em 4.313 escolas do ensino público. (BRASIL, 2017) Estes números expressivos provocam questionamentos, quanto ao conteúdo, ao uso (de docentes e discentes) e aos interesses envolvidos na sua produção.

Conforme os critérios de utilização dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, no Ensino Fundamental cada aluno tem o direito a um exemplar dos seguintes componentes: língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história, os quais são reutilizáveis pelo prazo de 3 anos, e o de língua estrangeira (6º ano ao 9º), consumível. As escolas, que aderem ao Programa, recebem os livros didáticos escolhidos pelos professores no Guia do PNLD. Os docentes podem indicar três opções das coleções para a escolha.

O Guia traz referências às obras aprovadas pelos especialistas de cada área do conhecimento¹ ligados às instituições públicas de educação superior conveniadas ao PNLD para a avaliação das coleções inscritas, conforme Edital indicativo dos critérios para participar do Programa. Só chegam às escolas públicas as coleções avaliadas e indicadas para o uso.

Não podemos esquecer que estes livros também são adquiridos por alunos de instituições privadas no Brasil, ao serem obras recomendadas (ou de uso obrigatório). Desta forma, para compreendermos o livro didático é necessário considerá-lo em seus variados aspectos, entre os quais: produção, distribuição e consumo, tal qual pensam Schmidt e Cainelli (2009, p. 171).

Para a presente pesquisa, que persegue como análise a representação de mulheres no livro didático de História se faz necessário reconhecer que nos últimos anos houve um fortalecimento dos manifestos públicos das reivindicações feministas em diferentes mídias. As pautas exigindo igualdade no tratamento público destinado a homens e a mulheres somaram-se às transformações nos meios acadêmicos com o surgimento de novas categorias de análise, tais como a de gênero.

Louro (1995, p. 102)) informa que a formulação do conceito de gênero é fruto dos movimentos sociais de contestação das décadas de 1960/70. Esse conceito surgiu como uma ferramenta teórica de entendimento da construção social e histórica compreendida aos sexos.

Segundo Scott (1995, p. 72), o termo gênero teria aparecido com as feministas norte-americanas em uma tentativa de contrapor as teorias

¹ Os avaliadores são especialistas nas seguintes áreas do conhecimento: Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Artes, Ciências da Natureza, História e Geografia.

biologizantes sobre as posições e práticas sociais relativas aos sexos. Este conceito exigiria uma compreensão mais ampla sobre os comportamentos femininos e masculinos, como uma “categoria imersa nas instituições sociais, o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são generificadas”. (LOURO, 1995, p. 103).

O uso da categoria gênero não é unânime entre as militantes do movimento feminista e dos estudiosos sobre a questão da mulher na sociedade. Neste sentido, podemos apontar as reflexões de Judith Butler sobre a construção do sexo através do gênero. A historiadora Linda Nicholson, apoiada em Butler, também questiona a neutralidade do sexo em sua constituição generificada. (PEDRO, 2005)

Os novos olhares lançados para personagens antes rejeitados permitiram que os objetos de pesquisa se reorientassem. Novas perguntas exigem novas fontes e métodos de pesquisa (BURKE, 1992). É nesta reorientação que temos as investigações sobre as práticas de leitura no Antigo Regime, de Roger Chartier. Os seus estudos tornaram-se também uma referência fundamental para a estruturação teórico-metodológica da chamada Nova História Cultural Francesa. (CARDOSO, 2011, p. 295)

Cardoso (2011) defende que os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural contribuíram para a ampliação dos objetos de pesquisa para a História da Educação, possibilitando novas abordagens e o uso de novas fontes ao se debruçar sobre os diversos aspectos das práticas educativas. Abordando, assim, a educação em sua perspectiva histórica.

Uma das formas de se abordar a educação institucional é incidir sobre o material de leitura, singularizando uma literatura escolar, utilizada na escola para possibilitar o ensino e aprendizagem. E, assim, os estudos

de Chartier sobre a leitura tornam-se referenciais para a análise dos manuais escolares. (CARDOSO, 2011, p. 296)

O livro didático (LD) é compreendido como objeto cultural, isto é, um artefato que pode traduzir ou imprimir um modelo de educação a uma dada sociedade, em um determinado momento histórico. Este tipo de livro reforça os valores sociais ao organizar didaticamente para o uso na escola os conhecimentos selecionados e merecedores desse *status* para serem ensinados para as novas gerações. (BITTENCOURT, 2008; CHOPPIN, 2002).

O livro didático torna-se ferramenta no currículo escolar e, desta forma, representante de uma dada definição de escola. A atividade pedagógica se organiza pelo currículo, e este, por sua vez, pode representar a concepção de cada instituição no que diz respeito à educação. Sacristán (2001, p. 89) chama de currículo semi-elaborado, a relação existente entre o que se pretende ensinar e os livros didáticos, uma elaboração intermediária entre o conjunto de declarações do que se deve ensinar e o que ocorre na prática.

No Brasil, existem normativas ou orientações de base legal voltadas para o currículo, sendo o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, das leis 9.394/96 (LDB) e 11.645/2008, esta que institui o ensino da história e da cultura afro e indígena na escola. O currículo faz parte de um sistema escolar específico, e este serve a interesses concretos para a sociedade (podemos citar a necessidade da formação para a cidadania ou para o mercado de trabalho).

Para se atingir os interesses emanados nos diferentes dispositivos legais se faz necessário organizar o currículo, ordenando os

conhecimentos e saberes válidos para a sociedade, assim como ignorando ou excluindo outros considerados desnecessários ou inapropriados para a escola. Neste caso de exclusão, podemos mencionar as discussões sobre a retirada da expressão identidade de gênero, do Plano Nacional de Educação, o cancelamento do projeto nacional de combate à homofobia na escola, que fazia parte do Programa Brasil sem Homofobia.

Entende-se que o currículo determina o que ensinar, o como e o para quem. Assim, não há neutralidade ao se selecionar o que poderá estar nos livros didáticos. Bittencourt (2011) assegura que o livro didático no país é utilizado pela maioria dos professores do sistema público na organização e elaboração de suas aulas.

O livro didático é tomado como fonte documental na presente pesquisa, visando compreender como a mulher está representada nessa literatura. Problematiza-se, dessa maneira, sobre a representatividade feminina e sua luta permanente para romper com práticas sociais construídas historicamente e reforçadas pela própria narrativa histórica de marginalização da mulher.

Para tal compreensão, adotaram-se as reflexões de Guacira Louro Lopes (1994; 2005), ao articular gênero e educação. No aporte metodológico, escolheu-se o conceito de representação, segundo Roger Chartier (1998; 2002; 2011). Por final, livro didático é entendido como um objeto cultural, conforme os pressupostos de Allain Chopin (2002; 2004; 2009).

O conceito de representação torna-se chave para a História Cultural, pois veio permitir a vinculação estreita das posições e das relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais. Entendendo que as representações são

um conceito importante para a apreensão do mundo social, Chartier o considera essencial na articulação de três registros de realidade:

[...] por um lado, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; por outro, as formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ser reconhecidas; enfim, a delegação a representantes (indivíduos particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada. A história da **construção das identidades sociais** encontra-se assim transformada em uma história das relações simbólicas de força. (CHARTIER, 2002, p.11, grifos nossos)

Visando compreender as práticas coletivas e individuais dos homens do Antigo Regime em relação à leitura, Roger Chartier se vale da noção de representação para entender que lutas simbólicas ocorrem entre os grupos sociais, na construção da realidade social. Entendemos que o conceito de representação traduz o modo como as sociedades compreendem e hierarquizam, por meio de classificações e categorizações, o mundo social. Desta forma, as mulheres são classificações de uma realidade social, que entram em disputa simbólica com outras classificações na construção de uma identidade.

As lutas de representações são assim entendidas como uma construção do mundo social por meio dos processos de adesão ou rechaço que produzem. Ligam-se estreitamente à incorporação da estrutura social dentro dos indivíduos em forma de

representações mentais, e o exercício da dominação, qualquer que seja, graças à violência simbólica (CHARTIER, 2011, p. 22).

Para responder a esta questão, serão analisados manuais do professor (MP) dos volumes destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental, das coleções indicadas no Guia PNLD 2017 para o componente curricular História. As coleções destinadas a cada ano final do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) são compostas por quatro livros didáticos para o aluno e quatro manuais do professor.

Objetivando garantir uma educação de qualidade, o governo federal assegura a distribuição de livros para as escolas públicas através de programas de fomento à literatura escolar. Através do PNLD, coleções didáticas são concedidas para alunos e professores. Desta forma, assegura-se que ambos tenham acesso aos mesmos conteúdos e atividades propostas, mas o MP diferencia-se ao trazer uma parte com orientações pedagógicas.

Conforme Edital de Convocação para processo de Inscrição e Avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017, no item que trata sobre as suas características, assim se refere àquelas destinadas ao professor:

O Manual do Professor impresso não poderá ser apenas cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia e referências, bem como sugestões de leituras e referenciais que contribuam

para a formação e atualização do professor.
(BRASIL, 2015, p. 43)

Devido à obrigatoriedade das obras destinadas aos docentes apresentarem orientação teórico-metodológica articulando os conteúdos entre si, assim como propor atividades de pesquisa para a atualização do professor, preferiu-se analisar as obras dirigidas ao professor aos livros produzidos para o aluno. As coleções, voltadas para o conhecimento do professor, se obrigam a esclarecer os pressupostos quanto ao ensino de História e a se posicionar perante os recortes de conteúdos no manual, já que este é responsável por auxiliar a organizar e planejar como e o que caberá nas aulas.

Optou-se pela análise dos volumes destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental devido à concentração do conteúdo referente ao período contemporâneo. A busca de referências a lutas das mulheres ou sua inserção formal no mercado de trabalho, assim como a participação feminina na política recai sobre os exemplares que tematizam aquele período histórico. Consagrou-se que os conteúdos referentes aos quatro períodos da História Universal seriam distribuídos entre os quatro anos finais do Ensino Fundamental (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano) de forma cronológica.

No ano de 2015, foram divulgados os dados referentes ao Mapa da Violência no que tange aos homicídios de mulheres no Brasil. Os altos índices falam por si só. O Brasil ocupa a 5ª posição no ranking entre 83 países de maior violência contra a mulher, conforme os dados divulgados pela OMS. A divulgação deste estudo mereceu inúmeras reportagens na mídia, as quais destacavam a queda dos homicídios de mulheres brancas,

enquanto houve um crescimento de 54% de homicídios quando a vítima era negra.

Quando tratamos das questões relativas aos índices educacionais, o Brasil apresenta quadro inverso? Conforme o Relatório Educação para Todos (2000-2015), no ano de 2011, o percentual de mulheres matriculadas no Ensino Médio é superior a 30% em relação aos homens, significando uma paridade de gênero no acesso à oferta das oportunidades educacionais no país.

É indiscutível a importância da educação como instrumento de reversão das dificuldades enfrentadas pelas mulheres no Brasil, contudo, não é suficiente para eliminar a desigualdade. Mesmo apresentando maior escolaridade, os índices referentes ao mercado de trabalho para as mulheres apresentam outra realidade.

Apesar da superioridade escolar feminina, [...] os resultados no mercado de trabalho não favorecem as mulheres. [...] as áreas gerais de formação nas quais as mulheres de 25 anos ou mais de idade estão em maior proporção, isto é, Educação (83,0%) e Humanidades e Artes (74,2%), são justamente aquelas que registram os menores rendimentos médios mensais entre as pessoas ocupadas (R\$ 1 810,50 e R\$ 2 223,90, respectivamente), independentemente do setor onde essas pessoas trabalhem. Além disso, o rendimento feminino não se iguala ao masculino em nenhuma das áreas gerais, conforme evidencia a razão entre o rendimento das mulheres e o rendimento dos homens. (IBGE, 2014)

Ao analisarmos o Relatório Educação para Todos e os dados do Censo Demográfico 2010: Educação e Deslocamento, comemoraríamos os resultados apresentados para a igualdade de gênero no acesso à

educação, já que por muito tempo, a escolarização formal foi negada às mulheres.

Para enfrentar as inúmeras violências sofridas pelas mulheres, o Poder Público instituiu políticas nacionais para a investigação dos principais mecanismos que geram e propagam a violência com base no gênero e, assim, elaborou diferentes programas de combate à violência, como: o Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

Buscando enfrentar qualquer tipo de discriminação que tange à educação, o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres reitera a importância de se repensar as rotinas escolares.

Para tanto, estão sendo propostas políticas que visam atuar nas práticas escolares, nas suas rotinas, nos currículos, nos materiais didáticos e paradidáticos para combater as desigualdades que atingem as diferentes mulheres e que atuam na perpetuação de práticas sexistas, racistas, lesbofóbicas e homofóbicas. Há inúmeras evidências de que os agentes da educação – gestores/as, professores/as, orientadores/as pedagógicos/as, entre outros – reiteram em suas práticas, nas percepções e nas expectativas que têm sobre estudantes, preconceitos relacionados às dimensões de gênero, identidade de gênero, raça/etnia, orientação sexual, origem regional e sócio-econômica, entre outros aspectos. Para que se alcance uma educação de qualidade para todas as pessoas, faz-se necessário incorporar a diversidade em toda a sua complexidade na gestão das políticas de educação, na dinâmica da aprendizagem e das relações estabelecidas no interior dos espaços escolares, e não apenas nas condições de acesso à educação. (BRASIL, 2008, p. 56)

Dessa forma, o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres ressalta a importância dos agentes da educação ao repensar as rotinas escolares para superação das desigualdades de gênero expressas em atitudes e ações discriminatórias. Diante dessa perspectiva centrada no educador, o material destinado a ele pode oferecer leituras complementares sobre identidade de gênero, orientação sexual e relação étnico-racial, estimulando novas reflexões. É na prática que a realidade se transforma.

Desta maneira, na parte de apresentação do Guia do Livro Didático PNLD 2017, no que se refere ao processo de avaliação pedagógica dos volumes inscritos pelas editoras, conforme orientações específicas do Edital de Convocação 02/2015, observamos as informações quanto à importante tarefa das coleções didáticas em contribuir no combate às desigualdades de gênero, na construção da cidadania.

Nessa perspectiva, representar a sociedade, buscando:

- promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
 - abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
 - promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
- (BRASIL, 2017, on line)

O livro didático tornou-se, no Brasil, uma importante ferramenta no processo do ensino-aprendizagem, atingindo milhões de estudantes. A sua importância, como observamos no Guia PNLD 2017, também se

inscreve na possibilidade de proporcionar o combate à discriminação da mulher no mercado de trabalho e em espaços públicos, ao apresentar a mulher exercendo diferentes profissões, ou participando de tomadas de decisões.

Um longo caminho foi percorrido por milhares de mulheres que lutaram visando o direito ao voto, a frequentar a escola, para dissolver seus matrimônios e para manter a guarda legal da prole, entre tantas outras conquistas. Entretanto, os índices do Mapa da Violência 2015 escancaram o quanto ainda a desigualdade de gênero mata e perpetua uma crença na inferioridade feminina.

O crescimento dos debates em torno dos direitos das mulheres, a consolidação na academia de estudos vinculados à categoria analítica de gênero, a renovação das Ciências Humanas com abordagens antes negadas, no caso da História adotando objetos de análise antes desprezados e se valendo de análises metodológicas próprias das ciências vizinhas, como a Sociologia, a Linguística, a Psicanálise ou a Psicologia, possibilitaram este revigoramento das pesquisas nos programas de pós-graduação.

Dentre as pesquisas que localizamos, há indicativos de uma crescente preocupação dos pesquisadores com relação aos conteúdos dos materiais didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras como livros e manuais didáticos e paradidáticos para alunos e professores, com relação a temas também como a construção de uma escola sem discriminação e preconceito de gênero e orientação sexual. Há trabalhos voltados para o uso do livro didático e os significados atribuídos ao mesmo por professores e alunos, outros com a construção da imagem

feminina segundo a categoria analítica de gênero. Destacamos os seguintes trabalhos..

Nicareta (2010), em *Livros Didáticos: gênero, currículo, ideologia*, identificou e discutiu a constituição do gênero feminino veiculada nas imagens presentes nos livros didáticos publicados no período entre 1915 e 1969 mediante análise documental de 33 livros: cartilhas, livros de leitura e de Educação Moral e Cívica. A pesquisadora observou que predominam ilustrações de meninas brancas, de vestido rodado, com cabelos alinhados, laço de fita, acompanhadas sempre de brinquedos próprios como bonecas. A menina e a mulher são representadas quase que exclusivamente no ambiente doméstico ou em situações em que há controle e limites físicos estabelecidos. Em oposição, o menino e o homem são representados com variação na vestimenta, tipicamente masculina, localizados em ambientes privados e públicos, em situações que sugerem liberdade.

Desta forma, Nicareta concluiu que o livro didático da escola primária brasileira traz imagens carregadas de identidades construídas, de comportamentos esperados ou aceitos como normais, propostos por uma dada ideologia. Fica clara a função curricular, de carga ideológica, atribuída ao livro didático ao longo da história, sendo um instrumento destinado a fixar e assegurar um posicionamento educacional, como veículo privilegiado para inocular regras, comportamentos e padrões sociais. Como nos afirma a autora:

A visão desse instrumento didático, componente curricular essencial, ao ser elaborada pela instituição escolar, pode gerar uniformização do saber e das representações, auxiliando a construir uma

forma de pensar e utilizar a ciência que reforçam ou mantêm uma certa ideologia. (NICARETA, 2010, p. 156)

Trazemos a dissertação defendida no ano 2011, autoria de Dalva de Oliveira Costa Pereira, sob o título O lugar, a presença e o tratamento dado às mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado, vinculada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

A pesquisadora analisou o tratamento dado às mulheres no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ordenamento jurídico referente à EJA desenhado pela Constituição Federal/1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação/2001, pelo Parecer Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica/2000 e pela a Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro, que balizam as políticas públicas educacionais para a área. Sua relevância consiste em sua dupla perspectiva: a de denúncia da invisibilidade das mulheres e a do anúncio da visibilidade e valorização das mesmas.

Os resultados da pesquisa apontam que apesar de a Constituição Federal/88 representar um avanço significativo tanto no que se refere à EJA, quanto à igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, esses avanços são minimamente mantidos no corpo textual do supracitado ordenamento e até ignorados no conjunto de sua operacionalização. Concluiu-se, quanto à história das mulheres no Livro Didático destinado à Educação de Jovens e Adultos, que houve pequenos, porém, significativos avanços. Indica: “As ações políticas educativas desenvolvidas pelo sistema escolar brasileiro, desde o período colonial,

aos dias atuais, não conseguiram superar o seu caráter excludente.”
(PEREIRA, 2010, p. 160)

Santos e Nicareta (2011) analisaram 130 imagens de personagens femininos presentes em livros e cartilhas escolares utilizados em escolas sulinas entre 1915 e 1969, com o objetivo de identificar e discutir a constituição do gênero feminino veiculada nas imagens presentes nas obras publicadas, caracterizando o papel da menina e da mulher. Seguindo uma perspectiva histórica realizou-se uma análise imagética das relações de gênero enfocando as questões ideológicas envolvidas nesta construção do ser feminino ao longo do tempo. Desta forma,

Por meio do estudo dos livros didáticos é possível garimpar vestígios para a produção da história da educação nacional, da cultura escolar no Brasil. Quanto à perspectiva de gênero, é viável reconstruir aspectos de um processo histórico complexo, considerando permanências, fragilidades, condicionamentos sociais e culturais ao redor da educação escolar e dos elementos curriculares dos quais os livros didáticos são veículo. (SANTOS; NICARETA, 2011, p.2)

Em artigo publicado na Revista do Lhiste, sob o título Imagens de Mulheres nos livros didáticos, a pesquisadora Eliane Goulart Mac Ginity desenvolve a tese de que as representações imagéticas das mulheres nos livros didáticos de história do ensino médio, contemplados pelo PNLD 2015, contribuem na composição de identidades que dão prosseguimento a determinadas visões de mundo, estimuladas pelos interesses de grupos culturais, socioeconômicos e políticos. Então

Os livros trazem em cada uma de suas linhas e imagens e na própria diagramação do volume, uma

série de significados. Estes podem representar um grupo econômico ou social, que pretende construir ou manter características específicas de etnia, de gênero etc. (MAC GINITY, 2015, p. 919)

Na dissertação *Gênero em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, Gabriela Santetti Celestino, ao analisar vinte um volumes aprovados pelo PNLD, buscou compreender como o gênero, segundo a elaboração de Joan Scott, era empregado nas coleções didáticas. A pesquisadora concluiu que é inegável a presença de mulheres e suas histórias nos livros didáticos indicados pelo PNLD, para o triênio 2014-2016, contudo chamou a atenção para a forma heterogênea com que o termo gênero é empregado nas coleções, conformando em uma pluralidade de compreensões e traduções no seu uso.

Analisar o termo gênero quando este está presente nos LDs revelou uma grande heterogeneidade na compreensão de seu significado. O gênero é apresentado, por vezes, como uma relação entre homens e mulheres determinada biologicamente, outras vezes esta relação se estabelece culturalmente. Há momentos em que o termo é utilizado apenas para substituir as palavras homens e mulheres, ignorando o caráter relacional do termo e adotando o gênero como uma substituição mecânica do sexo. O tema da dominação de um gênero sobre o outro é tratado em alguns casos como algo determinante para esta relação, outras vezes não é mencionado (CELESTINO, 2016, p. 99).

Trazemos estes trabalhos para exemplificar quanto às possibilidades de análises e reflexões acerca da presença feminina nos livros didáticos, destinados às escolas públicas de todo o território

nacional. Parte destas investigações questiona a presença/ausência da imagem feminina ou da representação de gênero e o como se constroem identidades de feminino e masculino (inerentemente) a partir de sua representação, nas quais “os dados revelam que os estudos sobre gênero somaram-se aos demais na construção da historiografia educacional brasileira, trazendo produções quantitativa e qualitativamente significativas.” (NUNES, 2013, p.7)

Diante do quadro acadêmico que se desenhou nestes últimos anos, essencialmente nos anos 2000, a pesquisa sobre a mulher e sua imagem veiculada nos livros didáticos para uso recomendado em instituições de ensino não se esgota. O avanço dos debates sobre uma educação para a construção de uma sociedade mais democrática e o crescimento do movimento feminista com a renovação das pautas reivindicatórias possibilitam uma revitalização das pesquisas acadêmicas.

