



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gabriela Santetti Celestino

**Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro
Didático (PNLD/2014)**

Florianópolis
2016

Gabriela Santetti Celestino

Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação. **Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Clarícia Otto**

Florianópolis
2016

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

Celestino, Gabriela Santetti
GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APROVADOS PELO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD/2014) / Gabriela
Santetti Celestino ; orientador, Clarícia Otto -
Florianópolis, SC, 2016.
116 p.

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

Inclui referências

1. Educação. 2. gênero. 3. Livros Didáticos. 4. PNLD. I.
Otto, Clarícia . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como a categoria gênero está sendo abordada em livros didáticos de História dos anos finais do ensino fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2014, para o triênio 2014-2016. Dentre os oitenta volumes aprovados, foram analisados vinte e um volumes. Trata-se de uma análise tanto à presença da categoria gênero e de seus diferentes significados quanto do conteúdo, especialmente da forma como as mulheres são apresentadas. Além disso, busco perceber a forma como as coleções didáticas dialogam diretamente com o público feminino na linguagem contida na Apresentação da coleção e quais as formas indicadas, pelas coleções, para que se possa superar a desigualdade de gênero presente na sociedade brasileira. Localizo, ainda, como as coleções contemplam a legislação, e de que forma atendem aos critérios de seleção do PNLD 2014, como o “direito à diversidade dentro de padrões éticos e de respeito à liberdade de indivíduos e grupos, com isenção de preconceitos, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação” (BRASIL, 2011, p. 61). A categoria gênero é compreendida na esteira de Joan Scott (1989 p.4), a qual comporta “um elenco de posições teóricas, além de referências descritivas sobre as relações entre os sexos”. Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou identificar os múltiplos sentidos atribuídos à categoria gênero presente nas coleções didáticas, tanto quando é mencionado diretamente quanto indiretamente. Nas coleções em que a categoria não está explícita de forma direta busquei observar como aparece nos textos sobre a sociedade, trabalho e família, nos quais são mencionados os termos mulher e mulheres. Como resultados, é possível inferir que as coleções analisadas contemplam as demandas sobre o tema, atendendo, de certa forma, ao que indica a legislação. As coleções também apresentam, em sua maioria, propostas para a superação da desigualdade de gênero por meio do empoderamento feminino e do combate a violência contra a mulher. Todavia, há também muitas lacunas que dependem não apenas da inclusão das mulheres nas coleções didáticas, mas de essas fomentarem uma reflexão de como as mulheres continuarão sendo incluídas na história.

Palavras-chave: Livro didático de História, Gênero, Programa Nacional do Livro Didático.

ABSTRACT:

This research aims to analyze how gender categories are being discussed in history text books of the final years of elementary school, approved by the National Program of Didactic Books (PNLD), in 2014, for the triennium 2014-2016. Among the eighty volumes approved, twenty-one volumes were analyzed.

This is an analysis of both the presence of the gender category and its different meanings as the content, especially of how women are presented.

Besides that, I seek to understand how didactic collections dialogue directly with the female audience in the language contained in the presentation of the collection and which forms indicated by the collections, so that they can overcome the gender inequality in the Brazilian society.

I also discuss about how the collections include the legislation, and how it fulfills the PNLD 2014 selection criteria, such as the "right to diversity within ethical standards and the respect to individual and group freedom, free of prejudices, either of origin, ethnicity, gender, religion, age or other forms of discrimination "(BRASIL, 2011, p. 61). The gender category is understood in the wake of Joan Scott (1989 p.4), which involves "a cast of theoretical positions, and descriptive references on relations between the sexes." In this perspective, this research aimed to identify multiple meanings attributed to gender category in this didactic collections as far when it is mentioned directly and indirectly. In the collections where the category is not explicitly directly I sought to observe how it appears in the texts about society, work and family, in which the women and woman terms are mentioned. As results, one can infer that the collections analyzed contemplate the demands on the subject, bearing in mind, in a way, the indications of the legislation. The collections also feature, in most cases, proposals for overcoming the gender inequality through women's empowerment and combating violence against women. Nonetheless, there are many gaps that depend not only on the inclusion of women in didactic collections, but these foment a reflection of how women will continue to be included in history.