Desta forma, é pertinente manter a disposição de questionar as verdades absolutas e rever novos caminhos a perseguir, constituindo novos percursos investigativos, mesmo que a princípio possa parecer que não há nada novo no front ou desafiador academicamente. Toda pesquisa revela que as perguntas são filhas de seu tempo, e assim, as respostas são revistas, revisitadas e revigoradas para melhor atender os anseios no seu devido tempo.

Os objetivos deste estudo são:

1º) Identificar a representação da mulher nos livros didáticos de História do PNL D 2017-2019.

2º) Analisar a representação da mulher presente nos livros didáticos de História destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental.

3º) Problematizar o papel do livro didático como instrumento didático-pedagógico.

Esta dissertação divide-se em três capítulos. No capítulo O Livro Didático, é abordado o seu conceito, problematizando-o como ferramenta didático-pedagógica. Tratamos aspectos da política curricular para as aulas de História e sua relação com a produção dos livros didáticos para essa disciplina escolar.

As questões do feminino são colocadas no segundo capítulo com o título Lutar contra a opressão e desvendar o sujeito oprimido. Consideramos o movimento feminista em sua historicidade política em vincular ação com o debate teórico ao questionar a origem da dominação masculina, chegando à formulação do conceito de gênero como ferramenta de pesquisa e de pressão política.

Em A representação das mulheres nos livros didáticos de História para o 9º ano do Ensino Fundamental, expomos os critérios de seleção dos volumes analisados, assim como os resultados relativos à identificação e análise das representações. Neste capítulo, portanto, mobilizamos a metodologia adotada para a análise qualitativa dos manuais do professor que apresentaram a questão feminina em seu conteúdo.

1 O LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos, atualmente, constituem parte dos materiais didáticos ofertados pelo Estado brasileiro às escolas públicas para utilização docente e discente. Por tal razão, dedicamos este capítulo a compreender como este se tornou objeto e fonte de pesquisa acadêmica. Dessa maneira, partimos da compreensão conceitual do livro didático (LD) e de sua presença histórica nas escolas brasileiras, ao se revelar objeto de preocupação do Estado através de políticas públicas para a produção, avaliação e distribuição dos mesmos. Por final, refletimos a articulação do currículo e o livro didático de História em uma conjuntura após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017.

Entendemos que os livros didáticos agem como “mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2009, p. 296). Nesse sentido, os livros didáticos fazem parte dos suportes informativos produzidos intencionalmente para comunicar elementos indispensáveis à construção do conhecimento.

O presente estudo se vincula, em especial, aos livros dirigidos à disciplina curricular História, que tem se constituído fonte de pesquisa nos campos da História e da Educação. Nessa perspectiva, conforme Caimi (2010, p. 103) são encarados como objetos permeados de múltiplos significados, construídos ao longo do tempo, que mobilizam diversos agentes sociais na sua produção, circulação e consumo. O livro didático, assim entendido, em sua complexidade tornou-se nos últimos anos objeto de pesquisa ou fonte para pesquisa acadêmica.

Bittencourt (2011) informa que nos anos 2000 a pesquisa sobre o livro didático ganhou fôlego, apresentando como temas a expansão da política pública de distribuição dos livros didáticos, inclusive para a Educação de Jovens e Adultos e as avaliações realizadas institucionalmente dos materiais didáticos (livros didáticos, paradidáticos, dicionários) enviados para as escolas pelo governo federal. Despontaram centros de pesquisas sobre o livro didático e a organização de encontros nacionais e internacionais sobre o assunto.

Munakata (2012) afirma que a expansão de pesquisas tendo como foco o livro didático não foi um fenômeno exclusivo do Brasil. Em diferentes partes do mundo, centros de pesquisas sobre o tema se constituíram, confirmando uma tendência internacional. Podemos citar o grupo de pesquisa do Projeto Livres, mantido pela Universidade de São Paulo (USP) em parceria com Institut National de Recherche Pédagogique da França -INRP, integrado à rede EMMANUELLE, criada por Alain Choppin, eminente pesquisador sobre o livro didático. O Projeto Livres visa organizar um acervo de livros cuja função seja didática independente da disciplina curricular.

Também citamos a realização de congresso voltado ao tema “O livro e a Educação”, promovido pela Associação Internacional de Historiadores da Educação/ ISCHE (CHOPPIN, 2002, p. 6). Mesmo diante deste crescimento das pesquisas referentes ao livro didático, ainda encontramos dificuldade em defini-lo. Sua definição ocorre mais pela sua diferenciação com os outros livros.

Em História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte, Choppin (2004, p.549) apresentou as dificuldades enfrentadas na configuração de um levantamento conclusivo do que se produziu desde o

desenvolvimento das pesquisas focalizando o livro escolar enquanto objeto ou como fonte histórica, desde as décadas de 1970. Uma das primeiras dificuldades apontadas foi a definição do objeto, sendo designado de diversas maneiras, mesmo muitos estudiosos se esforçando em estabelecer tipologias para o livro didático.

Por fazer parte do cotidiano escolar, atravessando gerações, quase de forma intemporal, o livro escolar, à primeira vista, não apresenta nada de raro ou singular que permitisse uma definição precisa, despertando o interesse dos estudiosos. Nesse sentido, foram, por vezes, encarados como objetos banais, corriqueiros perante a sua elevada tiragem, muitas vezes subvencionada pelo Estado direta ou indiretamente.

Os livros escolares participam do universo cotidiano: eles não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre gerações. Essa banalidade, familiaridade, proximidade conferem às obras escolares menos valor visto que são produzidas, hoje em grande quantidade, dezenas de milhões de exemplares. (CHOPPIN, 2002, p. 6)

Mudanças nos métodos de ensino ou nos programas curriculares impõem às editoras adequações dos conteúdos ou das atividades propostas existentes nas publicações didáticas. Desta maneira, os livros escolares são objetos de consumo pedagógico e suscetíveis ao mercado das inovações pedagógicas, tornando esta literatura um produto perecível. A sua durabilidade enquanto produto se deve à sua funcionalidade: transmitir conhecimento para as novas gerações.

Encarando-o como um objeto complexo, Choppin (2002) utiliza, em diferentes momentos do texto *O historiador e o livro escolar*, as

seguintes denominações para se referir ao livro didático: livro de classe, manual escolar, cartilha escolar, livro escolar ou livro-texto. Esta literatura representa uma fonte privilegiada para os historiadores, principalmente para aqueles interessados em compreender como uma dada sociedade, através da educação, constrói identidades sociais.

Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades [...] os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação da juventude. (CHOPPIN, 2002, p. 14)

Mesmo reconhecendo seu valor histórico e sociológico, Choppin (2004) aponta as dificuldades e os limites de seu uso no campo investigativo tanto para os que se dedicam à pesquisa histórica enquanto para aqueles que se ocupam em analisar a educação e desdobramentos de uma cultura escolar. A primeira dificuldade estaria na própria definição do objeto, mas também com o caráter recente deste campo de pesquisa.

Historicamente, o livro didático esteve associado ao seu papel formativo em distinção aos demais livros. A ele cabia expressar os conteúdos programáticos essenciais para as futuras gerações. Devemos também considerar o seu aspecto físico (capa, paginação, estrutura textual) e o seu interesse comercial (público a que se destina) e conteúdo (temática explorada).

Chartier (1998, p. 8) nos instiga a pensar os livros como objetos capazes de ordenar sentido ao mundo social, impondo significações e sociabilidades: “O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, [...], a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação”.

A compreensão de que os livros didáticos investem sobre uma forma de organizar o conteúdo e de expressá-lo, nos leva a considerá-los fonte primordial para a análise da representação das mulheres, nas obras indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (2017-2019).

Os livros didáticos permitem que se trace uma história das práticas pedagógicas e ainda se discorra sobre as expectativas e valores vigentes na sociedade em que foram produzidos, o grau de desenvolvimento científico, as trajetórias e concepções das disciplinas escolares e as circunstâncias econômicas e materiais de sua produção. O livro didático, pensado como um objeto cultural complexo, multifacetado, atravessado por múltiplos interesses, torna-se documento de uma época, de uma ação estatal, de uma prática pedagógica.

O potencial latente de investigação dos livros escolares foi reconhecido pelas mudanças ocorridas na historiografia, redefinindo documento histórico e propondo novas formas de abordagens do passado. Os historiadores ligados a esta mudança apresentaram novos temas e categorias de pesquisa.

Podemos citar a tese de doutoramento de Circe Bittencourt, em 1993, sob o título Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar, como um novo momento, no Brasil, na reflexão deste campo de pesquisa que apresentava uma vasta produção no campo da denúncia ideológica dos livros didáticos. O seu estudo relacionava o livro

à política pública educacional, sem deixar de tratar da produção editorial para um mercado – atualmente, vivenciamos o crescimento deste mercado editorial com a decorrente extensão do PNLD ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos – e a sua inserção na escola como constituidor de uma cultura socialmente aceita e pretendida para todos na sociedade. (MUNAKATA, 2012)

O trabalho pioneiro de Circe Bittencourt resultou das novas temáticas exploradas pela historiografia, a partir da década de 1970 com a Nova História ou a História Cultural e das investigações no campo do livro e da leitura por Roger Chartier, o qual desenvolveu as noções sobre representação.

Nos livros escolares podemos investigar a forma com que identidades sociais são construídas para as futuras gerações. Choppin (2004, p. 553) afirma que os fascículos escolares assumem diferentes funções. São elas: referencial, em que é o depositário fiel de uma perspectiva educativa que um grupo social considera válido para as futuras gerações; instrumental, o livro coloca em prática métodos de aprendizagem com exercícios e atividades; ideológica ou cultural, sendo instrumento privilegiado de construção da identidade; e documental em que a sua leitura possa desenvolver o espírito crítico do leitor.

Ao concluirmos que o livro didático é um instrumento pedagógico, passamos a analisá-lo como um suporte material informativo de conteúdos autorizados socialmente para compô-lo. A análise da disposição de conteúdos possibilita compreender o que a sociedade pensa sobre si mesma.

O currículo representa o que é valorizado como conhecimento válido a ser aprendido. São as políticas públicas voltadas para a educação

que se ocupam em selecionar e prescrever o que é conhecimento a ser ensinado na escola.

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares [...]. (CHOPPIN, 2004, p. 554)

O livro escolar foi por muito tempo descartado como fonte de pesquisa por diferentes razões. Contudo, devemos manipulá-lo como um objeto que atende os interesses de uma determinada sociedade, num dado momento histórico. Ele responde a um mercado editorial e destina-se a um público específico. Diferentes agentes (Estado, professores, editores, autores) influenciam sua confecção. E, por estes motivos, devemos reconhecer no livro didático um meio manifesto da sociedade.

Bittencourt (2009) nos lembra de que a familiaridade do livro didático faz que o identifiquemos com certa facilidade ao diferenciá-lo dos demais livros. Contudo, a sua definição torna-se difícil pela complexidade de suas características, havendo a interferência de diferentes sujeitos da sua produção ao seu uso. Podemos nos referir à sua dimensão material, tratando-o como uma mercadoria pertencente ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista, até mesmo ao seu caráter pedagógico e os meios e modos de seu uso na escola e fora dela.

Choppin (2002) nos diz que o livro escolar é uma fonte rica e complexa. O livro é tomado conforme a posição que ocupamos na sociedade no momento que o manipulamos, cabendo ao historiador lançar um olhar distanciado para este objeto, podendo distinguir as suas diversas

facetas. Por estar inscrito na realidade material, o livro didático participa do universo cultural transmitindo às jovens gerações os saberes e as habilidades consideradas indispensáveis para a sociedade.

Atualmente, há um crescente interesse por análises não restritas ao texto. Os livros passaram por um tratamento editorial aprimorado com aperfeiçoamento nas suas dimensões, no número de páginas, na qualidade tipográfica com o uso de imagens ou ilustrações e textos em mais de um tipo de cor, letra. Estas mudanças despertaram a atenção dos pesquisadores pela iconografia.

Foi no final dos anos de 1980, com os avanços da semiótica, o impulso da história das mentalidades e o interesse pelas questões de vulgarização das ciências, [...], que o livro didático deixou de ser considerado um texto subsidiariamente ‘enfeitado’ de ilustrações. A articulação semântica entre imagem e texto passou a ser considerada pelas pesquisas. (CHOPPIN, 2004, p. 559)

Pensando sobre as funções apontadas por Choppin e as novas pesquisas realizadas tendo o livro didático como objeto cultural complexo e atravessado por múltiplos interesses, pensa-se a representação das mulheres nos manuais didáticos. Além disso, como um referencial capaz de se entender a sociedade atual, o papel social da escola na formação da cidadania, na importância do desenvolvimento da tolerância como um valor para a manutenção dos princípios democráticos.

1.1 BREVE HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Reconhecendo que o livro didático faz parte da cultura material, em muitas escolas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, torna-se necessário refletirmos sobre a importância histórica das políticas

públicas brasileiras voltadas à educação e focadas na distribuição e regulação de livros escolares destinados ao aluno e ao professor. Desta forma, devemos pensar que o livro didático se vincula a um poder instituído, e opera em sistema institucionalizado de ensino concebido pelo Estado.

Já no século XIX, período que o Estado brasileiro ainda não apresentava um sistema educacional propriamente, importavam-se livros da França, principalmente de História, para serem utilizados pelos estudantes brasileiros. Segundo Bezerra e De Luca (2006), no caso dos livros didáticos de História, a primeira publicação dedicada à história nacional data de 1860, sob o título *Lições de História do Brasil*, assinada por Joaquim Manuel de Macedo, e foi editado até 1926. A longevidade no uso de uma obra era um traço editorial comum dos livros destinados à leitura e ao uso por estudantes.

Bittencourt (2008, p.24) nos informa que os livros didáticos, no século XIX, “foram tema de debates dos parlamentares que decidiam sobre a criação e organização do sistema educacional do novo Estado que se formava [...]”. Esta preocupação voltava-se tanto para a formação do estudante quanto do professor.

Perseguindo esta perspectiva, a produção didática preocupava os dirigentes e precisava de políticas regulatórias ao conteúdo expresso e ao acesso a estas obras.

O livro escolar foi concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional, veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias. O livro didático proposto com base na instalação de instituições escolares públicas deveria se encarregar de uniformizar o saber

escolar, de construir uma forma de pensar a ciência e de reforçar a disseminação de crenças religiosas oficiais. (BITTENCOURT, 2008, p. 63)

No Brasil, já no início do século XX, adotou-se a nomenclatura livros didáticos para as obras destinadas ao ambiente escolar, como instrumento de estudo e de uso pedagógico. Monteiro (2009, p. 186) nos alerta que em outros países são utilizados termos que fazem alusão explícita à escola: “manuais escolares (Portugal), *manuels scolaires* (França), *manuales*, *libros escolares* (Espanha), *textbooks* (Inglaterra), *school books* (EUA) e *schulbuch* (Alemanha).”.

Foi apenas a partir de 1930, que o Estado brasileiro passou a desenvolver uma política educacional consistente, com uma legislação consciente de seu papel neste processo de formação das novas gerações através do sistema de ensino. (FREITAG et. al., 1993) A criação de um Ministério, responsável em pensar as ações para a educação brasileira no governo de Getúlio Vargas, modificou a relação existente para a produção e distribuição de material didático. Podemos considerar a instituição do Ministério da Educação e da Saúde (MES) como marco inicial para a produção de didáticos.

Em 1937, criou-se o Instituto Nacional do Livro, o INL, órgão subordinado ao Ministério da Educação, responsável pela coordenação das atividades relativas ao livro didático quanto ao planejamento e estabelecimento de convênios que asseguravam a produção e a distribuição do livro didático. Neste período, conhecido como Estado Novo, Getúlio Vargas governa ditatorialmente através de Decretos-leis.

Houve preocupação com os conteúdos escolares a serem ensinados, conforme uma política vigilante, sendo que os livros didáticos foram alvo de regulamentação. Ao INL foi atribuída a tarefa de edição de

obras literárias para a formação cultural da população, a elaboração de enciclopédia e dicionário nacionais, assim como a expansão do número de bibliotecas públicas.

Em decreto de 1938, o governo buscou instituir as bases para uma política de produção e distribuição dos livros didáticos em território nacional ao criar a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Esta definiu livro didático e impôs condições de uso nas escolas, neste sentido apresenta a clara intenção de controle sob os conteúdos impressos dos livros. FREITAG et al.(1993) nos dizem que esta comissão teria muito mais uma função político-ideológica do que pedagógica no processo de avaliação das obras destinadas às escolas. Em 1945, novamente sob um decreto-lei, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de se produzir, importar e utilizar o livro didático nas escolas brasileiras e esclareceu os critérios de avaliação dos mesmos pela Comissão Nacional do Livro Didático, consolidando esta perspectiva de controle ideológico presente neste material.

Com o golpe civil-militar, em 1964, a legislação relativa ao livro didático, quanto à sua produção, comercialização, distribuição e importação, passou por um maior controle por parte do Estado brasileiro. Viviam-se “os tempos de chumbo”, período que caracterizou o governo brasileiro pelas suas ações repressivas e de uso da força na contenção dos descontentes com a ditadura militar.

No período entre 1964 e 1985, o governo radicalizou os mecanismos de controle do livro didático, como material veiculador dos valores ensejados pelo governo ditatorial. A finalidade da educação se resumiria em desenvolver na criança e na pessoa o amor à pátria (CAIMI, 1999, p.36).

Os critérios definidores do valor pedagógico das obras centravam-se em questionamentos sobre a formação de hábitos morais, como o amor à família, sentimento de fraternidade, respeito à autoridade, sentimento de brasilidade e respeito às nações estrangeiras. A preocupação dos organismos responsáveis pela avaliação dos livros didáticos era ideológica, de controle da formação moral ocorrida nas escolas. Estes faziam parte de uma política de educação baseada no nacionalismo brasileiro, executando um papel muito significativo naquele momento. Assim, como ocorrera no período do Estado Novo (1937-1945).

O Ministério da Educação (MEC) firmou acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), entre os anos de 1964 e 1969, que criava a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Esta comissão coordenou as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, centralizando as decisões mais importantes sobre a política do livro, sendo o MEC apenas responsável pela distribuição dos livros didáticos após os pareceres da COLTED.

Na década de 1970, o INL, criado em 1937, passou a centralizar todas as fases necessárias para responder à demanda da distribuição dos livros didáticos para as escolas. Nos anos seguintes, diferentes órgãos foram criados com a finalidade de responder à política educacional voltada para os livros didáticos. Ao INL coube entre outras atribuições estimular o aperfeiçoamento do livro didático mediante o processo de seleção e avaliação dos mesmos (OLIVEIRA, 1984).

Em 1976, criou-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) para a execução do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Por meio de recursos do Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado em 1968, o governo passou a comprar os livros.

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi criada em 1983 para substituir o FENAME. Com esta criação, ocorreu a centralização da política assistencialista do governo, incluindo entre as suas atribuições o PLIDEF. Com a abertura política no final do período da Ditadura Militar, foi possibilitada aos professores a escolha dos livros didáticos a serem utilizados em sala de aula.

Então, em 1985, o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) substituiu o PLIDEF. Este programa apresentava alterações significativas na execução da política voltada para o livro didático, estando em consonância com os tempos que se inauguravam naquele momento histórico. Considerou-se no texto do decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985 a necessidade “de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático; Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação”.(BRASIL, 1985)

Desta forma, ficou garantida uma forma de participação do professor pelo critério de escolha do livro didático mediante seleção realizada na escola. Outro fator importante foi a eliminação do livro descartável e a adoção do livro reutilizável, com a criação e manutenção de bancos de livros didáticos para a distribuição aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias. O governo federal se responsabilizou pela aquisição dos livros, liberando os estados da participação financeira, mas com a distribuição dos mesmos de forma gratuita às escolas públicas.

Apenas em 1997, ao se transferir integralmente a política de execução do PNLD para o FNDE, e, com a extinção do FAE, se iniciou uma produção e distribuição massiva de livros didáticos. Neste mesmo ano, o programa foi ampliado para atingir os alunos de todas as séries do Ensino Fundamental, após recuo por questões financeiras no ano de 1992, em que apenas os alunos da 1ª a 4ª séries receberam os livros didáticos.

Os anos de 1990 foram marcados pela necessidade de reorganizar as políticas voltadas para o livro didático e os seus programas de execução com os critérios de avaliação pedagógicos dos livros que seriam distribuídos. Pretendia-se atingir em pouco tempo todos os estudantes do Ensino Fundamental.

Em 1993 e 1994, se estabeleceram os critérios de avaliação dos livros didáticos com a publicação do guia denominado “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO. Este guia faz parte de um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país. (MENEZES; SANTOS, 2001).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, realizada na cidade de Jomtien (Tailândia), contou com a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil (BEZERRA, 2006, p. 31). Este fórum de discussão, promovido pela UNESCO e patrocinado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, incutiu aos países com o maior índice de analfabetismo e maior déficit no atendimento escolar a elaboração de planos decenais para vencer as suas mazelas educacionais.

Foi neste contexto que o governo brasileiro se comprometeu junto a organismos internacionais em melhorar os seus índices educacionais

e estabeleceu os critérios de avaliação para o livro didático. Uma das prioridades era garantir a qualidade dos livros didáticos e ofertar capacitação ao professor. Estas ações incidiam sobre o professor e sobre o livro didático.

Sendo assim, no ano de 1994, o Ministério da Educação nomeou uma Comissão de especialistas de cada área do conhecimento para avaliar a qualidade dos dez livros didáticos mais escolhidos pelos professores para o ano de 1991, em seus aspectos programáticos e pedagógico-metodológicos. O resultado foi desalentador.

Os avaliadores concluíram que os livros apresentavam erros conceituais e metodológicos prejudiciais ao processo de ensino aprendizagem. Então, em 1995, foi formada uma equipe de especialistas de cada área do conhecimento responsável pelos livros inscritos para a avaliação.

Iniciou-se o processo de avaliação dos livros didáticos que seriam utilizados pelos alunos ao serem adquiridos e distribuídos pelo governo federal aos alunos da escola pública. Estipularam-se os critérios de avaliação e apenas os livros aprovados pela comissão de especialistas entrariam no Guia do PNLD para a escolha do professor. Os reprovados não eram proibidos de serem comercializados e indicados pelos estabelecimentos privados.

O PNLD 1997 destinava-se aos livros concernentes às séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 1999, foi lançado o PNLD para as séries finais. No caso da História, “procurou se estabelecer um diálogo entre o saber histórico escolar e a produção universitária” (BEZERRA, 2001, p. 32).

No ano de 2000, a Secretaria do Ensino Fundamental e a Equipe de Coordenadores das comissões de avaliação dos livros didáticos iniciaram um processo de reflexão a respeito do PNLD e suas avaliações, convocando especialistas no assunto e representantes do setor editorial para debater a questão de se realizar a avaliação da avaliação. Como resultado do intenso debate, em 2001, o MEC publicou o documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*.

Conforme estas recomendações elaboradas, ficaram definidos os seguintes requisitos para a não eliminação do livro didático do catálogo de escolha pelo professor, que seriam: “não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais” Desta forma, foram excluídos os livros com erros conceituais graves e os que apresentavam preconceito e discriminação. (*Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos, Brasília, 2001, p.13*)

A partir deste momento, o MEC juntamente com seus colaboradores passou a refletir sobre o processo de avaliação dos livros didáticos e, conseqüentemente, sobre a execução do programa que se destinava somente aos alunos do Ensino Fundamental até o ano de 2004, quando foi lançado o Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). A distribuição gratuita de livros para consumo escolar foi estendida à Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2010, assim como os portadores de necessidades especiais passaram a ser atendidos, de forma gradativa, com a distribuição de livros em Braille e também alunos deficientes auditivos de 1ª a 4ª séries receberam cartilhas e livro de língua portuguesa em libras e em CD-ROM.

Desta forma, os autores e editoras foram se adequando aos interesses educacionais emitidos pelo MEC mediante as metas a serem alcançadas perante os planos internacionais de melhoria da educação firmados com a UNESCO. Na Declaração Mundial para a Educação de Todos são apontados os seguintes obstáculos naquele momento:

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário:

mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento:

mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e

mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990.)

Foi neste contexto que a educação brasileira passou por transformações com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, no ano de 1996, o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997. Neste plano decenal era prevista a melhoria qualitativa dos livros didáticos como uma necessidade para a garantia da educação como um direito.

Segundo Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação e do Desporto, os PCNs foram elaborados para o professor como um

“instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático”. (BRASIL, 1997)

Como até o momento exposto, evidencia-se a relação de intimidade existente entre Estado e as suas competências relativas à educação e à produção do livro didático, dificultando a separação entre a história deste artefato cultural e as políticas públicas subjacentes à sua presença na escola como material de apoio para o professor e para os alunos. De Lucca (2009) trata esta relação como um quadrilátero, em que o Estado age como regulador entre autor-obra-público. Este desempenha papel essencial, pois lhe compete definir os contornos do aparato escolar, sobre o qual tem o poder de legislar, formular propostas pedagógicas, programas curriculares e normas para os profissionais que atuam nele. Desta forma, todo livro escolar que chega às escolas brasileiras corresponde aos interesses do Estado na formação das futuras gerações e, levando o mercado autoral e editorial a se adaptarem aos interesses do seu principal comprador.

Monteiro (2004) nos esclarece como os livros didáticos são instrumentos de políticas educacionais, pensados como estratégia na promoção qualitativa da educação. Para esta autora, o livro escolar traz para o professor e para os alunos as adequações curriculares desejadas pelo Estado.

1.2 PENSANDO O CURRÍCULO E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.

Nesta seção, buscamos refletir sobre a importância do currículo, seguindo os pressupostos conceituais de Sacristán (2000; 2013) na

definição do que se deve ensinar e aprender através de metodologias e didáticas pré-estabelecidas historicamente e o livro didático de História.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, as escolas deverão enquadrar sua proposta político-pedagógica orientada pelas delimitações presentes na base. É de ampla divulgação midiática que os alunos brasileiros não apresentam o desempenho almejado em diferentes avaliações nacionais e internacionais que medem a educação no país. Uma das alegações para esta situação, segundo informe oficial do governo brasileiro, seria a negativa de indicações claras do que se deve ensinar e aprender na escola.

Seguindo esta alegação ao se prever a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, torna-se importante, no mínimo, inquirir de que forma até o presente momento a educação básica organizou o conteúdo a ser ensinado. Podemos ainda inferir sobre a validade do currículo apresentado até então nas escolas brasileiras. Sacristán (2001, p.84) lembra que os modos de seleção e de desenvolvimento dos conteúdos do currículo fazem parte de toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das ideias que as legitimam.

Primeiramente, devemos refletir sobre a forma que este toma enquanto elo da escola e da sociedade, apresentando-se como um projeto de formação intelectual e social para as futuras gerações. Perante este ideal, o projeto escolar sofre todo tipo de pressão e interferência de um sistema educacional mais amplo. A escola e suas intenções fazem parte deste sistema dinâmico e hierarquizado pelos interesses do Estado, da sociedade civil, dos organismos e organizações internacionais e do mercado.

Seguindo o pensamento de Sacristán (2000), consideramos o currículo uma forma de organizar uma série de práticas educativas para guiar as experiências que o aluno adquire na escola. O mesmo autor afirma que o currículo é historicamente construído a partir das necessidades de cada época e sociedade, regulando através da educação o que é recomendado como conhecimento.

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois, dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. (SACRISTÁN, 2013, p. 20)

Estabelecer o que se deve ensinar, estipular competências a serem desenvolvidas, assim como os conteúdos que permitiriam o desenvolvimento adequado dos alunos não é novidade na educação brasileira. Esta tentativa de uniformizar para todo o território nacional os meios e os conteúdos apresentados pela BNCC corresponde a uma história de controle sobre a educação, em que as decisões sobre o currículo tem sido patrimônio das instâncias administrativas.

O currículo prescrito impõe conteúdos mínimos, regulando o tempo e o espaço escolar através de orientações sobre a prática pedagógica, ordenando professores e alunos. Assim, podemos afirmar que a política curricular decide ou condiciona os conteúdos e as ações da escola a partir de instâncias político-administrativas do Estado. Esse, ao ser o responsável pela manutenção do sistema educativo como um todo, passa a orientar e estipular o conhecimento escolar considerado

imprescindível. Desta maneira, defende a uniformidade dos conhecimentos básicos necessários para o acesso e a permanência igualitária de todos nesse sistema. (SACRISTÁN, 2000, p.109)

Nos últimos anos, o pensar sobre o currículo no Brasil assumiu maior importância, principalmente diante das inúmeras propostas curriculares oficiais que chegam às escolas. Neste caso, como já mencionado na Introdução deste trabalho, podemos assinalar os PCN, a LDB, as DCNS, a Lei 11.645/08, que são orientações e normatização com expressão curricular.

Fonseca (2010) informa que o lugar e o papel da disciplina escolar História na educação básica brasileira faz parte de uma história de lutas pela democracia nos anos de 1980. Com a promulgação da Constituição Federal/1988 e a implantação da LDB, a disciplina História retornou às escolas após a extinção dos chamados Estudos Sociais. Abud (1996) recua até o século XIX, durante o processo de consolidação do rompimento com Portugal e a formação de um sentimento nacional, para esclarecer a importância da disciplina História para o Estado brasileiro.

Torna-se pontual refletir sobre a importância estratégica da História no currículo da Educação Básica, “pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas” (FONSECA, 2010, p.2). Ao concebermos a intencionalidade em se estabelecer o que se deve ensinar e o que se pode aprender, compreenderemos que a História escolar desempenha função central conforme as necessidades sociais de cada momento. “A trajetória da História como disciplina escolar, no Brasil, não foi tranquila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da

escola secundária quanto à elaboração de seus programas” (ABUD, 1996, p. 42).

Já nos idos anos 1990, houve dois momentos significativos para a composição curricular nacional e, conseqüentemente, para a História. Em 1996, instituiu-se Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece a obrigatoriedade curricular da disciplina, principalmente da História do Brasil. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontavam o que se ensinar e o como, focalizando a formação cidadã.

Em relação ao papel dos currículos de História na formação de cidadãos, outro movimento merece ser registrado: a demanda de grupos sociais e étnicos. Como é amplamente conhecido da sociedade brasileira, desde os anos 1970, intensificaram-se entre nós, de modo particular, a mobilização de mulheres, negros e indígenas (...). Esses movimentos foram interpenetrando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania. (FONSECA, 2010, p. 4)

Estes avanços provocaram mudanças legais, tornando obrigatória a introdução nos currículos da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena. Esta obrigatoriedade exigiu uma adequação de materiais didáticos, principalmente dos livros didáticos de História.

Frente a estas mudanças propõe-se uma renovação dos conteúdos e dos métodos no processo de ensino e aprendizagem da História. Azevedo (2010) informa que inclusive os livros didáticos passaram a apresentar uma renovação dos temas e métodos de trabalho.

Observa-se que as coleções didáticas passaram a apresentar uma aparente renovação. Os conteúdos eram organizados linearmente, tendo ainda como base a história europeia, intercalada a História da América e

do Brasil. Diante desta afirmação, podemos inquirir sobre as mudanças que os livros didáticos sofreram ao terem de se adaptar às exigências legais.

Estas prescrições curriculares são apresentadas aos professores pelos materiais didáticos. Esses livros didáticos tornam-se agentes intermediários entre os professores e as intenções declaradas nas normatizações para o currículo pelo Estado. Sacristán (1995, p. 89) conceitua esta situação de currículo semi-elaborado.

Entre a aceção ou moldagem do currículo como conjunto de declarações ou planos, onde se recolhem os objetivos ou conteúdos que se diz que vão ser ensinados, e o currículo real que se desenvolve na prática, existe uma elaboração intermediária do mesmo, que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, os livros didáticos.

Guiados por Gasparello (2009), refletimos o livro didático de História como objeto pedagógico fundamental no lento e constante processo de construção curricular e de escolarização moderna, já no século XIX. Naquele momento, era crucial o ensino de uma história nacional. Lembramos que o país havia rompido os laços colonizadores com Portugal.

As publicações didáticas para o ensino de História correspondiam ao interesse de se formar uma consciência nacional. Com a proclamação da República, a chegada dos imigrantes e abolição da escravatura, a educação é encarada como motor para a transformação do país. A História passa a ocupar papel fundamental na construção de uma nação moderna.

Ao longo do tempo, o ensino de História respondeu aos interesses ideológicos de determinado momento. Atualmente, novas pautas são colocadas no centro das discussões para o fortalecimento da democracia mediante da consciência e do exercício da cidadania. Mudanças estão prestes a ocorrer no currículo e atingindo diretamente o ensino de História. Certamente, os livros didáticos de História sofrerão interferências em suas páginas.

2 LUTAR CONTRA A OPRESSÃO E DESVENDAR O SUJEITO OPRIMIDO

A desigualdade entre homens e mulheres é atribuída à crença histórica de um binarismo natural que coloca homens e mulheres em lados opostos. Aos homens se atribuem os valores da força, da racionalidade, da virilidade, do senso crítico e, desta forma, seriam eles os mais qualificados a exercerem funções públicas para a sociedade. As mulheres seriam o oposto: sensíveis, emotivas, irracionais, devido ao seu instinto materno, logo, frágeis e inábeis para atuarem fora do lar. Assim, por muito tempo, às mulheres negou-se a atuação em espaço público, incluindo a instrução formal. Já para os homens, possibilitar por diferentes meios o seu desenvolvimento intelectual traria benefícios para humanidade.

O direito ao acesso à educação igual àquela destinada aos homens foi reivindicado no princípio da organização do movimento feminista. Entendia-se que se as mulheres recebessem a mesma educação dada aos homens, isto as libertaria das amarras de uma sociedade que as inferiorizava, as acusando de espírito pouco prático e racional, sem chances para a intelectualidade. Já no final do século XVIII, percebia-se que a causa das diferenças se pautava na educação e não propriamente no sexo.

Neste capítulo, percorre-se a história do movimento feminista para compreender o que provocava as reflexões das mulheres na busca de uma noção significativa do que vem a ser mulher. Para tal, organiza-se o capítulo conforme as ondas feministas e suas elaborações sobre o sujeito político do movimento, incluindo a elaboração referente ao gênero, como categoria de análise da relação histórica existente entre os sexos. Sob o subtítulo: A terceira onda feminista: entre avanços e retrocessos,

buscamos descrever os atuais obstáculos enfrentados pelos coletivos feministas no Brasil. Torna-se relevante alertar que não focalizamos os recentes debates sobre as relações de gênero. Focamos na forma que o termo gênero está sendo apresentado para sociedade brasileira, a partir de intensos debates centrados na educação escolar.

Seguindo o pensamento de Miguel (2014), definimos feminismo como uma recusa do binarismo existente que coloca homens e mulheres em lados opostos, que busca compreender os meios de produção e de reprodução dos mecanismos que levam à opressão das mulheres. Recusa a dominação masculina como algo natural e a-histórico e busca diferentes formas para superar esta desigualdade através da luta política e da formulação teórica que descortina as relações de poder existentes nesta sociedade.

2.1 A PRIMEIRA ONDA FEMINISTA: SIM, NÓS SOMOS IGUAIS

Historicamente, em diferentes contextos, as mulheres questionaram a posição de inferioridade que a elas foi relegada. Contudo apenas com as transformações que caracterizaram a contemporaneidade as suas reivindicações foram feitas de uma maneira mais organizada politicamente, dando os primeiros contornos do que hoje chamamos de movimento feminista. Conforme Miguel (2014, p. 20), “o feminismo como movimento político e intelectual surge na virada do século XVIII para o século XIX e pode ser considerado um filho indesejado da Revolução Francesa”.

A explosão da Revolução Francesa, em 1789, inaugurou um novo momento histórico para a sociedade ocidental, surgindo uma nova concepção de homem, baseado no lema “Igualdade, Liberdade e

Fraternidade”. É a passagem de uma concepção medieval firmada nos laços de servidão e lealdade para a construção de uma concepção de cidadania.

A luta revolucionária transformara a sociedade hierárquica do absolutismo em uma esclarecida, baseada nos ideais iluministas de racionalidade do Estado e de participação cidadã. Diante do processo revolucionário e das mudanças em curso, as mulheres não foram contempladas na nova legislação, na Declaração do Homem e do Cidadão (1789) mantendo-se a sua cidadania à sombra da vontade dos homens. A Revolução que fora feita também pelas mulheres as excluía do espaço político de atuação.

Em 1791, Olympe de Gouges (1748-1793) denunciou a ausência das mulheres na Declaração de 1789 ao publicar, em 1791, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. A militante afirmava que apenas aos homens eram atribuídos os direitos por estes estarem subtendidos na expressão de sujeitos universais. Suas ideias foram precursoras para a luta pelos direitos de igualdade entre homens e mulheres. Mesmo este documento sendo importante, ainda não sistematizava ou buscava as causas para a opressão da mulher ao longo do tempo. (GARCIA, 2011, p. 43-44)

Mary Wollstonecraft é geralmente considerada a fundadora do feminismo ao buscar as causas para a opressão da mulher e criticar a formação da sociedade liberal baseada nos ideais iluministas de liberdade e igualdade que proibia às mulheres gozar do direito de cidadania. A livre pensadora inglesa integrava grupo de pensadores que questionou os limites do pensamento liberal apregoado na Revolução Francesa, principalmente no que diz respeito ao estatuto político e social em relação

às mulheres, que neste processo de luta pela supressão da Antiga Ordem mantinham-se subjugadas. (GARCIA, 2011, p.48)

Os ideais da igualdade e liberdade promovidos pela racionalidade e defendidos pelos filósofos do século XVIII excluía grande parte da humanidade: mulheres e não europeus. Conforme Miranda (2010), para os pensadores do século XVIII as mulheres pareciam ser incapazes de participar da nova ordem social, afirmando-se inclusive que elas não possuíam entendimento suficiente, que a sua razão era inferior à dos homens e, devido a isso, necessitavam da tutela masculina para sobreviver. Também eram vistas como seres fúteis, preocupadas exclusivamente com sua aparência e com as relações com o sexo oposto. As mulheres eram encaradas como seres tão dependentes que não se conceberia sua autonomia pela falta de entendimento necessário para participar da nova configuração social e política.

Wollstonecraft percebia sua diferença intelectual e de aceitação nos círculos sociais em comparação às outras mulheres. Neste sentido, passou a defender a demanda por educação para o livre desenvolvimento da mulher como ser racional, e por assim dizer livre, igual e autônomo. A educação para as mulheres passa a fazer parte da pauta de reivindicações do feminismo como uma necessidade para a organização das mulheres na luta por outros direitos. (MIGUEL, 2014, p. 21)

Nas últimas décadas do século XIX, período em que a sociedade democrática se fortalecia, o movimento feminista impulsionou o debate, com as Sufragistas, sobre a igualdade de direitos. As mulheres organizaram-se para lutar pelo direito ao voto. Este momento é considerado pela historiografia feminista como a primeira onda do feminismo. (MARQUES, 2015)

Iniciou-se uma contestação do poder masculino na esfera pública ao se exigir a participação política. As mulheres passaram a organizar reuniões para discussão feminista e criar estratégias para pressionar os governos a regulamentar não somente o direito ao voto e participação política, bandeira central das mulheres em grande parte do mundo, mas também em outros pontos da legislação civil. Como nos aponta Faria (2013, p.9):

Em diversos países já existiam movimento de mulheres por mudanças na legislação civil, em especial na regulamentação do casamento e do divórcio, pelo direito de frequentar escolas e exercer ofícios e profissões, de terem acesso a heranças e aos bens da família, de participar de associações políticas e sindicais.

A primeira onda do movimento feminista caracterizou-se pela luta ao direito ao voto considerado instrumento imprescindível para obtenção dos demais direitos. No que tange à educação, significativa parcela das mulheres mantinha-se afastadas dos bancos escolares e o currículo destinado à sua aprendizagem diferenciava-se daquele destinado aos homens. É importante lembrar que, em algumas situações, meninos e meninas sequer frequentavam o mesmo espaço escolar.² Em um Teto Todo Seu, a escritora inglesa Virginia Woolf, aborda sobre os espaços interditos às mulheres no século XIX, como a biblioteca universitária. Assim ela se posiciona:

[...] mas eis-me de fato à porta que leva para a própria biblioteca. Devo tê-la aberto, já que, num

² No presente texto espaço escolar é utilizado como o espaço físico (sala de aula, pátio, biblioteca, ambientes de coabitação) e o simbólico (currículo, discurso).

instante, como um anjo guardião impedindo o caminho com o esvoaçar de um traje preto em lugar de asas brancas, um cavalheiro desaprovador, prateado e gentil, lamentou em voz baixa, à medida que me dispensava com um gesto, que só se admitiam damas na biblioteca se acompanhadas por um estudante da universidade ou munidas de uma carta de apresentação. (2014, p. 24)

Nos primeiros tempos do feminismo, a luta era para se ter acesso aos bancos escolares, em se circular nos espaços nobres da cultura, em se aprender mais do que o conhecimento para casa, como coser, cozinhar, bordar, os chamados trabalhos manuais.

Nísia Floresta (1810-1885) foi pioneira em defender a educação para as mulheres no Brasil em um contexto que o sistema de ensino era limitado para ambos os sexos. A questão do ensino, principalmente para as meninas, ganhou novos contornos com a vinda da família real para o Brasil. Duarte (2008, p.110) nos expõe a erudição de Nísia ao criticar a educação destinada às meninas expressando suas opiniões na imprensa da época, defendendo a tese de que o progresso de uma sociedade depende do tratamento (educação/instrução) que se oferece às mulheres.

A primeira onda feminista se caracterizou pela luta em nome da igualdade de direitos entre homens e mulheres. Entendia-se que o sufrágio universal corresponderia à igualdade. O ideal iluminista da cidadania impulsionado pela Revolução Francesa que inaugura um novo período histórico fora negado às mulheres, sendo consideradas incapazes de exercer seus direitos políticos e sociais, sendo esta a principal bandeira do movimento feminista naquele momento.

Naquele momento, não há debates mais contundentes sobre as origens da opressão feminina, estando esta mais associada à crença

masculina da incapacidade da mulher em se envolver em assuntos fora do espaço doméstico, necessitando da tutela de um homem. Mary Wollstonecraft (1759-1797), Olympe de Gouges (1748-1793), Virginia Woolf, assim como as feministas socialistas que denunciavam a opressão que as mulheres trabalhadoras sofriam, indo além da concepção da classe, sendo o caso de Clara Zetkin (1857-1933) e Alexandra Kollontai (1872-1952), também a escritora inglesa Virginia Woolf (1882-1941) e, no caso brasileiro Nísia Floresta, defenderam como formas de elevação da mulher a educação.

2.1.1 As contradições da ideia do indivíduo universal

As mulheres que denunciaram as contradições existentes no discurso iluminista expunham as incoerências da base do pensamento filosófico que sustentava a organização social do liberalismo. Lutar pelo sufrágio universal representou repensar as posições sociais atribuídas aos sexos.

Diferentes de outros momentos da luta feminista, as sufragistas não se ocuparam da origem da subordinação feminina ou da dominação masculina, como as feministas das décadas posteriores elaboraram. Contudo, ao questionarem a exclusão das mulheres das decisões políticas e exigirem seus direitos sociais e econômicos, provocam reflexões sobre a universalidade do indivíduo. Apontaram que esta noção não era tão universal. Levantaram questões bastante incômodas. Precisamos retomar as agitações iluministas do século XVIII e as lutas desencadeadas naquele século em uma sociedade aristocrática, logo, desigual, para compreendermos que o princípio da igualdade é caro para a sociedade moderna.