Keywords: Historic didactic books, Gender, National Program of Didactic Books (PNLD)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe pelo apoio incondicional às minhas escolhas, e a por tantas outras coisas que listá-las tomaria páginas deste trabalho;

À minha orientadora Clarícia Otto, pela paciência e determinação com que apostou e incentivou esse trabalho;

Ao CNPQ, pela bolsa que tornou possível que me dedicasse a esta pesquisa por dois anos;

Às minhas colegas de pesquisa Luíza, Suellen, Franciele, Lara, Karina, Lislely, Geane e Gustavo, pelo conforto em saber que “estamos no mesmo barco” e pelas grandes contribuições dentro e fora de nossas reuniões;

Aos professores da banca Vanderlei Machado, Joana Borges e Cristiani Bereta por aceitarem contribuir e avaliar esta pesquisa;

Ao João, por estar do meu lado e por me mostrar uma nova forma de ver o mundo;

As minhas companheiras e companheiros de militância, que constroem comigo todos os dias o sonho de acabar com toda a forma de opressão e exploração e que me motivam a seguir em frente;

A todas as mulheres que construíram essa luta antes de mim, e àquelas que todos os dias enfrentam o machismo, para que um dia ele deixe de existir.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1 – HISTÓRIA E HISTÓRIAS	p.36
Figura 2 – OITO JEITOS DE MUDAR O MUNDO.....	p.44
Figura 3 – AS INSTITUIÇÕES.....	p.49
Figura 4 – HATSHEPSUT.....	p.58
Figura 5- SOCIEDADE MESOPOTÂMICA	p.59
Figura 6 - SOCIEDADE ATENIENSE E SOCIEDADE ESPARTANA.....	p.60
Figura 7 - ILUMINURA FEUDAL.....	p.64
Figura 8 – A LUTA POR DIREITOS.....	p.75
Figura 9 - MARCHA A VERSALHES.....	p.76
Figura 10 – COMICIO FEMININO 1933.....	p.79
Figura 11 - <i>LA ADELITA</i>	p.82
Figura 12 - <i>LAS ADELITAS</i>	p.83
Figura 13 – PARTIDA DE FUTEBOL.....	p.87
Figura 14 –MAPA DA VOTAÇÃO DOS PLANOS ESTADUAIS.....	p.101

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1 – LISTA DE VOLUMES ANALISADOS.....	p. 17
Tabela 2 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO O SEXO NO BRASIL SOBRE O ANO DE 2006.....	p.22

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	O TERMO GÊNERO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS ANALISADAS.....	32
3.	PROCURANDO GÊNERO NAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	46
	3.1 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA “PRÉ HISTÓRIA”	47
	3.2 AS MULHERES DA ANTIGUIDADE.....	53
	3.3 SUMINDO DO TEXTO ESCRITO.....	63
4.	PROCURANDO GÊNERO NOS VOLUMES III E IV.....	67
	3.4 MULHERES E TRABALHO NO CAPITALISMO.....	67
	3.5 DIREITOS, FEMINISMOS E MOVIMENTOS DE MULHERES.....	74
	3.6 “MULHERES PODEROSAS”.....	81
	3.7 “CARO ALUNO”: GÊNERO NA APRESENTAÇÃO DAS COLEÇÕES.....	86
5.	PROJETOS DE SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO.....	90
	4.1 O COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES.....	91
	4.2 A SAÍDA PELO EMPODERAMENTO.....	95
	4.3 MULHERES AFRICANAS: EMPODERAMENTO COLETIVO.....	97
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	FONTES.....	106
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICE 1 ROTEIRO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	112
	APÊNDICE 2 AS CATEGORIAS “MULHER” “MULHERES” “GÊNERO” E “FEMINISMO” NOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS.....	113

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como o gênero está sendo contemplado nos livros didáticos de História dos anos finais do ensino fundamental e que estão sendo utilizados atualmente em escolas federais, estaduais e municipais do país, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2014, para o triênio 2014-2016. Trata-se da análise de vinte e um dos oitenta volumes aprovados pelo Programa, referentes aos anos finais da disciplina de História.¹

A escolha deste tema se relaciona, em primeiro lugar, com meu percurso na militância feminista, que teve início em 2008, a partir da construção do I Encontro Nacional de Mulheres, da Coordenação Nacional de Lutas (CONLUTAS), que reuniu mulheres de diversas categorias trabalhistas e movimentos populares do país. Nesse evento pude refletir sobre a necessidade de combater a desigualdade entre homens e mulheres, ainda existente no Brasil.