Foi a partir deste princípio, tendo o homem como modelo, que as mulheres foram excluídas da cidadania, isto é, não teriam direitos. Para as mulheres se destinavam a esfera doméstica, os cuidados com as crianças, a procriação, defendia-se a incompatibilidade feminina com as exigências de se possuir direitos. A posse de direitos configurava ação no espaço público, principalmente em relação aos direitos políticos. Votar significa a possibilidade de escolha de representação nas defesas e lutas necessárias para a vida concreta. A partir daí as exigências se alargariam, levando a uma mudança radical via legalidade para a vida das mulheres. O discurso científico que se desenvolvia aquele momento era utilizado para corroborar a crença da inferioridade intelectual feminina.

No final do século XVIII havia psicólogos, médicos e filósofos que defendiam que as diferenças físicas de pele ou de órgãos corporais qualificavam alguns indivíduos e outros não. O anatomista Jacques-Louis Moreau ofereceu como seu o comentário de Rousseau de que a localização dos órgãos genitais, ‘para dentro’ nas mulheres e ‘para fora’ nos homens, determinava o alcance de sua influência: [...] Os homens eram indivíduos porque eram capazes de transcender o sexo; as mulheres não poderiam deixar de ser mulheres e, assim, nunca poderiam alcançar o status de indivíduo. Não tendo semelhança com os homens, elas não poderiam ser consideradas iguais a eles e assim não poderiam ser cidadãs. [...]a igualdade pertence a indivíduos e a exclusão a grupos; era pelo fato de pertencer a uma categoria de pessoas com características específicas que as mulheres não eram consideradas iguais aos homens.” (SCOTT, 2005, p. 17)

Percebemos com esta citação que o princípio da igualdade se calcava em discurso reivindicatório da diferença baseada na natureza,

para negar a sua extensão às mulheres. A anatomia feminina servia como argumento para a distinção social entre os sexos. Foi o indivíduo homem que correspondia à universalidade de direitos. Entende-se que esta igualdade reivindicada é a busca pela inserção numa universalidade - não neutra, preenchida pelas características do masculino. (MIGUEL, 2014, p.64)

Nessa primeira fase do movimento feminista, as mulheres concentraram suas ações em denunciar a contradição existente na base do pensamento liberal, sem levantar hipóteses explicativas para a subordinação das mulheres ao longo do tempo. A diferença entre homens e mulheres não fora teorizada. A mulher era pensada como um indivíduo sem direitos, enquanto o homem gozava de cidadania. A diferença sexual é argumento para a inserção em uma universalidade nem um pouco neutra.

Invocar a “diferença sexual” como explicação dos limites dos direitos individuais possibilitou historicamente o surgimento das feministas, que apontaram as incoerências dos supostos direitos universais (do homem): a noção republicana de indivíduo – sua definição universal e corporificação masculina – era, por elas, posta a nu. (MELO, 2008, p.555)

2.2 A SEGUNDA ONDA FEMINISTA: IGUALDADE NA DIFERENÇA

Em 1949, Simone de Beauvoir (1908-1986) publicou a sua famosa obra *O Segundo Sexo*, inaugurando um novo momento nas discussões feministas. Companheira de Jean Paul Sartre, sua conduta pessoal surpreendia a sociedade patriarcal demonstrando um rompimento com as

relações afetivas tradicionais. Esta obra abriu caminho para a discussão de uma epistemologia feminista ao proclamar a sua famosa frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher”.

A partir de então, no pós Segunda Guerra Mundial, nasce o feminismo da diferença. O mercado de trabalho se expandira para as mulheres durante a Segunda Grande Guerra, enquanto os homens (Europa e Estados Unidos da América) estavam no *front*. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, o sustento material não dependia exclusivamente do homem. (MARQUES, 2015, p. 13)

Neste contexto, Beauvoir influenciou a construção de um pensamento feminista autônomo partindo do sujeito Mulher, em vez do sujeito universal dominante Homem, como no feminismo igualitarista (primeira onda feminista). Isto se devia ao fato de que todo referencial construído parte do masculino, inclusive a concepção de universalidade. Em o Segundo Sexo (1949), Beauvoir apresentou inúmeros temas que ainda são trabalhados pelo feminismo hoje. Ela tratou do sentimento de alteridade não ser recíproco no caso da mulher.

A autora expõe a teoria de que a mulher historicamente tem sido considerada a *outra* em relação ao homem sem que esse fato suponha uma reciprocidade, como ocorre no resto dos casos. (...). O homem em nenhum caso é o outro, ao contrário, ele é o centro, a medida e a autoridade - essa ideia será a que o feminismo chamará de androcentrismo: o homem como medida de todas as coisas. (GARCIA, 2011, p. 81)

A Mulher é o sujeito ativo e central para se pensar e se fazer políticas para o feminino. O ser mulher não é algo natural e universal, mas

uma construção do que vem a ser feminino no social, sendo constituído a partir do Homem/masculino. A Mulher seria o Outro.

Conforme Pinto (2010, p. 15), no movimento feminista da segunda metade do século XX confluíram teoria e militância, sendo esta uma característica muito particular deste movimento em que produz sua própria reflexão crítica. Seguindo esta autora, “esta coincidência entre militância e teoria é rara e deriva-se, entre outras razões, do tipo social de militante que impulsionou [...] o feminismo: mulheres de classe média educadas”. Estas mulheres eram educadas nas áreas das Ciências Humanas, Crítica Literária e Psicanálise.

O feminismo da diferença impulsionado pelas reflexões de Simone Beauvoir se desenvolveu em um período bastante particular para o Ocidente. Os Estados Unidos estavam envolvidos na Guerra do Vietnã e viam nascer o movimento *hippie*, o qual contrariava os valores consumistas e bélicos da sociedade norte-americana. O lema “paz e amor” expressava essas negações. Na Europa, os jovens universitários confrontavam as autoridades, ocupando a Sorbonne. Os estudantes contestavam o modelo universitário elitista.

Em Paris, as lutas universitárias de 1968 ocorreram durante um período de tempo no qual interferiam vários outros eventos históricos. A oposição à guerra americana no Vietnã mobilizava a juventude tanto nos EUA quanto na Europa. Além disso, a revolta negro-americana, a luta armada na América Latina e na África, a Revolução Cultural na China (1966-1969) contribuíam para o clima de revolucionarização da juventude e do mundo universitário. A revolta estudantil espalhou-se na França com esse pano de fundo complexo e internacional, que dava exemplos heroicos de

possíveis mudanças radicais. (THIOLLENT, 1998, p. 65)

Estes acontecimentos influenciaram a reorganização do movimento feminista, proporcionando a produção de uma epistemologia e o redirecionamento de suas reivindicações. Como Pinto (2010, p. 16), nos coloca que a segunda onda feminista era articulada por mulheres oriundas da classe média que conseguiram frequentar a Universidade.

Neste sentido, faz-se importante lembrar Bourdieu e Passeron, no clássico *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, em 1964. Ao analisarem o acesso de jovens no Ensino Superior, constataram que as francesas destinavam-se às faculdades de Letras e de ciências que preparassem para o exercício da docência. Os pesquisadores se posicionaram da seguinte maneira: “reconhece-se aí a influência dos modelos tradicionais da divisão do trabalho (e dos dons) entre os sexos.” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 19)

A luta feminina por educação igual à que era ofertada para os homens colhia seus frutos na segunda metade do século XX. As universidades norte-americanas e europeias recebiam número crescente de estudantes mulheres. Esta presença feminina na Academia provocou rupturas no pensar e fazer ciências, levando as militantes a ampliar o seu leque de reivindicações.

O feminismo transborda a luta pelo direito ao trabalho e à educação ou pela busca das causas da opressão, da dominação dos homens sobre as mulheres, da definição da sociedade patriarcal. As feministas defendiam uma nova forma de homens e mulheres se relacionarem, em decidirem autonomamente sobre as suas vidas e seus corpos.

As feministas acadêmicas passaram a exigir cargos historicamente negados às mulheres, pressionando as associações para admitirem os profissionais independentemente da sua etnia, religião ou sexo, como nos relata Scott (1992), no caso dos historiadores e historiadoras segregados dos espaços e debates da sua profissão.

As mulheres passaram a coordenar pesquisas em que o objeto de estudo era a própria mulher. Foi neste contexto que surgiu a discussão sobre uma Epistemologia Feminista, em que se produzia uma crítica direta ao modo dominante de se produzir ou pensar o conhecimento científico. Não podemos negar o caráter eminentemente político deste posicionamento perante o discurso científico e em criar novas categorias de análise e reformulações teóricas e metodológicas no tratamento das relações entre os sexos. Nasce, assim, o campo dos Estudos de Gênero, quando a historiadora Joan Scott (1995) propõe gênero como categoria analítica que fundamenta as distinções sexuais históricas no processo de construção social. Inaugurava-se nos estudos historiográficos o campo comprometido com a memória coletiva das mulheres, buscando introduzir a História das Mulheres como área de reconhecimento da presença/participação feminina ao longo da História, a qual fora negada e impedida de vislumbrar nas páginas da historiografia tradicional. (RAGO, 1998)

Michelle Perrot (2010), em sua obra *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*, afirma que a situação da mulher na História é de exclusão. Seu papel social é limitado e consiste em cuidar da maternidade e da casa. Sua história é escrita através da observação e descrição feita pelos homens. Poucas são as produções femininas, e não passam de livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou

morais. Mesmo tendo participação no trabalho assalariado, essa situação é temporária e em condições desiguais.

Estes novos olhares lançados para a História submetem a reorientações no que se sabia sobre o passado. Desta forma, a crença de neutralidade e de objetividade que valida o conhecimento científico se abala pela insurgência de novas formas de se fazer e de se discutir ciência. Conforme Rago (1998, p. 5), “mais do que nunca a crítica feminista evidencia as relações de poder constitutivas da produção dos saberes [...]”, e estes validam a discriminação das mulheres, ao excluí-las do espaço público. As feministas corrompem as fronteiras do público e do privado, ao se questionar o poder político da opressão sofrida pelas mulheres.

No caso brasileiro, a segunda onda feminista enfrentava os anos de endurecimento da ditadura civil-militar, com a limitação das liberdades individuais. Os grupos de organização de mulheres lutaram pelo fim da repressão, sofrendo perseguições pelo posicionamento libertário. Muitas militantes eram oriundas do movimento estudantil e participantes de grupos de esquerda que contestavam o regime civil-militar brasileiro. Estas mulheres precisaram se exilar, principalmente na Europa, onde entraram em contato com os debates feministas que defendiam a bandeira do “pessoal é político”. Estas discussões são retomadas no Brasil com a anistia, e o retorno dos militantes do exílio. (PINTO, 2010, p. 17)

Podemos caracterizar o movimento feminista brasileiro neste contexto como um movimento amplo e heterogêneo que mesclava questões clássicas do feminismo como a violência doméstica, os direitos reprodutivos e maior participação política a partir da luta para o término da ditadura.

Pautada pela bandeira do “pessoal é político” e pelo reordenamento nos debates das causas opressoras da mulher, a segunda onda feminista exigia uma redefinição das tradicionais redes de poder do pensamento liberal que separava homens e mulheres em espaços de atuação, assim como por estratos de decisão. Mulheres mesmo que intelectualizadas estariam destinadas ao espaço doméstico e privado, e os homens a decisões políticas no espaço público.

Neste sentido, a escolarização e o acesso à universidade não garantiam o fim dos antigos laços de submissão e de opressão histórica feminina, mas tornaram-se espaços de contestação e reflexão das condições impostas às mulheres.

2.2.1 A categoria mulher e a emergência dos Estudos de Gênero

O liberalismo como pensamento político e filosófico se alicerçou na defesa da igualdade enquanto princípio primordial entre os seres humanos. Pressupondo que todas as pessoas são iguais, todas possuiriam os mesmos direitos. O movimento feminista é tributário deste pensamento universalizante, que causa conflitos internos no próprio processo de contestação das assimetrias nas relações de poder existentes entre homens e mulheres.

No escopo político, percebeu-se a profunda necessidade de se reorientar o foco da militância. Após ter conquistado a inclusão no princípio da igualdade, era preciso problematizar as diferenças prementes entre os sexos. Nasce a categoria Mulher. “Esta pensada em contraposição à palavra Homem, considerada universal,[...]. Assim, era como ‘Mulher’ que reafirmavam uma identidade, separada da de ‘Homem’” (PEDRO, 2005, p. 80).

Mulher enquanto categoria expressaria uma identidade coletiva, as singularidades e especificidades próprias do feminino. Grupos de reflexão e discussão femininas foram realizados com a participação exclusiva de mulheres com o objetivo de especificar e mapear as vivências das mulheres em uma sociedade marcada pelos desejos masculinos. Esta tendência baseava-se em uma identidade comum definida pela submissão ao sexo masculino, logo todas alvo da mesma opressão. Assim, ficaram conhecidas como “diferencialistas” em oposição às “igualitaristas”, consideradas as seguidoras de Simone de Beauvoir.

Desta forma, enquanto as igualitaristas reivindicavam que as mulheres participassem em igualdade de condições com os homens na esfera pública, as ‘diferencialistas’ preconizavam a ‘feminização do mundo’ [...]. As chamadas ‘diferencialista’ acusavam as igualitaristas de exigirem que todas as mulheres fossem homens para poderem entrar na esfera pública. (PEDRO, 2005, p. 81)

Torna-se importante mencionar que as diferencialistas sofreram inúmeras críticas ao não reconhecerem que a categoria Mulher não expressa as diferenças existentes entre as mulheres, ignorando os marcadores de raça/etnia, classe, geração e orientação sexual. As reivindicações deveriam pautar e pontuar as diversas necessidades das variadas mulheres. Substituiu-se a categoria mulher por mulheres, contemplando a diferença dentro da diferença, contudo ainda identificadas pelo que havia de comum entre todas: o sexo biológico.

Convém destacar que, independentemente de usar a categoria ‘mulher’ ou ‘mulheres’, a grande questão que todas queriam responder, e que

buscavam nas várias ciências, era o porquê de as mulheres, em diferentes sociedades, serem submetidas à autoridade masculina, nas mais diversas formas e nos mais diferentes graus. Assim, constatavam, não importava o que a cultura definia como sendo atividade de mulheres: esta atividade era sempre desqualificada em relação àquilo que os homens, desta mesma cultura, faziam.” (PEDRO, 2005, p. 83)

Em recusa ao universalismo atribuído à figura Mulher e fugindo desse essencialismo, ao delimitar uma identidade feminina em oposição ao masculino, a militância e a pesquisa acadêmica unem-se para resolver a questão do binarismo existente entre natureza e cultura, ou seja, separa-se gênero de sexo. Desta forma, nasceram os chamados Estudos de Gênero.

A historiadora Joan Scott é considerada a principal divulgadora do gênero, sendo o seu artigo Gênero: uma categoria útil de análise histórica diversas vezes citado em trabalhos acadêmicos que tratam da temática. Ela retoma formulações a respeito sobre a categoria e a associa a noções de poder. E, assim se posiciona: “O termo gênero faz parte da tentativa empreendida pelas feministas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre mulheres e homens” (SCOTT, 1995, p. 85).

Scott problematiza a historicidade das desigualdades entre os sexos e a ancora nas relações sociais construídas pela cultura e vai além ao postular a impossibilidade de isolar em um estudo homem e mulher, isto é, ambos devem ser pensados de forma relacional, precisando as assimetrias e as hierarquias nesta relação. Suas formulações revelam um posicionamento político bastante marcado pelos movimentos de

contestação dos chamados grupos minoritários, ao considerar a articulação de gênero com as categorias classe e raça/etnia. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 288)

O termo gênero chegava para tentar responder a questão da desigualdade feminina persistente e, por seu caráter relacional, compreender as diferentes desigualdades produzidas historicamente. As proposições analíticas esboçavam mudanças no fazer e no escrever a História, contudo o gênero não conseguiu romper com os paradigmas historicamente existentes.

2.3 A TERCEIRA ONDA: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

Parte da pauta da luta do movimento feminista havia sido conquistada, contudo estas conquistas se mostravam insuficientes para a relação entre homens e mulheres, surgindo novas bandeiras de luta. A ONU (Organização das Nações Unidas) declarou que 1975 seria o Ano Internacional da Mulher, proporcionando maior visibilidade à luta feminista. (PINTO, 2010, p. 17)

Esta aproximação de organismos de reconhecimento internacional e peso político indiscutível nas decisões públicas dos Estados provocou no movimento uma reorientação tática para a implementação de políticas públicas direcionadas para as mulheres. As mulheres não desejam apenas votar ou legitimar sua participação política e pública, exigem que o Estado aja a seu favor, ao imprimir medidas nos setores da educação, saúde ou segurança. Apoiadas por diferentes organizações internacionais

conquistam mudanças significativas nas legislações. Podemos citar a promulgação da lei Maria da Penha, no Brasil, no ano de 2006³.

Na década de 1980, o Brasil fora marcado pela Abertura Política, com o retorno dos exilados políticos. Chegaram militantes de esquerda que estiveram em contato com diferentes grupos e movimentos sociais na Europa. As militantes exiladas ao participarem de um momento diferenciado no feminismo europeu reorganizam o debate sobre a dominação masculina, entendendo-a pelo seu âmbito cultural. Segundo Jesus e Sacramento (2014), os sujeitos são construções identitárias pré-discursivas, assim o sexo definiria as categorias do masculino e do feminino mediante as características biológicas do ser homem/mulher. Desta forma, a discussão não se baseia no biológico e passa para o político-cultural, atravessado pelas variáveis de classe e raça.

Na virada do século XX para o XXI, os debates pautavam-se na categoria gênero, nascendo o pluralismo do feminismo, em que suas análises recaem sobre diferentes esferas da organização social. Esses debates teóricos são incorporados pelo Estado e agências intergovernamentais, os quais adotam em suas políticas públicas e programas o termo gênero.

No pós-feminismo, o determinismo biológico é superado e negligenciado; na medida em que o corpo é tido como invento discursivo das representações, que constroem aquilo que

³ O objetivo desta lei é de criar mecanismos que coíbam e previnam qualquer tipo de violência contra a mulher, segundo os termos § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil.

chamamos de *realidade*. Com isso, se originam uma pluralidade de gêneros e um sujeito do feminismo multifacetado. (JESUS; SACRAMENTO, 2014, p. 200)

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, o movimento feminista passa a atuar em fóruns educacionais. No ano de 2000, a ONU lançou as Metas da Educação para o Milênio. O governo brasileiro é um dos seus signatários. É importante mencionar que a década de 1990 foi “palco de forte movimentação das políticas educacionais brasileiras, à luz da Constituição de 1988” (SANTOS, 2011, p. 11). Foi neste contexto que houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), estabeleceram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997) e o debate sobre o Plano Nacional de Educação, em 2001.

O Brasil foi um dos países a participar da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual assumiu o compromisso de expandir o acesso à educação, visando à paridade de gênero na escola.

As mudanças na legislação educacional acima mencionadas resultam do surgimento de novos sujeitos que passam a protagonizar nas esferas políticas. As escolas vivenciavam um intenso debate em relação ao currículo e à avaliação da aprendizagem. Nas últimas duas décadas, a educação brasileira reviu sua trajetória. (ROSEMBERG, 2001)

Neste princípio, as reformas educacionais referenciavam de forma geral as questões referentes às melhorias escolares, sem priorizar ou particularizar os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

De forma geral, a legislação educacional não enfatiza as questões de gênero, as tratando dentro da necessidade de universalizar o ensino ao oportunizar o acesso a ambos os sexos, assim “significa questionar ainda mais a presença de estereótipos de gêneros e refletir sobre o modo velado, ambíguo e, às vezes, reducionista que os significados de gênero assumem nos documentos” (VIANA; UNBEHAUM, 2004, p. 101).

A escola encarada como o espaço da transformação passa a ser questionada em relação à quebra de estigmas e preconceitos, a partir das políticas de inclusão e da promulgação da lei 11.645/08, que altera a LDB no quesito ensino da História e da cultura afro e indígena. Estas políticas proporcionam reflexões sobre a díade educação-machismo. Assim, os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres são aprendidos em múltiplos espaços, inclusive no ambiente escolar. Com esta afirmação, os movimentos feministas influenciaram as reformas curriculares que passam a ser discutidas com os PCNs (1997).

Louro (2005) alerta sobre os mecanismos reguladores que a escola utiliza para invisibilizar, inibir ou negar as diferenças dos sujeitos quanto à vivência de seu gênero ou expressão de sua sexualidade. Então currículos, normas, regulamentações, grade de horários, seleção de conteúdos e uso de materiais didáticos restringem as identidades múltiplas reforçando o binômio homem/mulher, masculino/feminino. Esta mesma prática homogeneizante auxilia no apagamento histórico do negro ou do indígena, assim como a exclusão simbólica dos pobres.

Neste sentido, para as políticas educacionais brasileiras, o ano de 2015 foi marcado por intensas polêmicas sobre se a expressão “identidade de gênero” deveria fazer parte ou não do texto do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Presidenta Dilma Roussef, em 2014. A

sua exclusão contraria metas assumidas com organismos internacionais para a erradicação das desigualdades de gênero, principalmente mediante uma educação que não faça distinção entre os sexos e sem reforçar estereótipos, assim como desrespeita as diretrizes da Conferência Nacional de Educação de 2014 para a aplicação do PNE (REIS; EGGERT, 2017).

Os amplos e irrestritos ataques de políticos conservadores sobre a possibilidade de se trabalhar as questões de gênero em sala de aula, difundindo uma onda reacionária e intolerante perante aqueles que não se enquadram na norma heterossexual e masculina levaram grupos e coletivos feministas e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTs), a promoverem inúmeras manifestações públicas. Denunciavam o equívoco e o preconceito velado pela adoção do termo “ideologia de gênero” no lugar da expressão identidade de gênero.

Acreditava-se que o movimento feminista não seria mais preciso, devido a inúmeras conquistas ao longo da sua história, os debates sobre a igualdade dos sexos, a violência de gênero e sexual, o direito aos corpos, com amplo debate sobre o aborto e as políticas públicas sobre a saúde da mulher reaparecem no cenário político-cultural, ganhando os diferentes meios de comunicação, sendo temas de programas de auditório e de opinião, assim como promovendo debates calorosos nas redes sociais. O feminismo mantém a sua força para desmitificar o conceito de igualdade dos discursos democráticos através de uma forte militância e desvelar os mecanismos opressores da sociedade.

3 A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Entendendo que o uso do termo mulheres está associado a um posicionamento político e almejando dar visibilidade à situação feminina na sociedade, buscamos compreender a representação desta nos livros didáticos de História para o 9º ano. Perseguindo esse ideal, estabelecemos duas categorias para análise: luta e conquista de direitos; trabalho em tempo de guerra.

Estas categorias foram estabelecidas ao se evidenciar que a **presença** das mulheres na literatura escolar destinada ao componente curricular História orienta-se em situações ou condições estipuladas em se explorar a mulher enquanto sujeito histórico, desempenhando funções esperadas para o momento ou mediante uma necessidade histórica. As mulheres são representadas em acontecimentos históricos específicos, na Idade Contemporânea: na Primeira Guerra Mundial e na Revolução Russa, na luta por direitos (com o movimento sufragista e Maio de 1968). Desta forma, ter de lutar, de trabalhar e de guerrear representam uma imposição, que coloca em lados opostos homens e mulheres.

Intencionando tornar presente para os leitores os manuais dos professores consultados para o trabalho dissertativo, iniciamos com uma descrição física articulada à análise dos pressupostos teóricos-metodológicos apresentados na orientação didática-pedagógica de cada manual. A partir de então, exploramos as representações contidas nos seguintes manuais: Projeto Araribá História 9º ano, Historiar 9º ano, Estudar História: das origens do Homem à era digital 9º ano e Vontade de Saber História 9º ano.

3.1 DESCREVENDO OS MANUAIS DO PROFESSOR

Nesta seção, descrevemos os manuais consultados durante o processo de construção deste trabalho dissertativo. Apresentamos brevemente os autores das obras, a organização do conteúdo e, por fim, a concepção de ensino de História da coleção. As obras trazem na capa parte das informações aqui expressas. Conforme o edital de abertura para a aquisição das coleções didáticas para os anos finais do Ensino Fundamental, os manuais do professor devem conter duas partes. A primeira parte é relativa aos conteúdos e às atividades para o aluno; na segunda, incluem as orientações pedagógicas, para auxiliar o docente com o trabalho proposto. Passamos ao conhecimento de nossa fonte documental.

3.1.1 Projeto Araribá História 9º ano



Figura 2: Capa do livro Projeto Araribá 9º ano.
Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Profª Marina Martins de Souza

A coleção Projeto Araribá é uma obra coletiva produzida pela Editora Moderna, sob a responsabilidade editorial de Maria Raquel Apolinário, em sua 4ª edição. A editora responsável é bacharel e

licenciada em História pela Universidade de São Paulo, e atuou como professora por 12 anos.

Para acrescentar algo sobre a produção e circulação deste livro escolar, acrescentamos que neste momento estão disponíveis no mercado também o livro correlato Projeto Araribá Plus História 9º. Ano, uma 4ª. edição datada de 2014, comercializado no site da Livraria Saraiva por R\$ 137,90. Este aparece ao lado de uma 3ª edição, datada de 2010, do Projeto Araribá História 9º Ano/8ª série, que custa R\$ 126,00. Verifica-se que estes livros didáticos estiveram à venda em outras grandes livrarias como a Martins Fontes e até mesmo na rede de lojas Casas Bahia. Ao nosso ver, isto põe em evidência a disseminação e importância num setor do mercado que o livro didático assume. Também cabe observar que no site da Editora Moderna, responsável pela obra, está disponibilizado Conteúdo Digital de História, correlato àquele dos volumes impressos, mas cujo conteúdo está restrito a usuários cadastrados. Segundo consta no site, no link Conteúdo Digital: “O livro impresso é complementado por vídeos, filmes e animações que permitem uma maior interação com o conteúdo” (<https://www.moderna.com.br/arariba/historia/>). Além deste recurso, aparecem ainda o denominado Material Complementar, o Guia e Recursos Didáticos e o Planejador de Aulas.

Atualmente, as editoras investem na disseminação de diferentes mídias para atrair os professores, já que são eles a indicar o uso do livro didático. Esta disputa no mercado pode oportunizar reformulações do conteúdo didático. No caso do estudo sob a perspectiva de incorporação da história das mulheres e das relações de gênero neste material responde a um crescente interesse em se possibilitar a visibilidade feminina.

Projeto Araribá História apresenta um desenvolvimento cronológico e integrado de estudo da história do Brasil com a história geral. Conforme os autores, esta organização cronológica dos conteúdos justifica-se “pela necessidade de utilizar um sistema de datação que permita localizar acontecimentos no tempo, identificar a duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.” (OBRA COLETIVA, 2014, p. 301).

A coleção organiza seus conteúdos em uma narrativa linear e cronológica. Busca integrar a História do Brasil, da América, da África, da Ásia e da Europa. O livro do estudante, nos quatro volumes da coleção, divide-se em nove unidades, subdividida em no máximo seis temas. Já o manual do professor é apresentado como Guia e Recursos Didáticos, oferecendo ao professor uma Apresentação Geral, Referências Bibliográficas e Estrutura do Guia, que é comum a todos os volumes. As Orientações específicas estão organizadas para cada ano, na parte diferenciada.

Nessa parte específica de cada volume, o manual do professor traz as orientações didáticas organizadas por mapas de conteúdos, esquematizando a unidade ao tema e expondo a relevância e os objetivos da unidade. Expressa o desenvolvimento didático, as leituras complementares, as sugestões de atividades extras e de leituras, filmes e *sites*, assim como as Respostas das Sugestões de Atividades e Respostas e Comentários das Atividades do Livro do Aluno.

A obra Projeto Araribá História 9ºano é o quarto volume da coleção. Seus conteúdos visam ao estudo do Período Contemporâneo, iniciando com as disputas dos países imperialistas no final do século XIX, na unidade 1. A última unidade do volume (unidade 9), sob o título O

Brasil e o mundo globalizado, discute a integração do Brasil-mundo com o fim da Guerra Fria e a rearticulação do mercado mundial. A unidade 9 é encerrada com uma proposta de se fazer um balanço do Brasil contemporâneo ao refletir os desafios da atualidade, materializados na questão indígena e nas políticas de ações afirmativas empregadas pelo Estado brasileiro.

Verificamos que este volume aborda uma questão sobre as mulheres na Unidade 6, intitulada Realidades e conflitos da Guerra Fria, constante a partir da página 158 tanto no livro para o aluno quanto no manual do professor. No tema 2, desta unidade, com o título Reformas e contestações na Guerra Fria, os autores referem-se às transformações sociais e culturais ocorridas na década de 1960, mencionando A luta das mulheres e negros, na página 167.

3.1.2 Historiar 9º ano



Figura 3: Capa do livro Historiar 9º ano.

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Profª Marina Martins de Souza

A coleção Historiar, concebida por Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, está em sua 2ª edição, pela editora Moderna. No site da editora

e livraria Saraiva, o preço de um exemplar é de 136, 90. Os autores possuem formação em História, pela Universidade de São Paulo. Ambos atuaram como professores de História nas redes pública e particular de ensino.

Gilberto Cotrim possui mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, também atua como advogado pela Ordem dos Advogados do Brasil. Jaime Rodrigues é doutor em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas e leciona História na Universidade Federal de São Paulo.

A coleção está organizada em quatro volumes. O Livro do Estudante divide-se em unidades que contemplam capítulos organizados em torno de um tema em comum ou em referência a um período histórico específico. Os capítulos apresentam um texto principal e seções que estão articuladas entre si, as quais são: Abertura do capítulo; Investigando; Outras histórias; Ler e compreender documento; Painel; De volta ao presente; Oficina de história; Para saber mais. Há uma seção única ao final de cada volume, com o título Projeto temático, a qual propõe atividades relacionadas aos conteúdos trabalhados no livro: Cultura e diversidade (6º ano); Faces do trabalho (7º ano); Caminhos da cidadania (8ºano); Ecologia no mundo global (9º ano).

O Manual do Professor para todos os volumes da coleção constitui-se de uma parte geral, comum aos quatro volumes, e uma específica. Na parte geral, constam as seções: Pressupostos: conhecimentos do ofício; Aula, livro e ensino; Organização da obra; Usos do livro e possibilidades de trabalho; Africanos, afro-brasileiros e indígenas; Avaliação pedagógica. Trazem comentários e sugestões, algumas vezes textos complementares e propostas de atividades complementares. Apresenta

uma série de livros e de filmes para serem utilizados nas aulas. Há considerações sobre as questões com respostas, assim como a bibliografia que sustenta a coleção.

A parte geral exprime os pressupostos teórico-metodológicos adotados para a coleção. Parte da definição de História como uma ciência no tempo, em que a problematização do passado só é possível mediante questionamento no presente. O conhecimento historiográfico se faz a partir das indagações do historiador às diferentes fontes que a sociedade produziu ao longo do tempo. O ensino da História reflete as mudanças sofridas pela historiografia, que permite uma ampliação de interesses e objetos, expandindo as possibilidades em sala de aula.

É preciso chamar a atenção, porém, para uma peculiaridade do saber histórico tanto o geral quanto o escolar: o passado não se resgata de forma definitiva, mas se apresenta como um campo de interpretações. Apesar de pesquisas contínuas e minuciosas, da multiplicidade de tipos e da imensa quantidade de fontes ou documentos, os historiadores jamais terão diante de si todos os registros que lhes permitam um acesso irrestrito aos objetos de estudo sobre os quais eles se debruçam. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 277).

Ao expor que a produção do conhecimento histórico é dinâmica, que tem como ponto de partida o presente, os autores da coleção consideram a história escolar em constante transformação. Desta forma, consideram o livro como um recurso didático que pode auxiliar alunos e professores a interpretar de forma viva os diferentes objetos de estudo, incluindo o próprio uso deste material como documento de uma geração.

Como o livro didático de História não é uma coletânea de aulas prontas e acabadas, ele não substitui o trabalho dinâmico de professores e estudantes em sala de aula. Este trabalho deve ser estimulado por relações de troca entre o que é estudado e o que é vivido, pela articulação com informações interdisciplinares, pela construção de novos conhecimentos. O livro didático subordina-se, portanto, ao processo vivo das aulas. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 278)

Esta citação expõe que o livro didático não deve ser encarado como uma coletânea de aulas prontas para o professor. A sala de aula exige planejamento. É importante salientar que esta literatura pode ser utilizada para problematizar ou abordar situações atuais de forma provocativa. Podemos refletir sobre a linguagem adotada nas coleções, por exemplo, como atividade crítica.

Os livros didáticos atuais carregam uma linguagem imagética significativa que merece atenção e preparo pelo professor. Alertamos que toda imagem traz escolhas, concepções feitas pelo produtor, a sua reprodução também não pode ser considerada de forma alheia às possíveis ideologias implícitas.

O volume *Historiar 9º ano* divide-se em cinco unidades de estudo da Idade Contemporânea. Inicia com a Unidade Guerra e Revoluções e encerra com a Unidade A era da globalização. O capítulo 6, Primeira República: sociedade e poder, traz a questão feminina sob o título *As mulheres, ontem e hoje*, na página 96. A seção *Outras histórias* objetiva aprofundar ou trazer novas questões de algum assunto tratado ao longo do capítulo. A parte específica não aprofunda a temática da mulher e faz sugestões rápidas de atividades, indicando a consulta de site para detalhamento do assunto.

Estimule os estudantes a produzir seus textos, refletindo sobre a situação da mulher no Brasil durante a primeira metade do século XX. O professor pode valorizar os exemplos de Bertha Lutz, Antonieta de Barros, Carlota Pereira de Queiroz e outras mulheres, pois naquela a participação política feminina era muito reduzida. [...] No site: <http://cpdoc.fgv.br/produca/dossies/aeravargas1/biografias> (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 354)

Observe-se na citação anterior a referência ao exemplo de vida e atuação de algumas mulheres, não sem acrescentar que a participação política feminina era reduzida naqueles tempos. Remete ao professor a tarefa de buscar conhecer “quem” eram aquelas mulheres para, então, apresentá-las aos discentes.

3.1.3 Estudar História: das origens do homem à era digital 9º ano



Figura 4: Capa do livro Estudar História: das origens do homem à era digital

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Profª Marina Martins de Souza

Patrícia Ramos Braick, mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora do Ensino Médio, em Belo Horizonte, assina a autoria da coleção Estudar História: das origens do homem à era digital. A coleção está em sua 2ª edição, pela

editora Moderna, e data do ano 2015. A coleção organiza-se em 4 volumes.

As obras são divididas em capítulos, os quais são iniciados por textos, imagens e questões referentes ao tema que será tratado. Além da Abertura, há textos, mapas, fotografias, reproduções de pinturas, objetos da cultura material, gráficos, tabelas e quadros organizados em texto principal e seções não fixas no interior do capítulo. Atividades é composta por duas seções fixas: Compreender os conteúdos e Ampliar o aprendizado. Ao final de cada capítulo há seções especiais: História feita com arte; Investigar; Debater e Aluno cidadão.

A organização das atividades para a compreensão do conteúdo trabalhado explora a capacidade do aluno desenvolver diferentes formas de leitura, através do uso de imagens, tais como mapas, reproduções de pinturas e de objetos de cultura material e fotografias. Estas imagens estão referenciadas com legendas acompanhadas com questões que objetivam orientar o olhar do aluno para certos aspectos das representações. (BRAICK, 2015, p. 311).

Pensamos que esta organização das atividades que buscam desenvolver a habilidade de leitura imagética através de orientações podem limitar as observações críticas dos alunos, levando-os a acreditar em uma pré-existência correta para determinados acontecimentos e interpretações.

A escolha de se iniciar cada capítulo com a apresentação de imagens justifica-se pela intenção de que a história seja percebida como parte do cotidiano. Este recurso auxilia na interpretação da história narrada, levando a observações que o conhecimento histórico é uma construção cognitiva a partir da avaliação de mudanças e permanências

ao longo do tempo, contribuindo na formação de uma consciência histórica. Para exemplificar, apresentamos abaixo a abertura do capítulo 6, intitulado A Segunda Guerra Mundial.



Figura 5: Abertura do capítulo 6 (BRAICK, 2015, p. 108)



101 - FOTOGRAFIA: ARND BRONKHORST

Pessoas caminham por rua em Berlim, Alemanha, em 1946.

O poema que você acabou de ler é de autoria de Murilo Mendes, poeta mineiro nascido em 1901. Nesses versos, escritos durante a Segunda Guerra Mundial, ele utiliza a linguagem figurada para expressar seus sentimentos em relação à guerra e à dor que ela causava. Como você pode notar, esse grande conflito mundial não marcou apenas os europeus, que convivia diariamente com o cotidiano da guerra. Afetou também muitos países que estavam distantes dos campos de batalha, como o Brasil.

- Que relação você identifica entre o poema e as imagens reproduzidas na abertura deste capítulo?
- Que aspectos mais chamam a sua atenção na imagem abaixo? Você consegue imaginar o que as pessoas poderiam estar sentindo naquele momento?
- Como seria a sua vida se o Brasil entrasse em guerra hoje? Que privações você supõe que seria obrigado a enfrentar?

Respostas e comentários estão no Suplemento de apoio ao professor.

Figura 6: Continuação da abertura do capítulo 6 (BRAICK, 2015, p. 109).

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza

O capítulo inicia com trecho do poema *Tempos duros*, de Murilo Mendes (1901-1975), escrito durante a Segunda Guerra Mundial. Em

seguida, reproduz duas fotografias da época e pede para o aluno relacionar o poema às imagens, com o intuito de demonstrar que a guerra não havia atingido somente os europeus que conviviam com os ataques bélicos, mas também aqueles que estavam longe dos campos de batalha. Braick (2015, p. 109) investe em três questões como podemos visualizar na figura 6.

Esta abertura de capítulo focaliza como principal personagem a sofrer com as consequências bélicas as mulheres. A primeira estrofe fala de casamentos desmanchados pelas mortes causadas pelos ataques bélicos. Este início não há indicativo ao sexo atingido potencialmente pelos torpedos e, assim, continua tratando sobre o assassinato de crianças inocentes. Desta forma, o leitor é guiado a compreender que a guerra atinge a todos, sendo indiferente o sexo e a idade.

Entretanto há duas imagens utilizadas para ilustrar as consequências da guerra na vida concreta das pessoas. As fotografias reproduzidas acabam materializando que apesar do sofrimento ser de todos, a morte está reservada principalmente aos homens. As mulheres são atingidas pelo trabalho que antes era função masculina em paralelo ao cuidado das crianças sobreviventes, como se elas fossem depositárias de uma esperança futura.

A todo instante, os indivíduos se veem compelidos a projetar-se para o futuro e a fazer escolhas de acordo com os objetivos que definem para si. Entretanto, para isso precisam encontrar referências que lhes permitam tomar decisões e agir com alguma sensação de segurança em um mundo instável e em constante transformação. Essas referências só podem ser encontradas em fatos, experiências e reflexões do passado não se apresentam de imediato como um conjunto organizado e inteligível. (BRAICK, 2015, p. 284)

A presença de imagens, como fotografias, gráficos, pinturas, charges ou reportagens da época retratada, aproxima a história do cotidiano do aluno. Para o professor, este recurso possibilita questionamentos sobre o contexto que muitas vezes o texto didático não traz no seu corpo de possibilidades. O uso destes registros em sala de aula pode despertar o interesse investigativo nos alunos no momento que estabelecemos semelhanças e diferenças alcançadas em atividade de comparação visual do passado e do presente de experiências coletivas.

As imagens podem oferecer subsídios importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico sob algumas situações captadas em um registro fotográfico ou expressas pelo pincel de um artista. É relevante a centralidade atribuída à imagem na sociedade atual. Lembramos que a história individual insere-se nesta história social e, assim, não podemos negligenciar a importância imagética para os jovens. Então, devemos utilizar este recurso de forma consciente de seu poder em cristalizar ideias, podendo levar à conclusão de verdades absolutas, pois, neste caso, estaríamos defendendo uma única interpretação sobre os eventos históricos.

No caso da representação de gênero, é essencial a problematização das cenas que possam ser apresentadas para aí se desmitificar estereótipos referentes aos chamados papéis sexuais, os quais restringem às mulheres a serviços ligados à esfera doméstica. Este cuidado é essencial para se promover junto aos alunos o combate ao machismo a partir da compreensão que a sociedade constrói discursos e imagens reforçando a subordinação feminina.

Suplemento de Apoio ao Professor é o nome dado ao manual do professor, o qual se divide em duas partes, uma comum a todos os

volumes e uma específica para cada ano. Os pressupostos teóricos e metodológicos estão expostos em texto composto por cinco itens: A função do ensino de História; A História como área de conhecimento; A História na sala de aula; Avaliação: processos e concepções e A História nesta coleção. A parte específica é subdividida em dois blocos: Orientações específicas para o livro de cada ano e Resposta e comentários das atividades.

Refletindo sobre aspectos da disciplina história e da prática pedagógica a coleção Estudar história: das origens do homem à era digital defende que a função do ensino de história concentra-se na importância da consciência histórica para a formação da cidadania.

Por essa razão, um dos objetivos do ensino de história é participar da formação da consciência histórica, oferecendo ao aluno elementos que lhe permitam afastar-se do senso comum e voltar-se para o passado com o olhar crítico e analítico. [...] Para agir de maneira consciente, o indivíduo precisa ser capaz de analisar as questões que afetam a sua vida e a dos demais cidadãos por diversos ângulos e pontos de vista, e de localizar essas questões num contexto mais amplo. (BRAICK, 2015, p. 285)

A existência das diferentes correntes historiográfica anima as pesquisas sobre o passado, o qual não é mais tomado como imutável, sendo entendido através das interpretações guiadas pelos aparatos teóricos-metodológicos na manipulação das variadas fontes. Esta diversidade interpretativa impera como referência indispensável para o ensino de história. O aluno deve compreender que este campo de conhecimento é dinâmico e mutável e proporciona diferentes perspectivas

de análise. O ensino de história não pode ser mera transposição do conteúdo acadêmico para a escola. (BRAICK, 2015, p. 294).

Importante ressaltar a presença de um vídeo de apresentação da coleção Estudar História.⁴ Com duração de 3 minutos e 48 segundos, o vídeo tem a narrativa trazida por uma apresentadora iniciada por uma questão: “Como a História pode ajudar o aluno a fazer a diferença nos desafios do mundo atual?” A partir da apresentação da coleção como integrante do projeto Autores Consagrados, listam-se os pontos diferenciais desta coleção para as outras também indicadas pelo PLND.

Evidencia-se a conexão existente entre os fatos históricos desenvolvidos na narrativa do livro Estudar História com a sociedade em que vivemos, articulando o conteúdo às experiências dos alunos. A coleção foi organizada para aperfeiçoar as noções de tempo, de espaço e de simultaneidade sem reduzir toda a explicação ao processo histórico nem superestimar a sequência data e fato. As atividades foram planejadas para reforçar a competência leitora dos alunos. Expõe o conteúdo atualizado, respeitando as orientações curriculares para a História e a Cultura afro-indígena e voltado para as exigências do PISA e SAEB.⁵

O volume Estudar História: das origens do homem à era digital 9º ano está organizado em 14 capítulos. A atuação da mulher como sujeito histórico está presente no capítulo 3, ao abordar a Primeira Guerra Mundial; no capítulo 4, A Revolução Russa, em as mulheres e a

⁴ Disponível em <https://www.moderna.com.br/plnd2017/obras/novo-estudar-historia.htm>.

⁵ O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são duas avaliações sistêmicas de referências nacional e internacional, que visam produzir indicadores sobre o desempenho escolar para criar estratégias que aprimorem a educação.

revolução; por fim, no capítulo 13, ao refletir a questão da mulher e das crianças no Brasil contemporâneo.

3.1.4 Vontade de Saber História 9º ano



Figura 7: Capa do livro Vontade de Saber História 9º ano
Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Profª Marina Martins de Souza

A coleção Vontade de Saber História, autoria de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, está na sua 3ª edição, pela editora FTD. Compõe-se de quatro volumes.