O meu envolvimento com o estudo sobre mulheres, e posteriormente sobre gênero, ocorreu em 2009, quando do meu ingresso na Universidade Federal de Santa Catarina, no curso de graduação em História, no qual me empenhei em compreender, por intermédio dos estudos históricos, o surgimento e os mecanismos de manutenção dessa desigualdade. Ademais, busquei compreender e aprofundar a relação entre a militância política e a teoria produzida na academia sobre essa temática.

Entrei no Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH), coordenado pela Profa. Dra Joana Maria Pedro, por meio do Programa de Iniciação Científica em 2011, e integrei a pesquisa “Historicidade das categorias do feminismo na Argentina e no Brasil”, inclusa no projeto “Do feminismo ao gênero, circulação de teorias e apropriações no Cone Sul (1960-2008)”. Nesse projeto, dei continuidade a uma pesquisa em andamento sob o título “Mulheres que militam e o uso das categorias “mulher”, “mulheres” e “relações de gênero” (1975-2008)”, permanecendo como membro do laboratório até 2013, quando concluí a graduação.

A participação no LEGH contribuiu para minha formação de historiadora e tive a oportunidade de aprofundar os estudos sobre gênero, além de inspirar tanto o meu

¹ Dentre os oitenta volumes aprovados no programa, tive acesso a sessenta e quatro volumes, nos quais realizei uma seleção, tendo como critério a presença dos termos “mulher, mulheres, gênero, feminino e feminismo nos sumários destes volumes, resultando em vinte e um volumes utilizados para a análise dos conteúdos.

trabalho de conclusão de curso, intitulado “Reivindicações Feministas: o possível silêncio dos grupos de resistência e partidos de esquerda do Brasil, Argentina e Uruguai (1960-1989)”, também orientado pela professora Dra. Joana Maria Pedro. Essa participação e experiência com certeza contribuíram para a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação e a realização desta pesquisa.

A escolha de livros didáticos de História aprovados no PNLD 2014 – destinados aos anos finais do ensino fundamental – se insere no anseio de perceber os avanços e permanências no combate à desigualdade de gênero, não apenas no acesso ao ensino, mas no conteúdo presente no material didático de maior acesso aos professores e professoras, em circulação no período desta pesquisa.

Tomar o livro didático (LD) como fonte tem como referência Bittencourt (2011) quando afirma que é a partir do LD que a maioria dos professores das escolas públicas do país organiza e prepara suas aulas. Nesse sentido, problematizar a forma como os LDs apresentam a construção de um discurso acerca das questões de gênero, é problematizar também de que forma os e as estudantes estão tendo contato com as últimas elaborações sobre o tema e como isso se relaciona com a formação de ideologias da sociedade.

A escola cumpre, em nossa sociedade, um duplo papel. Se por um lado é uma instituição que serve de instrumento para a reprodução das ideologias de uma época, e está a serviço de interesses determinados, seja do Estado ou de instituições privadas que têm como objetivo a manutenção dessa sociedade, por outro lado pode cumprir também um papel transformador de desconstrução dessas mesmas ideologias.

Bittencourt (2011) afirma que questões como a discriminação étnica e sexual aparecem contempladas no currículo e impostas pelas normas da escola. No entanto, se é verdade que, como sugere Bittencourt, ao analisar uma frase comum aos educadores da disciplina de História e presente em diversos manuais, em que estudamos história para compreender o presente e projetar o futuro, além de formar cidadãos políticos e críticos, a dimensão da disputa contra a ideologia sexista presente em nossa sociedade deve se refletir em todos os aspectos da educação.

A lacuna sobre gênero nos currículos e materiais didáticos, em nossa sociedade, nos quais o masculino é tomado como universal – a começar pela linguagem –, torna-se um instrumento da opressão. Dessa forma, ao omitir a presença das mulheres na história e a permanência de diversas desigualdades de gênero, e a não problematizar sua

construção e desconstrução, a escola acaba se tornando reprodutora dessas desigualdades. Ao se pensar como e por quais caminhos inserir a discussão sobre gênero na escola, os instrumentos didáticos que auxiliam os professores e as professoras na preparação das aulas revelam-se instrumentos fundamentais de análise. O LD cumpre um papel central na formação escolar, sendo o principal recurso didático utilizado por professores da rede pública brasileira. Segundo Fonseca (1999, p. 204):

O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. [...] Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo.