Os autores possuem graduação em História. Marcos César Pellegrini graduou-se pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR) e atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino. Adriana Machado Dias, graduada pela Universidade Estadual de Londrina e especialista em História Social e Ensino de História pela mesma universidade, também atuou como professora da disciplina na rede particular de ensino. Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/RJ), Keila

Grinberg graduou-se em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ).

Os quatro volumes da coleção estão organizados em capítulos, compostos por texto-base e seções. Em todos há uma apresentação e nove seções que não são, necessariamente, fixas: *Abertura do capítulo; O sujeito na história; História em construção; Explorando a imagem; Explorando o tema; Encontro com...; Enquanto isso...; Investigando na prática e Atividades*. Nas duas primeiras páginas de cada capítulo há a apresentação de imagens referentes ao conteúdo a ser trabalhado, atentando para o conhecimento prévio dos alunos.

A introdução de imagens na abertura dos capítulos objetiva atrair a atenção dos alunos para situações-problemas específicas a serem tratadas ao longo do desenvolvimento do conteúdo. Esta intencionalidade didático-pedagógica atenta para a curiosidade, para o conhecimento prévio, valendo-se da frase popular: “uma imagem vale mais que mil palavras”. O recurso visual estimula pelas suas formas, cores, ângulos comparações entre períodos históricos, indo além da ilustração de acontecimentos estáticos no tempo, desenvolvendo um olhar mais crítico das representações dos sujeitos e dos acontecimentos históricos, refletidas pelas permanentes transformações da sociedade.

As atividades estão destinadas nas quatro últimas páginas de cada capítulo. A coleção possui ícones com as seguintes especificações: *Glossário; Boxes* e ícones indicando possibilidades para o trabalho com as outras disciplinas. Cada vez mais, os autores investem em ferramentas didáticas no próprio manual escolar que se associem à conectividade, visando à interação com as vivências digitais.

A parte Orientações para o professor dispõe das orientações pedagógicas gerais e específicas da coleção. Em Orientações gerais ocorre uma apresentação de um histórico sobre o ensino de História no Brasil e os debates sobre a historiografia. A formação para a cidadania, contribuindo na organização de uma sociedade democrática, é o principal objetivo para o ensino de história. No Brasil, durante o período conhecido como Ditadura civil-militar, o ensino de história esteve restrito a uma sucessão de fatos lineares com destaque a personagens específicos. Com o processo de redemocratização brasileira, os profissionais da educação reivindicaram o retorno da história às escolas, como disciplina autônoma. “Além disso, esses profissionais reivindicavam uma maior integração entre o ensino de História na educação básica e o conhecimento histórico produzido nas universidades”. (PELLEGRINI; DIAS; GRIMBERG, 2015, p. 358)

Já na parte específica, Objetivos, comentários e sugestões, os objetivos de cada capítulo são descritos. O manual do professor apresenta Resposta das atividades, com o gabarito, na parte final do manual. O gabarito pode proporcionar maior segurança aos professores, contudo as respostas podem inviabilizar construções interpretativas dos fenômenos históricos e sociais arrolados como conteúdo para o ensino e aprendizagem.

O volume Vontade de Saber História 9 se organiza em 12 capítulos. Inicia com uma revisão de conceitos considerados essenciais para a compreensão da História, salientando as noções de tempo, de sujeito histórico e fontes históricas. Devido à forma de conduzir o conteúdo, em diferentes seções apresenta a temática da mulher, como sujeito histórico até pouco silenciado pela historiografia tradicional.

Assim, consideramos referenciais importantes vários dos pressupostos teóricos da Nova História Cultural e, também da Nova História, principalmente no que se refere à ideia de conhecimento histórico em permanente construção, aberto à multiplicidade de fontes e análises e favorável ao diálogo com outras disciplinas. [...] Além disso, abrem espaço para que se destaquem sujeitos históricos que geralmente estão ausentes no discurso tradicional (PELLEGRINI; DIAS; GRIMBERG, 2015, p.362).

3.2 OS LIVROS DIDÁTICOS TECEM REPRESENTAÇÕES DE MULHERES

Tomando os livros didáticos como objetos culturais que produzem significado social a partir da sua definição pedagógica e objetivando compreender o modo que as mulheres são representadas, prosseguimos à análise dos dados coletados.

3.2.1 Suffragettes e Maio de 1968 produzindo a representação de mulheres lutadoras.

É indiscutível que atualmente as mulheres estejam presentes na esfera política em vários países, exercendo os seus direitos políticos de votar e de serem votadas. No entanto, continua sendo uma reivindicação das mulheres a necessidade de sua representação eleitoral contar com maior efetivo feminino em cargos públicos.

A vigente participação política feminina foi precedida por uma histórica luta de inclusão das mulheres em espaços destinados aos homens. Filha indesejada da Revolução Francesa, a organização e a luta feminina questionaram a ordem que se estabelecia sob as ruínas do Antigo

Regime, que se erguia sobre o lema da igualdade, da fraternidade e da liberdade. Tais pilares da sociedade moderna não sustentavam a todos os mesmos direitos e expressavam as contradições existentes na base revolucionária. O fim da servidão só era para os homens. “Nesse sentido, o feminismo supôs a efetiva radicalização do projeto igualitário ilustrado. A razão ilustrada, fundamentalmente crítica, possui a capacidade de voltar-se sobre si mesma e detectar suas próprias contradições” (GARCIA, 2011, p. 40).

Mesmo após lutar diretamente para romper com os grilhões da servidão, as mulheres foram excluídas e impedidas de ter e exercer os direitos como cidadãs. Desta forma, nasceu o movimento sufragista, convencidas as mulheres da importância do voto para a obtenção dos avanços significativos para a vida.

As mulheres reunidas em torno do voto ficaram conhecidas por *suffragettes*, em clara referência à sua bandeira central: o sufrágio universal. Alves e Pitanguy (1981, p. 45) definem o movimento do sufrágio universal como um dos movimentos de massa de maior significação no século XX.

O sufragismo teve início em 1848, nos Estados Unidos, enquanto movimento para denunciar a exclusão da mulher da esfera pública, num momento em que o conceito liberal de cidadania excluía os homens negros e os desprovidos de renda. A participação das mulheres do movimento de libertação da população escravizada levou-as à compreensão da sua própria sujeição. Desta forma, a luta tornou-se dupla: pela abolição da escravatura e pelo fim da opressão feminina.

Vejam os livros didáticos pesquisados tratam desta questão, e assim trazem uma representação das mulheres. Torna-se

importante salientar que nem sempre a luta das mulheres pelo direito ao voto está presente nas obras didáticas de História.

Em *Vontade de Saber História*, na seção *Investigando na prática*, sob o título *Fontes históricas: a luta das suffragettes*, os autores abordam a questão em forma de atividade para o uso de documentos históricos mediante a interpretação de fotos da época. Circunscrevem o movimento sufragista à Inglaterra, em um período de transformações no modo de vida, devidas ao desenvolvimento técnico e industrial. Assim definem a luta e suas militantes:

No início do século XX, a sociedade inglesa passava por um período de transformações em seu modo de vida em decorrência do desenvolvimento tecnológico e industrial. Porém, as mulheres continuavam sem ter direitos políticos. Para lutarem por esses direitos, algumas mulheres formaram o movimento feminista das suffragettes, que reivindicava o direito ao voto feminino (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p.22).

A seguir, apresentamos as imagens do movimento sufragista inglês que compõem a seção *Investigando na prática*:



Figura 8: A luta das suffragettes.

(PELLEGRINI; GRINBERG; DIAS, 2015, p. 22)

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza

A relação imagem e texto proporciona atividades de interpretação. Torna-se interessante criar quadros comparativos para análise com os alunos de imagens e textos jornalísticos de manifestações atuais, listando semelhanças e diferenças entre os dois movimentos. Recomenda-se pontuar as pautas feministas no início do século XX e as do início do século XXI. A seguir, outra imagem que pode ser explorada em sala de

aula, visando a promover a valorização da mulher a partir de uma representação provocadora.



Figura 9: Sufragista americana, 1910
(PELLEGRINI; GRINBERG; DIAS, 2015, p. 16)
Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Profª Marina Martins de Souza

A referência à luta das *suffragettes* representa a intenção dos autores em dar visibilidade à atuação das mulheres na História, apontando-as como protagonistas de suas conquistas, condutoras de processos de mudanças, ao desafiarem a ordem e denunciarem a sua exclusão dos espaços decisórios. Apesar do movimento sufragista não estar no texto principal da narrativa didática, o colocando em uma atividade para desenvolver a leitura crítica das imagens articulada a situações presentes no texto, é relevante o destaque dado à luta das mulheres pelos direitos políticos. Os autores informam as estratégias utilizadas pelas ativistas para pressionar o Estado a conceder equidade de direitos entre os sexos.

O movimento das *suffragettes* representa uma importante contribuição para a luta das mulheres em geral, pois muitos dos direitos conquistados atualmente são conseqüências dessas lutas empreendidas no passado (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 23).

As representações que emanam das imagens exploram a necessidade do espaço público para as mobilizações para a obtenção do voto pelas mulheres. Entendemos que a cena pública se constituiu em oposição ao espaço destinado primeiramente para a atuação das mulheres, que seria o espaço privado. As mulheres ali tomam de assalto ruas e palanques, redimensionando sua atuação, reorientando suas práticas sociais. Contudo, reforça-se uma identidade para estas mulheres que lutaram pelos direitos políticos, como uma categoria de mulheres em distinção ao todo das pessoas identificadas pelo sexo feminino. Estas imagens trazem inúmeros dispositivos que nos fazem pensar na força necessária das mulheres e os aparatos precisos em conter o movimento.

Podemos enumerar o palanque em que a ativista fala para uma multidão e o uso da força pelo policial ao arrastar a manifestante, Emmeline Pankurst, por uma rua.

Na mesma obra em *box* que traz personagens históricos, sob o título O sujeito na História, apresenta a atuação de Marianne Hubertine, como uma das maiores defensoras dos direitos femininos, no final do século XIX, na França. Marianne Hubertine Auclert (1848-1914) fundou o jornal A Cidadã, considerado o primeiro do gênero na França. Os seus artigos defendiam os direitos políticos femininos, exigindo a regulamentação do voto feminino e a eleição de mulheres para cargos públicos. Também lutava pela melhoria das condições de trabalho das operárias, defendendo a licença-maternidade como um direito. Sua luta também era contra a exploração europeia da África. Observar imagem a seguir.



Figura 10: Marianne Hubertine

(PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 45)

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza

A escolha em apresentar a biografia de Marianne Hubertine, na seção Sujeito na história revela o indisfarçado interesse em compartilhar a construção social entre homens e mulheres. Descrevê-la como uma ativista engajada em diferentes campanhas para a supressão da desigualdade representa as mulheres informadas e comprometidas com sua participação ativa na sociedade. Esta representação rompe com o estereótipo da mulher descontextualizada, incapaz de se conectar com os problemas políticos, como fora pregado no final do século XIX. Tais crenças sedimentaram desconsiderações sobre a atividade política feminina atual, ainda sendo uma reivindicação maior representatividade do sexo feminino nos estratos do poder.

Por sua vez, a obra *Historiar*, 9º ano, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, nos leva a formular novos questionamentos quando se trata da atuação das mulheres na esfera pública. No capítulo 6 (Primeira República: sociedade e poder), no item Primeira República, abordam, conforme os autores, “As mulheres, ontem e hoje”.

Ao se verificar, a página correspondente “As mulheres, ontem e hoje”, encontra-se texto explicativo sobre a historicidade dos direitos políticos das mulheres no Brasil, sendo que na Constituição da República (1891) não havia referência às mulheres. Esta ausência impediu que as mulheres se alistassem para votar, conforme o costume da época.

Neste mesmo texto, Cotrim e Rodrigues esboçam as conquistas das mulheres no último século no que tange aos direitos políticos e à ascensão ao poder (empoderamento). Finalizam expondo as desigualdades que as mulheres sofrem no mercado de trabalho. Conforme estes autores:

Atualmente, as mulheres brasileiras têm conquistado os mais variados cargos eletivos como prefeitas, governadoras, senadoras, deputadas, vereadoras. Também é marcante a presença feminina nas altas instâncias do poder judiciário. (...). Apesar disso, um problema permanece: o salário das mulheres são, em média, muito menores que os de homens com a mesma escolaridade. Hoje, no Brasil, uma em cada quatro famílias é chefiada por mulheres (COTRIM; RODRIGUES, 2014, p. 96).

Independentemente das conquistas alcançadas e garantidas em lei ao longo do último século, as desigualdades de gênero persistem, refletindo na pequena representatividade feminina nos cargos eletivos. A magra participação nas tribunas do poder reflete uma realidade cultural que compele às mulheres as piores remunerações.

O fato de uma mulher ser a responsável material pela família a estigma de duas maneiras expressivas. Se por um lado, ela é batalhadora não precisando do amparo masculino, por outro, é incompetente por não conseguir manter um homem ao seu lado. Esta representação sublinha este duplo sentido, que ataca frontalmente a noção de feminilidade, ao compará-la ao masculino (batalhadora) e separá-la das outras mulheres (não ter um homem). As mulheres que chefiam a família corroem com o ideal da família composta pelo marido, pela mulher e pela prole.

Além do texto explicativo sobre a situação feminina no Brasil atual, mesmo após transformações reconhecidas socialmente quanto à participação política, esta mesma página é ilustrada por uma imagem. Abaixo apresentamos a fotografia das participantes do Primeiro Congresso Internacional Feminista, ocorrido em dezembro de 1922, no Rio de Janeiro.

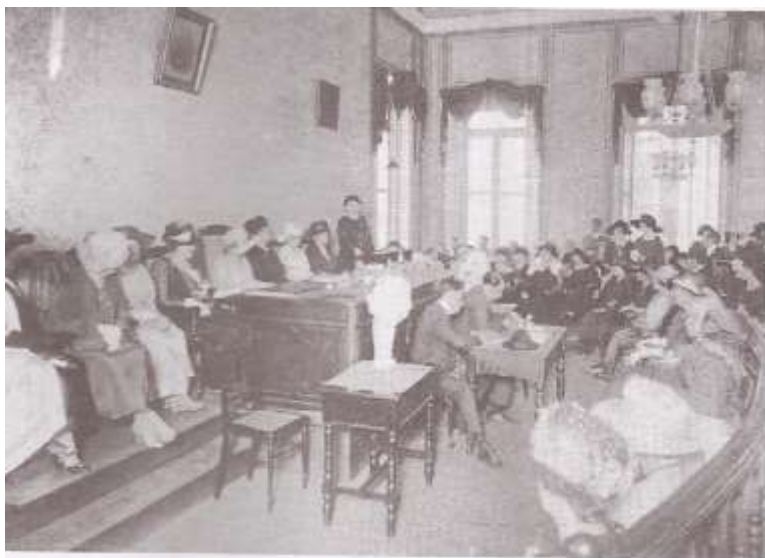


Figura 11: Primeiro Congresso Internacional Feminista
(COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 96)

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza

No Brasil, as manifestações feministas iniciaram após a Primeira Guerra Mundial, tendo em Berta Lutz a principal mentora. Em 1919, Bertha Lutz e Olga de Paiva Meira foram as representantes brasileiras no Conselho Feminino Internacional da Organização Internacional do Trabalho.

Bióloga formada pela universidade francesa da Sorbonne, onde entrou em contato com as ideias sufragistas, Bertha Lutz se destacou como a maior líder dos direitos políticos das mulheres brasileiras. Filha de Amy, enfermeira inglesa, e de Adolfo Lutz, cientista pioneiro da medicina tropical, Bertha foi a segunda mulher a entrar no serviço público

brasileiro através de concurso. Olga de Paiva Meira foi uma ativista política que participou da Revolução Constitucionalista de 1932.

Neste primeiro momento, a luta pelos direitos políticos concentrava-se na interpretação dos artigos 69, 70 e 72, da Constituição de 1891. As mulheres, que participavam do movimento sufragista brasileiro, identificado pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino e liderado por Berta Lutz, eram oriundas das classes altas e médias. (SAFFIOTI, 2013, p. 354)

Torna-se importante observar que a imagem mostra a presença de homens no Primeiro Congresso Internacional Feminista, no Rio de Janeiro. Isto marca questões quanto ao sujeito que constitui as bases do movimento que luta pela emancipação feminina através do voto. O uso desta imagem em sala de aula proporciona reflexão sobre os interesses e os sujeitos envolvidos pela equiparação dos direitos políticos.

Berta Lutz estabeleceu contato com Carrie Chapman Catt (conhecida ativista pelos direitos das mulheres nos Estados Unidos), que esteve presente no Primeiro Congresso Internacional Feminista, realizado no Brasil, em 1922. Esta amizade possibilitou que a luta feminista brasileira por direitos políticos estivesse integrada ao cenário internacional.

A seção Outras histórias traz informações sobre a conquista do voto feminino no Brasil, em um breve texto explicativo ilustrado com uma foto de Berta Lutz e a reprodução de recorte do jornal República, cuja manchete parabeniza a eleição de Antonieta de Barros como a primeira deputada estadual negra do Brasil, em 1934, pelo Partido Liberal Catarinense. Esta seção objetiva aprofundar algum assunto abordado no

capítulo através de atividades compostas por um texto e muitas vezes acompanhados por alguma imagem.

A eleição de Antonieta de Barros, em 1934, para cargo do legislativo, no mesmo ano em que o voto foi estendido a todas as mulheres no Brasil, manifesta o quanto a população brasileira acompanhava a mobilização das mulheres, mesmo estão longe da capital. Traz à cena a atuação da mulher negra em espaços valorativos do poder e presença majoritariamente masculina.



Figura 12: Bertha Lutz

(COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 132)

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Profª Marina Martins de Souza.



Figura 13: Antonieta de Barros
(COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 132)

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza

Sob o título *As mulheres e a política no Brasil*, o volume *Estudar história: das origens do homem à era digital 9º ano*, expõe as mudanças que o código eleitoral brasileiro sofreu a partir de 1932 para a regulamentação do voto feminino. Introduz o assunto no box comentando a eleição de Dilma Rousseff, como a primeira presidenta brasileira. Em 1927, o estado do Rio Grande do Norte foi o primeiro a permitir o voto feminino e, também, a eleger uma mulher para cargo executivo, em 1928.

Alzira Soriano tomou posse na prefeitura de Lajes, em 1929. Ela foi considerada a primeira mulher prefeita na América Latina. As imagens exprimem um acontecimento de exceção. A baixa representatividade feminina nas instâncias do poder no Brasil acaba sendo justificada por ser histórica a escassa elegibilidade de mulher. Para reforçar esta ideia na mesma página há foto de 1934, da Assembleia Constituinte, com Carlota Pereira de Queirós, como a única mulher eleita para trabalhar na elaboração de uma Constituição para o Brasil.



Figura 14: Posse de Alzira Soriano
(BRAICK, 2015, p. 132)

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza



Figura 15: Sessão da Assembleia Constituinte, 1934
(BRAICK, 2015, p. 132)

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza

As imagens acima trazem as principais representantes dos direitos das mulheres naquele momento. A escolha dos autores dos livros didáticos em focar na atuação destas mulheres nos leva a refletir sobre a construção e a permanência da noção de estar no lugar do corpo a ser representado. No caso destas representantes, elas ocupam o lugar em disputa: o poder.

Prost (2009, p. 121) declara que entre todos os papéis sociais, na contemporaneidade, há um que sofre ataques especialmente intensos. Este seria o papel social atribuído às mulheres, que a partir das contestações de 1968, passou ser duramente atacado. O ano de 1968 não criou o feminismo, mas é inegável que contribuiu para a sua reorganização. Esse

ano ficara marcado por inúmeras contestações da ordem vigente, materializadas pelo movimento estudantil e operário francês.

As lutas que se manifestaram na universidade estão inseridas no contexto global da sociedade. Em alguns casos, são lutas corporativistas, em outras, são lutas de natureza ideológica relativas ao conteúdo do ensino, ao relacionamento professores/alunos etc. Em outros casos ainda, como em 1968, além de ideológicas, são lutas políticas globais: categorias universitárias, ao lado de outras camadas sociais, mobilizam-se em torno de objetivos políticos, tais como democratização, defesa das liberdades individuais ou coletivas, denúncia contra as guerras, etc. (THIOLLENT, 1998, p. 64)

Na obra Projeto Araribá História 9º ano, a luta feminina se expressa nas contestações estudantis conhecidas como Maio de 1968. Identificamos este momento como a Segunda Onda do movimento feminista, embalado pelo *slogan* “O pessoal é político”.

Torna-se importante esclarecer que nesta unidade os autores delimitam os conflitos da Guerra Fria, caracterizando-a enquanto acontecimento pós Segunda Guerra Mundial e delimitando suas especificidades espaço-temporais. Desta forma, tratam dos manifestos que contestavam o modo de vida capitalista e as contradições do regime soviético. Assim a luta das mulheres por emancipação e a luta dos negros norte-americanos por direitos civis foram incluídos no tema que trata das contestações existentes neste contexto.

As mobilizações que marcaram a Guerra Fria também se voltaram, em alguns países, contra a opressão sofrida pelas mulheres no cotidiano e na família. Após a Segunda Guerra, elas conquistaram

o direito ao voto na maior parte dos países ocidentais e passaram a representar uma parcela cada vez mais expressiva da força de trabalho urbana. (OBRA COLETIVA, 2014, p. 167)

Nesse fragmento, percebemos que algumas conquistas foram obtidas pelas mulheres no período pós Segunda Guerra, em que há uma reorganização das forças políticas em contexto mundial. A luta feminina também se situa em um contexto de transformação. Os autores localizam a década de 1960 como um marco na luta das mulheres.

Por essa razão, a década de 1960 marcou uma nova fase na luta das mulheres, muito mais rompedora. Era o **movimento feminista**, que teve como centro os Estados Unidos. Não se tratava apenas do direito à educação e à atividade política, mas de estabelecer uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, de garantir a autonomia da mulher sobre seu corpo e sua sexualidade. Não por acaso, foi nessa década que foi lançada, nos Estados Unidos, a primeira pílula anticoncepcional, que se tornou um símbolo da emancipação feminina. (OBRA COLETIVA, 2014, p. 167, grifos dos autores)

A criação da pílula anticoncepcional correspondia às agitações da segunda onda do movimento feminista, em que as mulheres debatiam abertamente seus direitos reprodutivos, no marco da sexualidade. Esta invenção é considerada primordial para a emancipação feminina ao conferir para as mulheres o direito de escolha para o seu corpo. Significava que estavam autorizadas a engravidar quando desejassem e, assim, desfrutar do sexo sem o medo de uma gestação indesejada.

Ao lado do texto A luta das mulheres e dos negros há um box com o título Sugestão, no qual apresentam o filme Malcom X. E, abaixo deste,

em cor rosa, há indicações de comentários para o professor realizar, quanto à data de lançamento da pílula anticoncepcional nos Estados Unidos e no Brasil. Não há nenhuma imagem que representa o movimento feminista na década de 1960 ou alguma imagem que ilustra a temática da mulher.

Para a explicitação do movimento negro, a obra traz uma imagem de Martin Luther King em um comício. A sua imagem está em primeiro plano e ao fundo visualizamos uma multidão. A legenda da foto informa que Martin Luther King discursa na Marcha de Washington, em 1963. Há também trechos do seu famoso discurso *Eu tenho um sonho*.



Figura 16: Marcha de Washington, 1963
(OBRA COLETIVA, 2014, p. 167)

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Profª Marina Martins de Souza

A luta feminina e o movimento negro norte-americano dos anos 1960 são colocados lado a lado. O racismo e o machismo são apresentados como opressões que podem ser superadas. Contudo, torna-se importante observar que os autores destacam a atuação masculina no movimento de luta pelos direitos civis dos negros. Há uma lacuna correspondente à atuação da feminina e, particularmente, da mulher negra que sofre de dupla opressão: o machismo e o racismo.

Torna-se oportuno mencionar o filme “Estrelas além do tempo”, de fevereiro de 2017, que concorreu a três categorias do Oscar naquele ano. Conta a história de três cientistas negras que contribuíram decisivamente para a conquista espacial norte-americana. O uso do cinema em sala de aula permite salientar questões pouco aparentes quando se usa exclusivamente o livro didático. Podemos apontar, no caso do recurso citado, trabalharmos a segregação racial presente nos Estados Unidos, a luta das mulheres pelo reconhecimento público de seu trabalho e de suas descobertas científicas, tendo como pano de fundo o acirramento da Guerra Fria.

Caso a escola tenha acesso à internet podemos utilizar esta ferramenta para pesquisar sobre a atuação da mulher negra na sociedade. Este tipo de trabalho viabiliza o pensamento crítico do aluno, ao selecionar as informações e as analisando para a pesquisa. Sugerimos a atividade para que os alunos possam identificar que as mulheres negras enfrentavam duplo preconceito. São oprimidas pelo seu sexo e pela sua cor. Todavia, o professor deve estar atento para que não reforce representações embasadas no esforço pessoal para caracterizar sujeitos históricos coletivos silenciados pelo discurso tradicional da História.

Na parte de orientações específicas para o livro do 9º ano, no que se refere particularmente ao tema 2, sobre a luta das mulheres e dos negros, os autores objetivam: “Identificar a especificidade das lutas das mulheres e dos negros pela igualdade de direitos” (OBRA COLETIVA, 2014, p. 386). Ao comentarem a importância do assunto, assim o fazem:

Também é importante dar especial atenção ao estudo da luta do movimento negro nos Estados Unidos contra a segregação racial e por direitos civis, bem como o **movimento feminista**, que conquistou alguns avanços para as mulheres, como o surgimento da pílula anticoncepcional. Sobre esses temas, é importante estabelecer relações entre o passado e a atualidade (OBRA COLETIVA, 2014, p. 388, grifos nossos).

O ensino de história ao objetivar a formação para cidadania precisa reconhecer em seus conteúdos específicos a história de segmentos sociais excluídos do discurso tradicional, muitas vezes presente nos livros didáticos. É preciso se responsabilizar no processo de dar visibilidade às identidades coletivas. Valorizar a história das mulheres negras autoriza a construção de uma identidade positiva para estes sujeitos históricos, que por muito tempo representaram a imagem da escravidão. O conceito de identidade possui uma historicidade, ligando-se à memória coletiva de luta, ativismo e, principalmente, de resistência à subjugação.

A seção Em Foco, da obra Projeto Araribá, objetiva oportunizar o estudo de alguns processos históricos com maior profundidade através da seleção de temas que contemplem a multiplicidade de experiências, situações e problemas relacionados à vida humana no campo: do trabalho, dos direitos das mulheres, das expressões musicais e tradições, do patrimônio etnocultural, do meio ambiente e das lutas sociais e políticas.

Procura inferir mudanças atitudinais perante a exploração do trabalho, da opressão da mulher e das minorias, do preconceito étnico, cultural e orientação sexual, conflitos militares e padrões universais de beleza. Enfim, visa promover a formação cidadã dos alunos.

Por meio dos temas que buscam problematizar algumas situações, podemos reconhecer o movimento de desconstrução de representações históricas. Promove a mobilidade simbólica dos sujeitos históricos, revestindo-os de vida (necessidades, sentimentos e ações). A construção da cidadania passa pela sensibilização, em se colocar no lugar do outro.

O caso do sequestro e desaparecimento da estudante argentina de astronomia Ana Tereza Diego é referenciado na seção Em Foco. A sua história é relatada para exemplificar as consequências sofridas pelos que contestavam o regime autoritário dos governos militares. Conta-se sua história a partir da homenagem que recebeu em 10 de dezembro em 2011, Dia Internacional dos Direitos Humanos, da União Astronômica Internacional, ao batizar um asteroide de Anadiego. Esta homenagem concretiza o processo de luta por representações positivas da mulher, identificadas pela expressão do empoderamento feminino, isto é, dar visibilidade a empreendimentos femininos nos diferentes setores de produção.



Figura 17: Ana Diego
(OBRA COLETIVA, 2014, p. 234)
Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Profª Marina Martins de Souza

O sujeito na história, do volume *Vontade de Saber História* 9º ano, apresenta brevemente a biografia de Angela Davis, como ativista dos direitos das mulheres e por atuar no movimento negro. Mencionam a sua prisão e como causou uma enorme comoção mundial. “Em 1970, após declarar-se membro do Partido Comunista, ela foi demitida da universidade. No mesmo ano, ela foi presa ao ser acusada de envolvimento na tentativa de fuga de George Jackson, um presidiário militante do Movimento Negro.” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 210)

Angela Yvonne Davis recebeu reconhecimento internacional pela sua militância no movimento negro articulando à questão de gênero. Tributária do movimento contracultura dos anos 1970, sua produção intelectual converge sexismo e racismo. Seu posicionamento crítico

incomodava segmentos conservadores nos Estados Unidos. Atualmente, leciona na Universidade da Califórnia, no departamento de estudos feministas.



Figura 18: Angela Davis
(PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 210)
Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza

No livro *Estudar história: das origens do homem à era digital*, sob o título *Mulheres e crianças*, a autora trata da realidade brasileira e das conquistas obtidas na atualidade por mulheres e para as crianças. Refere-se à legislação protetiva dos direitos das crianças e dos adolescentes, sendo o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, assim como a criação da Comissão Nacional da Erradicação do Trabalho Infantil (2003).

No caso das mulheres, a autora menciona algumas conquistas recentes, como o reconhecimento de direitos, o aumento na participação no mercado de trabalho e na atividade política do Brasil. Apesar destes avanços, a autora expõe a desigualdade salarial, a pequena representação

feminina na política, mesmo com a reeleição de uma presidente mulher, em 2014.

Na parte superior e ao lado direito do texto explicativo, há um box na cor verde que contém informações sobre a Lei Maria da Penha, sobre as razões da sua criação e as estimativas dos processos julgados após cinco anos da sua promulgação. Então,

Ao longo da nossa história como país independente, a justiça brasileira, em muitos casos, tratou os crimes de violência doméstica e familiar contra as mulheres como atos em defesa da honra masculina. Foi com o objetivo de mudar essa situação que, em 2006, entrou em vigor a lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, prevendo penas mais duras para os agressores de mulheres no âmbito doméstico ou familiar [...] (BRAICK, 2015, p. 251).

Podemos considerar a Lei Maria da Penha uma conquista dos movimentos feministas brasileiros no combate à violência familiar e doméstica contra a mulher. Desde 2005, a cada dois anos, o tema da violência familiar e doméstica é pesquisado pelo Senado brasileiro. Na edição de 2015, “praticamente 100% das entrevistadas sabem da existência da lei, mas há crescimento na percepção de desrespeito às mulheres e nos registros de violência psicológica” (Violência doméstica e familiar, 2015, p. 02).

Os livros didáticos desempenham papel essencial na construção de uma imagem positiva da mulher a representando como sujeito histórico capaz de se levantar contra as injustiças que imperam na sociedade. As mulheres são representadas como lutadoras e que expõem as contradições existentes entre o discurso e o viver, sendo o caso das suffragettes.

A conquista do voto feminino resultou de uma árdua luta pública pelos direitos políticos e civis. Desta forma, a mulher é representada como persistente, articulando em um espaço até então proibido, indo além da esfera doméstica. Um lugar antes reservado para a atuação masculina mostra a mulher ser capaz de tomar as decisões e direcionar o que importa para a convivência social. Contudo, nos movimentos contestatórios ocorridos durante a Guerra Fria materializados nas imagens de Angela Davis e Ana Tereza Diego, temos ambas lutadoras punidas. A representação é dupla, mesmo que a luta fosse necessária naquele contexto. Contudo, as revoltas estudantis e operárias eram de todos e não era, como no movimento sufragista, para todas exclusivamente.

Apesar da história das relações de gênero estar associada a episódios referenciais do protagonismo feminino nos livros didáticos de História, em valorizar a imagem da mulher, principalmente daquela que luta pelos seus direitos, esta história não encarna o núcleo central da narrativa. Às mulheres, mesmo as protagonistas, destinam-se as margens das páginas, os *links* e os *boxes* para complementar o conteúdo central. Há a história principal e uma que acontece simultaneamente em paralelo a história das mulheres. Como a professora Cristiani Bereta da Silva (2007, p. 230) coloca: “Ao incorporar temáticas que envolvem mulheres e relações de gênero como apêndices da história geral – através de textos complementares -, expõem, paradoxalmente, permanências, ao invés de mudanças”.

3.2.2 A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa produzindo trabalhadoras

Nesta seção, abordaremos a representação da mulher com base em dois acontecimentos históricos importantes para a contemporaneidade. Nos livros didáticos analisados, a mulher, enquanto produtora material, é apresentada nas relações com a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. Sob certo prisma, a sobrevivência dependia da força produtiva das mulheres.

Hobsbawm, em a Era dos Extremos, se referiu ao período delimitado pela eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914, e pelo encerramento da Segunda Guerra Mundial, em 1945, como a era da Catástrofe, devido aos conflitos armados que ocorreram principalmente na Europa. Os campos de batalha decretaram o fim das potências tradicionais.

A Primeira Guerra Mundial envolveu todas as grandes potências, e na verdade todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, os Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça. E mais: tropas do ultramar foram, muitas vezes pela primeira vez, para lutar e operar fora de suas regiões. (...), e o mais importante, os Estados Unidos rejeitaram a advertência de George Washington quanto a ‘complicações europeias’ e mandaram seus soldados para lá, determinando assim a forma da história do século XX. (HOBSBAWM, 1995, p. 31)

Os livros didáticos de História reservam, habitualmente, um capítulo para o estudo da Primeira Guerra Mundial, sendo apresentado como o conflito armado que inaugurou as formas de se fazer guerra na Idade Contemporânea. Interesses imperialistas, avanços técnico-científicos, tensões e acirramentos políticos são apontados como as causas para o conflito.

Por sua vez, a Revolução Russa é abordada como uma das consequências do desenrolar bélico de 1914. Ambos os acontecimentos estão associados ao mesmo fio condutor de uma análise linear e de causas políticas e econômicas. Desta forma, o trabalho feminino torna-se uma necessidade naquele momento, segundo a narrativa didática.

Sob o título *Mulheres em tempo de Guerra*, no livro didático *Estudar História: das origens do homem à era digital*, a autora expõe a necessidade dos países beligerantes na Europa de utilizar a mão-de-obra feminina em postos tidos como de exclusividades dos homens, no setor industrial e na área rural. Sugere-se que a necessidade daquele momento específico superou preconceitos e práticas sociais históricas em inferiorizar a mulher em relação ao homem: “A guerra deixou de ser um esforço unicamente masculino. Enquanto a força de trabalho dos homens era mobilizada para as frentes de batalha, as mulheres assumiam funções que eram desempenhadas exclusivamente por homens” (BRAICK, 2015, p. 70).

Seguindo Braick (2015, p. 70), em diferentes áreas de produção (industrial e rural) o uso da mão de obra feminina respondia a uma necessidade momentânea, assim preconceitos perderam espaço. Com o término da guerra e o retorno dos homens dos campos de batalha, impõe-se uma reorganização produtiva, levando as mulheres a retomarem suas antigas posições na sociedade.

Para reforçar o argumento de que a utilização da força de trabalho feminina durante a Primeira Guerra Mundial não significou a conquista de mais espaço social e político, a autora utiliza citação de Françoise Thébaud, do texto *A Grande Guerra: o triunfo da divisão sexual*,

publicado em História das mulheres no Ocidente: o século XX. Reproduzimos o trecho.

A guerra: um parêntese antes do retorno à normalidade, um teatro de sombras em que as mulheres, na retaguarda, só aparentemente desempenham os papéis principais. Mais do que isso, a guerra teria bloqueado o movimento de emancipação que se esboçava em toda a Europa no início do século XX e que se encarnava numa nova mulher econômica e socialmente independente [...]. A guerra teria reforçado a identidade masculina em crise nas vésperas do conflito e reposto as mulheres no seu lugar de mães prólficas, de donas de casa [...] e de esposas submissas e admiradoras” (THÉBAUD apud BRAICK, 2015, p. 70).

Na parte superior da página há uma imagem ilustrando o assunto do texto Mulheres em tempo de guerra. Segundo a legenda, trata-se de uma pintura de Stranhope A. Forbes, do ano de 1918, que mostra mulheres trabalhando em uma fábrica de aço na produção de cartuchos. Do lado esquerdo do texto, tem um box na cor lilás, sugerindo atividade de interpretação textual sobre o resultado da experiência da guerra para a condição da mulher.

Esta imagem foi utilizada para ilustrar o trabalho feminino, principalmente na indústria bélica. A presença de mulheres nestes espaços demarcados como masculinos reforça estereótipos que delimitam as diferenças sexuais. As mulheres na imagem usam roupas sóbrias. O ambiente parece ser abafado. O trabalho exige força física. Estas características apontam que este lugar não é para mulheres frequentarem.



Figura 19: Mulheres produzindo cartuchos, 1918

(BRAICK, 2015, p. 70)

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza

A representação da mulher sugere fragilidade em oposição à brutalidade da indústria bélica. A dicotomia entre o masculino e o feminino, reforçada na ideia de força e delicadeza, reaparece no uso da imagem e pela forma que se justificou o uso do trabalho feminino durante a Primeira Guerra Mundial.

Esta representação insinua que as mulheres de todos os estratos sociais executavam apenas tarefas domésticas, e somente com a guerra houve a necessidade de se empregar a mão de obra feminina: “A mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Em todas as épocas e lugares tem ela contribuído para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social” (SAFFIOTI, 2013, p. 61).

Na obra *Vontade de Saber História* 9º ano, a questão do trabalho feminino e da guerra segue um recorte de classe, investindo na explicação

que as mulheres pobres sempre executaram tarefas remuneradas e fora do espaço doméstico. Reproduzimos texto de abertura da seção Explorando o tema: As mulheres na Primeira Guerra Mundial.

As mulheres que viviam nos países que participaram da guerra também sofreram as consequências do conflito. Com o deslocamento de grande número de homens para os campos de batalhas, muitas mulheres de classe média e alta tiveram que trabalhar fora de casa, assim como já faziam as mulheres pobres (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 94).

A seguir mostramos duas imagens sobre a atuação das mulheres na Primeira Guerra Mundial. A figura 20 reproduz duas fotografias da época representando o trabalho feminino como uma necessária para a sobrevivência em períodos bélicos com a ida dos homens para o campo de batalha. A saída dos homens deixa um espaço vazio que precisa ser rapidamente preenchido pela mulher, tanto na fabricação de armamento quanto na condução de ambulâncias para o transporte dos feridos em campo. A figura 21 faz um apelo às mulheres e lembra a importância de todos participarem do esforço de guerra.

As duas figuras abaixo naturalizam que o campo de batalho é um espaço eminentemente masculino, onde a presença de mulheres está ligada ao cuidado e à manutenção da vida (enfermeiras dirigindo as ambulâncias). A participação das mulheres nos eventos bélicos caracteriza-se por sua temporalidade e de exceção. Este tipo de representação naturaliza crenças historicamente produzidas sobre a virulência masculina e a serenidade feminina.

Mulheres
trabalhando
em uma
fábrica de
munições em
Londres, na
Inglaterra,
durante a
Primeira
Guerra
Mundial.



Enfermeiras
britânicas ao lado
das ambulâncias
que dirigiam.
Durante a Primeira
Guerra Mundial,
essas mulheres
arrocavam suas
vidas nos campos
de batalha para
ajudar no cuidado
dos feridos.



Figura 20: As mulheres na Primeira Guerra Mundial
(PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 94)
Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza



Figura 21: Aprenda a fazer munição, 1915

Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 105. Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Profª Marina Martins de Souza

Segundo Saffioti (2013, p. 75), a entrada da mulher no trabalho assalariado, nas sociedades capitalistas, obteve uma reação negativa para o homem. As mulheres recebiam salário inferior em relação aos homens, e eles acusavam o trabalho feminino como uma causa do seu desemprego.

No trecho supracitado, evidencia-se que o trabalho feminino antes da Primeira Guerra Mundial destinava-se às mulheres das classes populares.

Na mesma seção Explorando o tema, com o subtítulo A emancipação feminina, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015, p. 95) exploram as conquistas das mulheres durante o período da guerra. Eles argumentam que apesar das dificuldades e sofrimentos causados pelos conflitos, a guerra proporcionou às mulheres ampliarem a participação nos espaços públicos, contribuindo com a emancipação feminina. Muitas deixaram de trabalhar em serviços considerados masculinos, contudo, conseguiram conservar parte de suas conquistas, afirmando-se como profissionais e garantindo independência financeira.

Os autores também abordam as mudanças no comportamento feminino. Salientam a importância do direito ao voto, da liberdade de saírem sozinhas, da permissão de dirigir automóveis. Essa última foi conquistada em plena guerra, já que eram as mulheres que conduziam as ambulâncias de resgate. As expansões nos direitos das mulheres não se estendiam a todas as classes sociais. As mulheres pobres continuavam sofrendo com a dupla jornada de trabalho e recebendo salários inferiores aos dos homens. Esta situação é mencionada nesta seção.



Figura 22: Mulher dirigindo automóvel, 1920
(PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 95)
Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza



Figura 23: Mulheres com roupas de banho, 1925
(PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 95)
Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Prof^a Marina Martins de Souza

As figuras acima retratam que os avanços conquistados pelas mulheres atingiram os comportamentos da época. Estas mudanças

apresentavam um recorte de classe. Pelas vestimentas que as mulheres fotografadas usam podemos inferir para quem as mudanças chegaram primeiro.

O volume *Estudar História: das origens do homem à era digital* 9º ano traz texto sobre as mulheres e a Revolução Russa. Novamente, o trabalho feminino é apresentado em processos beligerantes com a ida dos homens para as frentes de batalha.

Muitas mulheres participaram ativamente do movimento revolucionário. Com a guerra milhares de homens foram deslocados para os campos de batalha, e as mulheres assumiram seus postos no mercado de trabalho, sobretudo nas indústrias têxteis.

Em 23 de fevereiro de 1917 (8 de março), Dia Internacional da Mulher, as operárias abandonaram o trabalho e foram para as ruas. Mães cansadas de perder seus filhos na guerra decidiram lutar contra o governo do czar. Elas também reivindicavam equiparação de direitos com os homens, a aprovação do divórcio e a criação de creches (BRAICK, 2015, p.82).

Muitos destes direitos reivindicados só foram obtidos com a Revolução de Outubro, com a ascensão bolchevique.⁶ Estabeleceu-se a paridade de direitos entre homens e mulheres, ampliando o acesso feminino à educação. O governo criou uma significativa quantidade de creches e escolas infantis, permitindo que as mulheres estivessem liberadas para estudar e trabalhar.

⁶ No período pré-revolucionário na Rússia, o czarismo sofria com a investida de grupos opositores. Destacamos o Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR). Ele sofreu uma cisão em 1903, surgindo o grupo dos mencheviques, considerados moderados, e o grupo dos bolcheviques, defensores de uma revolução armada.



Figura 24: Manifestação de mulheres russas, 1917
(BRAICK, 2015, p. 82)

Acervo da Biblioteca da E.E.E.F. Profª Marina Martins de Souza

Utiliza trecho de texto escrito por Alexandra Kollontai para corroborar seus argumentos sobre a participação das mulheres na Revolução Russa e os avanços obtidos na equiparação de direitos. Vejamos:

As mulheres que participaram da Grande Revolução de Outubro – quem eram elas? Indivíduos isolados? Não, havia multidões delas; dezenas, centenas e milhares de heroínas anônimas que [...] passaram por cima das ruínas da teocracia czarista rumo a um novo futuro...

[...] Jovens e velhas, mulheres trabalhadoras e esposas de soldados, camponesas e donas de casas que vinham de cidades pobres [...], secretárias e profissionais, mulheres cultas e educadas [...], professoras, empregadas de escritórios, jovens estudantes de escolas e universidades, médicas.