A escolha pelos LDs da disciplina de História também se relaciona com os objetivos e com a justificativa deste trabalho, além de estar aportada em minha trajetória. A escolha da disciplina está relacionada com a necessidade de compreender os processos históricos que fazem do Brasil um país com desigualdades de gênero. Nesse sentido, buscar nos LDs de História como essas questões vêm sendo trabalhadas, é contribuir para uma formação mais inclusiva, pois é na disciplina de História que melhor podemos verificar de que forma está sendo abordada a questão de gênero e em especial a inclusão da mulher como sujeito ativo na construção da história da humanidade.

Investigar as formas segundo as quais o gênero aparece nos LDs, ou as lacunas a respeito do tema, é, como afirma Cruz (2012, p.2), “refletir o ensino na disciplina de História de forma dinâmica, dando significado à vida das massas, principalmente daquelas que foram excluídas do direito de ter um passado histórico nos livros didáticos”. Intervir sobre como esses setores da sociedade estão sendo representados é fundamental para a democratização do ensino.

É necessário, iniciar pelo entendimento de cada coleção em seu conjunto, em seus diferentes aspectos, compreendendo-a como objeto cultural, mercadológico, ideológico, etc. Sendo um objeto cultural complexo, Bittencourt (2011) propõe que pensemos o LD a partir de suas diversas características: como mercadoria, suporte de conhecimentos escolares e de métodos pedagógicos, e como veículo de um sistema de valores.

Em seu processo de produção, o livro é, antes de tudo, uma “mercadoria” ligada ao mercado capitalista, às disputas editoriais e à busca pelo lucro. Essa relação de

mercado determina, em muitos momentos, os interesses que irão se manifestar não apenas na imagem, na apresentação, mas principalmente no conteúdo do livro. Há, portanto, uma disputa constante e um jogo de interesses entre os interesses do/a autor/a, da editora, dos investidores, dos governos, entre outros.

Essa disputa é mediada pelo controle do Estado em pelo menos três momentos: um primeiro momento no estabelecimento das diretrizes educacionais e leis nas quais os livros didáticos estarão ancorados para sua elaboração, em um segundo momento, na hora do estabelecimento de critérios para sua seleção e, em terceiro, na sua distribuição.

Bittencourt (2011) chama a atenção para o caráter dos LDs como instrumentos de controle do ensino, haja vista que o pouco investimento na formação dos docentes, fruto da precarização das universidades e das condições de trabalho, transforma a escola cada vez mais em um mercado para a indústria de materiais. Há diversas empresas e editoras envolvidas na produção dos livros e a seleção é plural tanto em seus critérios quanto em seus avaliadores, o que permite uma variação no tipo de material. Livros e coleções que seguem distintas correntes de pensamento, linhas distintas e apresentam, por vezes, variações no interior de uma mesma coleção podem ser aprovados pelo PNLD desde que se entenda que estes se adéquam aos editais.

Há editoras privadas e públicas, laicas e religiosas, envolvidas com outras atividades comerciais ou não, e a concepção de educação dessas editoras é também muito diversa. Nesse caso, o livro didático é também, segundo Bittencourt (2011, p.302), um “veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”.

O livro é ainda, segundo Bittencourt (2011), um suporte de conhecimentos escolares e métodos pedagógicos, pois traduz os currículos escolares e propõe atividades e formas de avaliação individuais e coletivas. Não existe um LD ideal que substitua o professor. No entanto, nas últimas décadas tem se intensificado legislações e diretrizes que buscam a democratização do ensino, como, por exemplo, a partir da modificação dos critérios de seleção dos Lds, que tornam obrigatórias as referências sobre gênero e diversidade sexual.

Em razão, dentre outros elementos, do caráter mercadológico dos livros didáticos, uma das críticas comuns dos pesquisadores desses materiais, na qual me insiro, é a dificuldade de acesso por parte dos pesquisadores aos livros, principalmente ao Manual do Professor (MP).

Tive acesso aos livros didáticos com a colaboração da Escola Municipal Vila Monte Cristo, de Porto Alegre (RS)², que me permitiu ter acesso a sessenta e quatro volumes, relativos a dezesseis coleções, dentre as vinte aprovadas no edital 2014, que foram encaminhadas para avaliação dos professores da escola durante o processo de seleção³. Quatro foram as coleções – *Novo História*, *História em Documento*, *Projeto Têlaris* e *Para Entender História* – que estavam sendo utilizadas pelo professor. Assim, verifiquei quais desses volumes não se enquadravam no critério de seleção.⁴