Elas marchavam com alegria, generosamente, cheias de determinação. [...]. (KOLLONTAI APUD BRAICK, 2015, p. 82)

Este trecho mostra, segundo a autora, que significativa parcela das mulheres russas estava representada neste processo de ruptura com o czarismo, que buscava através de manifestações públicas pressionar o governo revolucionário. As transformações em curso provocavam mudanças também no modo de estar e ser na sociedade. Kollontai expressou esse ânimo revolucionário feminino que perpassava gerações de mulheres independente sua posição social ou categoria profissional. As mulheres publicizaram através de suas manifestações a necessidade de se revolucionar o pensamento, reconhecendo a necessária igualdade dos direitos.

Alexandra Kollontai, nascida em 1872 em uma família abastada, ingressou no partido social-democrata, na fração menchevique, em um período de forte repressão na Rússia czarista, precisando exilar-se até a Revolução em 1917. Colocou em primeiro plano teórico a igualdade sexual mostrando a sua inter-relação com a revolução socialista, em que esta não seria completa sem uma completa revolução dos costumes. Para um mundo melhor seria preciso a edificação de um mundo novo homem. Defendeu o amor livre, salários iguais para as mulheres, a legalização do aborto, a socialização do trabalho doméstico e do cuidado das crianças. Destacou-se como ministra do governo de Lenin, o qual alertou sobre os rumos da revolução feminista na Rússia. Decretou-se a igualdade entre os sexos, porém não foram tomadas medidas que garantissem esta igualdade de forma concreta.

Podemos afirmar que Alexandra Kollontai era uma representante do chamado feminismo classista. Foi uma forma de organização feminista de ruptura com o movimento sufragista. Suas ativistas defendiam que o problema de emancipação feminina centrava-se na organização capitalista, que se estruturava em cima de velhos preconceitos, como a inferiorização e subordinação feminina. O capitalismo impediria a emancipação feminina como reagiria a um levante proletário.

O feminismo classista, porém, teve seu papel também no abrandamento das tensões entre esses dois polos da organização capitalista internacional. Colocou o problema da mulher na dependência do desenvolvimento econômico, que estaria sendo obstruído por estruturas arcaicas, e jamais pelos interesses dos países altamente desenvolvidos, na destruição das estruturas pré-capitalistas, na mudança das atitudes em relação ao trabalho feminino extra lar, da alteração dos padrões patriarcais da família, cerceando, assim, as possibilidades de êxito do feminismo de todas as mulheres independente de sua classe social. (SAFFIOTI, 2013, p. 196)

Saffioti (2013) nos esclarece que há diferenças marcantes entre o movimento organizado em torno da conquista do sufrágio universal e a luta promovida pelas mulheres que vivenciavam a experiência de transformações após a Revolução Russa. Ela qualifica o Sufragismo de feminismo pequeno-burguês e reconhece a sua importância histórica ao promover o debate sobre o papel da mulher, rompendo tabus milenares.

Por mais progressista que tenha sido o movimento pequeno-burguês, não se contentando meramente com a conquista dos direitos formais para a mulher, não chegou, contudo, a encarar a questão da igualdade entre os sexos em função de um tipo estrutural

negador desta igualdade. Como o conteúdo revolucionário da práxis feminista pequeno-burguesa é dado pelas aspirações de ascensão social alimentadas sobretudo pelos estratos inferiores das camadas intermediárias da sociedade de classes, num esforço de expansão estrutural do sistema, não chega a por em xeque os fundamentos do status quo. (SAFFIOTI, 2013, p. 190)

A luta promovida pelas mulheres pós Revolução Russa aproxima-se da pauta do movimento sufragista ao exigir a igualdade entre os sexos. Contudo, ultrapassa a fronteira do legal pautado no sufragismo, ao refletir sobre as questões do trabalho feminino. O feminismo classista colocou o problema da mulher na dependência do desenvolvimento econômico, na mudança das atitudes em relação ao trabalho feminino extra-lar, da alteração dos padrões patriarcais da família, cerceando as possibilidades de êxito do feminismo de todas as mulheres, independente de sua classe social. (SAFFIOTI, 2013, p.195)

Assim, o livro didático *Estudar História: das origens do homem à era digital* propõe-se uma atividade de interpretação textual em box na cor lilás presente no lado esquerdo do texto explicativo para explorar o conteúdo da importância da participação feminina no processo revolucionário e para a Primeira Guerra. Há uma seta apontando para a citação de Kollontai (transcrita acima) que deverá ser interpretada. Questiona-se, segundo Kollontai, quem eram as mulheres que participaram da revolução e de que forma as mesmas colaboraram com o êxito do processo revolucionário.

A mulher é apresentada como figura central, destacando a sua importância para as transformações em curso na Rússia, naquele contexto belicoso. Lembremos que a guerra é simbolicamente associada aos homens, devido à representação da força, explosão e sentimentos de

potência destrutiva, como ira, raiva, ódio e desprezo. A relevância dada à atuação feminina nestes conflitos ressignifica a forma que as mulheres são atingidas pelas guerras.

A mulher também é representada como lutadora, mas não na esteira das conquistas que atinjam a todos (homens e mulheres). A sua luta seria por conquistas para o sexo feminino. Esta representação invoca ideias antigas sobre as mulheres serem perigosas e capazes de criarem situações de conflitos.

O trabalho laboral feminino foi apresentado como uma necessidade momentânea e coletiva para a superação dos problemas causados em determinado tempo, como nos casos da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa. Ao abordar o trabalho realizado por mulheres nestas situações nos remete a imagem de mulheres realizando somente tarefas ligadas ao mundo doméstico, como lavar, cozinhar, cuidar das crianças e costurar. Isto leva a representações de mulheres ligadas ao cuidado, como se sua participação no mundo social como força produtiva fosse equivocada, uma espécie de “aberração”, sendo necessário convocá-la somente em tempos de profundos conflitos.

Apesar dos livros didáticos analisados não apresentarem imagens de mulheres em tarefas exclusivamente domésticas, a organização textual sustentada pelo uso das imagens conduz o leitor a conclusões sobre o lugar reservado à mulher na sociedade. Santos e Nicareta (2011), ao analisarem 130 imagens de personagens femininos presentes em livros didáticos publicados entre 1915 e 1969, concluíram a fixação de papéis sociais, conforme o sexo.

Ficam sugeridas e visibilizadas, nos livros didáticos publicados entre 1915 e 1969, posições

diferenciadas e culturalmente produzidas para o homem e a mulher, sem variações devidas, por exemplo, ao processo de modernização do país. [...] O limite está na proposição, alimentada ideologicamente, que busca gerar a naturalização de situações sociais e de convívio do feminino e do masculino (SANTOS; NICARETA, 2011).

É indiscutível que os livros didáticos de História para o triênio 2017-2019 atualizaram o seu conteúdo no que tange às atividades e ações das mulheres ao longo do tempo. Contudo, uma leitura mais atenta, buscando refletir sobre as relações de gênero através das representações das mulheres, percebe que esta literatura ainda guarda em suas páginas imagens controversas sobre o lugar do homem e da mulher para a sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar esta etapa de exposição dos resultados da pesquisa, que se estrutura nos três capítulos desta dissertação, torna-se importante pontuar nossas considerações sobre a representação de mulheres nos livros didáticos de História para o 9º ano do Ensino Fundamental, aprovados para distribuição pelo Programa Nacional do Livro Didático. Estas últimas laudas tangenciam o desejo de provocar mudanças possíveis na forma de se colocar as mulheres nos livros didáticos.

Os livros didáticos são objetos culturais bastante familiares para todos que passaram – e passam – pela escola. A sua singularidade faz com que o identifiquemos com certa facilidade. Sua capa, o conteúdo impresso, as disposições gráficas no seu interior permitem a sua diferenciação dos demais livros. A sua alta tiragem e circulação podem levar a alguns a desprezá-lo, considerando-o uma literatura banal, como o pesquisador Allain Choppin se referira. Todavia, há algumas modificações no conceito e estruturação dos livros didáticos, por exemplo quando são associados a plataformas digitais com conteúdos relacionados a serem didaticamente explorados. Além do suporte impresso, conta-se hoje com fundos documentais e de dados vinculados à editoração dos livros, incorporando novas linguagens como as de base midiática.

As mudanças na historiografia ao longo do último século reconheceram no uso do livro didático o seu potencial como fonte documental na compreensão das representações dos sujeitos históricos, para a construção de identidades sociais historicamente aceitas. O livro didático considerado em sua historicidade favorece as pesquisas que se debruçam sobre a História e a Educação.

Entendendo que os livros são capazes de ordenar sentido ao mundo social, os manuais escolares devem ser tomados em sua rica complexidade. Sem esquecer que para a maioria das pessoas o livro didático possui uma única função: auxiliar no ensino e na aprendizagem que ocorre na escola. Desta forma, o seu conteúdo passa a ser visto como “verdade absoluta”, sendo muito comum ouvir frases: “mas, estava no livro”? Por essa razão, a importância de se questionar o seu estatuto de autoridade. Em outras palavras: “Daí, o papel pedagógico, aculturador, disciplinador, atribuído aos textos colocados em circulação para numerosos leitores; donde, também, os controles exercidos sobre o impresso, submetidos a uma censura que deveria apartar tudo que pusesse em perigo a ordem, [...]” (CHARTIER, 1998, p. 25).

Os autores dos livros didáticos consultados para a nossa pesquisa advertem que o conteúdo trabalhado em sala de aula é de responsabilidade do professor, definindo as possibilidades do uso. Tratam sobre a relevância do planejamento das aulas respeitando o conhecimento prévio dos alunos, articulando a conjuntura atual com as exigências curriculares. O livro não é posto como o “senhor” do conhecimento histórico. Tomando novamente Chartier, é importante tratar que o livro é um suporte para uma representação da história que independe do professor.

No Brasil, há orientações de base legal voltadas para a organização do currículo, entre as quais apontamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a lei 11.645/2008 e, recentemente, a homologação da Base Nacional Comum Curricular. Estas normatizações estabelecem o que se deve ensinar/aprender enquanto conteúdo das diferentes áreas do conhecimento. Esta organização curricular prevê uma escala de importância para os conteúdos, já que

alguns podem ser considerados importantes, enquanto outros não. Por essa razão, a exclusão do termo gênero do Plano Nacional de Educação em 2014 causa ainda intensos debates.

Guiados pelos pressupostos conceituais de Sacristán (2001), entendemos que o currículo vai além de uma carta aberta de intenções declaradas e objetivas para a formação dos que se escolarizam. O currículo na prática é a soma de todo o tipo de aprendizagem, incluindo as ausências, que os alunos obtêm durante a escolarização. Os livros didáticos, segundo esta concepção, atuam como moderadores dos objetivos e intenções declaradas presentes na legislação específica e o que se desenvolve na prática, o chamado currículo real. Consideramos que os materiais didáticos acabam funcionando como um currículo semielaborado.

Mesmo não havendo uma normatização específica sobre as relações de gênero, como no caso da obrigatoriedade para o currículo escolar do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, verificamos a preocupação dos autores dos livros pesquisados em valorizar a imagem da mulher. Celestino (2016) aponta a inserção de forma transversal da temática do gênero nas coleções atuais.

Podemos considerar que esta disposição crescente em se dar visibilidade às questões de gênero, através da denúncia das diferentes desigualdades ainda existentes entre homens e mulheres, corresponde a um anseio da sociedade atual. Durante a feitura desta dissertação acompanhamos a explosão de inúmeras campanhas de combate ao assédio sexual de repercussão mundial. Citamos o movimento protagonizado pelas atrizes de Hollywood, em que inúmeras estrelas declararam publicamente o sofrimento da coação, do abuso que sofreram

na indústria do cinema. As mulheres, anônimas ou não, estão dizendo basta.

O fim do silêncio não representa o fim da violência contra mulher. Pensando sobre esta realidade, acreditamos que analisar a representação das mulheres estabelece um entendimento do como estão construindo discursos atravessados pelas relações de gênero.

Em nossas análises, concluímos que mesmo com a incorporação das imagens das mulheres nos livros didáticos de História estarem diluídas em diversos conteúdos, ainda conservam a história de atuação e participação feminina à margem da narrativa central. Mantém-se uma organização dos textos informativos tendo como referência a ação masculina. O tempo verbal sempre no pretérito insinua que as desigualdades entre os gêneros fazem parte do passado.

Pesquisadores que se debruçam sobre a perspectiva do gênero já apontavam que a História das Mulheres provoca certo sentimento de marginalidade em relação ao conjunto da disciplina. Percebemos que o mesmo ocorre com narrativa da história presente nos livros didáticos. Excluem as mulheres dos principais acontecimentos históricos, evidenciando principalmente experiências femininas. As mulheres permanecem como um grupo desviante nos saberes históricos escolares (SILVA, 2007, p. 229)

A organização do movimento de luta pelo sufrágio universal ou a necessidade de ter de trabalhar para as mulheres das classes altas durante a Primeira Guerra Mundial são abordadas como experiências exclusivas das mulheres. Utilizam a descrição de situações enfrentadas pelas mulheres para serem posicionadas como sujeitos históricos.

O apresentar a mulher como um sujeito histórico, a partir da representação da luta pelos direitos conquistados no último século, sugere que não há mais desigualdades entre homens e mulheres ou que o machismo hoje é menos visível. Assim, a positividade na representação do protagonismo feminino se dissolve na ausência de explicações que insiram o sufragismo em contexto de transformações propaladas pelo liberalismo. As mulheres, negros, indígenas, desprovidos de renda não poderiam votar. O sufragismo precisa ser descrito em seu contexto.

Há um predomínio de imagens de mulheres brancas, embora tenhamos detectado a presença de mulheres negras na cena política e cultural. Esta situação invisibiliza outras etnias, reforçando uma história eurocêntrica. Desta forma, nega-se representatividade a todo um povo. Inviabiliza o ensino da história e da cultura africana e indígena, evitando que os alunos não brancos possam se ver refletidos como objeto de estudo na escolarização.

Destacamos a necessidade de articular gênero, raça e classe para representação das mulheres como sujeitos históricos. Na maioria das imagens analisadas as mulheres parecem pertencer a classes altas. Nesta perspectiva, as pobres são abandonadas ao esquecimento e incapacitadas a participar dos movimentos de luta por direitos. Ao se tratar do trabalho feminino sob o viés da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa como um esforço de guerra imposto às mulheres a literatura escolar dá a entender que até aquele momento as mulheres não tinham trabalhado. Esta compreensão também reduz o próprio conceito de trabalho. Neste prisma as tarefas domésticas não apresentadas como trabalho cansativo e extenuante, compelindo à desqualificação das atividades desenvolvidas historicamente, quase em exclusividade por mulheres.

Apesar dos inúmeros avanços observados para se vencer a desigualdade entre os gêneros, há ainda uma longa caminhada. A escola ainda é um dos espaços para se promover o combate a qualquer tipo de discriminação. Por este motivo, acreditamos que a omissão do termo gênero do PNE e do BNCC é um retrocesso, impedindo o ataque frontal ao sexismo. A omissão do termo torna facultativa a inclusão de temáticas, que foquem nas relações de gênero.

Toda inclusão pode vir acompanhada de desigualdade. A formação da consciência histórica sai prejudicada, já que a história das mulheres entra nos livros didáticos de forma subordinada a uma narrativa centrada no masculino. Esta forma de se referir ao passado que se reproduz no automatismo. As mulheres entram nos livros didáticos de história como acessório. Às vezes, serve para adjetivar a centralidade da narrativa (as mulheres e), ou para cumprir com exigências momentâneas (edital de inscrição dos livros didáticos). Afirmamos que dar visibilidade às mulheres é uma opção política.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **Os programas de história do Brasil na escola secundária.** In: Mesa Redonda. 2º Encontro Perspectivas Ensino de História, 1996. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/view/291>. Acesso: 04.12.2017.

ALVES, Bianca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é o feminismo?** Brasília: Ed. Brasiliense, 1981.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.). **Projeto Araribá: História.** São Paulo: Moderna, 2014.

BARBOSA, Renan (2017). “Pais querem notificar escolas contra ideologia de gênero.” *Gazeta do Povo*, edição online, 18 out 2017. Acesso em 07 fev 2018 (<http://www.gazetadopovo.com.br/justica/pais-querem-notificar-escolas-contrai-deologia-de-genero-a537ytnq5g3w3lixr1gezbjgj>)

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. **Em busca da qualidade PNL D História – 1996-2004.** In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 27-53.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Produção didática de história: trajetórias de pesquisas.** Revista de História, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206>. Acesso em: 01/09/2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar 1810-1910.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: _____. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e Editores de Compêndios e Livros de Leitura (1810- 1910). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set/dez. 2004.

BRASIL. Decreto-lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui sobre o Programa Nacional do Livro Didático e dispõe sobre a sua execução e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 20/8/1985, Página 12178. Coleção de Leis do Brasil, 1985, Página 187 Vol. 6. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 de jul. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/PCN.shtm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria Especial de Política para as Mulheres. II Plano Nacional de Política para as Mulheres. Brasília: SPM, 2008.

BRASIL (2015). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental do PNLD/2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Guia de livros didáticos: PNLD 2017. Brasília, 2016, versão *online*. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/index.html>.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BRAICK, Patricia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. São Paulo: Moderna, 2015.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel (org.). **Ensinos de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH/RS, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O livro didático e o currículo de História em transição**. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 1999.

CARDOSO, Maurício. Estevam. Por uma história cultural da educação: possibilidades de abordagens. *Cadernos de História da educação*. Uberlândia, MG: v. 10, n. 2. jul/dez.2011. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14627>. Acesso em 18/08/2017.

CELESTINO, Gabriela Santetti. **Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a História entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, v. 12, n. 24, p. 15-29, jul/dez, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/gthistoriacultrals/nocaoderepresentação.pdf>> Acesso em 05/09/2016.

CHOPPIN, Alain. O Historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas-RS, v. 6, nº 11, abril, 2002, p.5-24. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em 18 de ago de 2016.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em 18 de ago de 2016.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em set./2016.

COSTA, Dalva de Oliveira. **O lugar, a presença e o tratamento dado às mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado**. 2011. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas.

COSTA, Cláudia De Lima. **O tráfico do gênero**. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 11, p. 127-140, jan. 2013. ISSN 1809-4449. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634468>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. São Paulo: Saraiva Educação, 2015.

DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta e a educação feminina no século XIX. In: LOBO, Yolanda; FARIA, Lia (orgs.). **Vozes femininas do Império e da República**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008, p. 105-144.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: (1938-1984). 2011. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação básica: conteúdos, abordagens e metodologia. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Perspectivas atuais, *Anais*, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849143/mod_resource/content/1/GUIMARAES%20Selva.%20I%20Semin%C3%A1rio%20Nacional%20-%20Curr%C3%ADculo%20em%20Movimento.pdf. Acesso em 06 de mar. De 2016.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wandely Ferreira. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHAES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. numero 33. Sistema Nacional de Informacoes de Genero. **Estatísticas de Gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2014

JESUS, Milena Santos de; SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira do. **A abordagem conferida ao sexo e gênero nas distintas ondas feministas**. REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA. Vol.3, Nº3. set./dez. de 2014.

LiMA, Elício Gomes. **Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa**. Educação e Fronteiras On-line, Dourados/MS, v.2, p.143-155, jan./abr., 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 101-132.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUCA, Tânia Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 151-172.

MACHADO, Vanderlei. Está faltando ela; a história da resistência feminina ao regime militar nos livros didáticos de História. IX Encontro Estadual de História ANPUH/RS, 2008. Disponível em: http://eeh2008.anpuhrs.org.br/resources/content/anais/1208726223_ARQUIVO_EstafaltandoEla.pdf Acesso em 03/03/2018.

MAC GINITY, Eliane Goulart. Imagens de mulheres nos livros didáticos de história. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/63309>. Acesso em 07 de set. de 2017.

MELO, Érica. Feminismo: velhos e novos dilemas uma contribuição de Joan Scott. *Cad. Pagu* [online]. 2008, n.31, pp. 553-564. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n31/n31a24.pdf> Acesso em 27 mar 2018

MIGUEL, Luis Felipe. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIGUEL, L.. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro** / From “Marxist indoctrination” to “gender ideology”: Escola Sem Partido (non-partisan school) and gag laws in Brazilian congress. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, 7 set. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 20.01.2018

MIRANDA, Cynthia Mara. **Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil**. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=miranda+2010+feminismo+artigo+academico. Acesso em 18/08/2016.

MUNAKATA, Kasumi. **O Livro Didático: alguns temas de pesquisa**. In: Ver. Bras. Hist. Educ. Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set/dez. 2012.

NICARETA, Samara Elisana. **Livros didáticos: gênero, currículo e ideologia na escola primária**. 2010. 163f. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Gênero e mulheres nos congressos brasileiros de História da Educação**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/GENERO%20E%20MULHERES%20NOS%20CO>

NGRESSOS%20BRASILEIROS%20DE%20HISTORIA.pdf. Acesso em 07 de set. de 2017.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et. al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus/Ed. da Universidade de Campinas, 1984.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História* [online]. 2005, vol.24, n.1, pp.77-98. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>. Acesso em 21/02/2018.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**. São Paulo. Paz e Terra, 2010, p.185-212.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, História e Poder**. Rev. Sociol. Política, Curitiba, v.18, n.36, p.15-23, jun. 2010.

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gerard. **História da vida privada: da Primeira Guerra a nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.). **MASCULINO, FEMININO, PLURAL**. Florianópolis: Ed.Mulheres,1998.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, Tadeu Tomaz da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTAN, Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTAN, Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo. Expressão Popular, 2013

SANTOS, A.V.; NICARETA, S.E. O livro didático na escola primária (1915-1969): uma perspectiva histórica quanto ao gênero. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. *Anais*, 2011. CD-ROM.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. *Caderno Espaço Feminino*, v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2007. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440>. Acesso em 16 jul. 2016.

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

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, janeiro-abril/2005. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002>. Acesso em 29 de mar de 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História* (online), 2007. Disponível em: <<http://www.fiap.redalyc.org/articulo.oa?id=26305417>> Acesso em 18 fev 2018.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 10, n. 2, p.: 63-100, out. de 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v10n2/v10n2a06.pdf>. Acesso em 20 de set. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990**. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 06 set. 2015

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014