O critério estabelecido após o acesso aos livros foi inspirado na pesquisa realizada durante a Iniciação Científica e constituiu na busca pela presença das palavras “mulher”, “mulheres”, “gênero”, “feminino” e “feminismo” no sumário dos sessenta e quatro livros de história do PNLD 2014. A opção por este critério de seleção teve ainda como objetivo priorizar os livros didáticos que, de alguma forma, contemplam os critérios específicos presentes no edital de seleção do PNLD 2014, lançado em 7 de novembro de 2011. O edital apresenta no texto introdutório, como critérios de qualificação, relacionados à temática de gênero:

1. Promover positivamente a imagem da mulher considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; 2. Abordar a temática de gênero da não-violência contra a mulher, visando a construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate a homofobia; 3. Promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade. 5. Incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e a valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância. (BRASIL, 2011, p. 53-54).

Especificamente para a área de história o edital do PNLD 2014 observa se a coleção:

² A Escola Municipal Vila Monte Cristo, está localizada no bairro Vila Nova, em Porto Alegre. O acesso aos livros foi permitido pela diretoria e biblioteca da escola para esta pesquisa, após a negativa de diversas editoras de disponibilizarem ou venderem o Manual do Professor. O empréstimo dos livros foi mediado por minha mãe, que leciona nesta escola há cerca de vinte anos.

³ Esses livros apresentam uma compilação do Livro do Aluno e Manual do Professor. No entanto, no interior do livro do aluno há algumas coleções que optam por fazer indicações aos professores. Sendo assim, quando, ao longo desta pesquisa me refiro ao LA, trata-se desta versão encaminhada aos professores e não do LA que os estudantes recebem após o término da seleção.

⁴ A falta de acesso a estas coleções impediram que estas fizessem parte do conjunto de volumes analisados no decorrer da pesquisa, tendo sido selecionados através do sumário apenas os livros das dezesseis coleções a que tive acesso. A coleção *Projeto Têlaris* disponibiliza parte do livro do aluno na internet, por isso tive acesso ao sumário e constatei que os volumes 3 e 4 apresentam as palavras “mulher”, “mulheres”, “feminismo”, “feminino” ou “gênero” ao menos uma vez, o que enquadraria estes volumes nos critérios para esta pesquisa. Contudo, não pôde ser concretizado pela falta de acesso as coleções.

Desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania. 7. estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse. 8. Trabalha os preceitos éticos de forma contextualizada, visto que, desistoricizados, podem resultar em trechos, capítulos ou partes dissociados da proposta geral da coleção, se transformando apenas em ensinamentos morais e cívicos não condizentes, seja com os objetivos do ensino, seja com a produção do conhecimento histórico. (BRASIL, 2011, anexo III p.65)

Dentre os critérios específicos da disciplina de História, não há diretamente menção à necessidade de abordar a temática de gênero ou a participação de mulheres na construção da história. Embora os editais cada vez mais estejam refletindo o tema da desigualdade, das questões de gênero e da diversidade, com o objetivo explícito de combater as desigualdades e de garantir a equidade, caminhando em consonância com a legislação em vigor, esta não aparece como uma obrigatoriedade para os livros da disciplina de história.

Esse mesmo movimento pode ser observado entre as diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo Vianna e Unbeha (2004, p.99), as questões de gênero ganham importância no último volume dos temas transversais referente à Orientação Sexual, no qual “há nessas detalhadas referências o compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotadas de significados não discriminadores” privilegiando a relação com as disciplinas de História, Educação Física e o convívio escolar.

No entanto, para a área de História, os PCN para o ensino fundamental faz uma única menção ao gênero, a qual aparece como uma dentre tantas outras possibilidades de conteúdos a serem abordados:

Eis algumas questões gerais da atualidade, que podem orientar a seleção dos conteúdos e suas relações históricas para o subtema Nações, povos, lutas, guerras e revoluções: os Estados Nacionais; os regimes políticos e as organizações partidárias; as organizações políticas internacionais, a diversidade cultural interna às nações; confrontos políticos regionais e nacionais; lutas por direitos civis, políticos e sociais, lutas pela propriedade da terra e por moradia; lutas de grupos étnicos e **de gênero** por identidade cultural; manifestações de banditismo, violência urbana e guerras civis. [...] Como no ciclo anterior, os conteúdos são só exemplos de possibilidades. (BRASIL, 1997, p. 68 Grifo meu).

O processo de seleção dos livros conta ainda com a necessária elaboração, pelos avaliadores, do Guia do Livro Didático que tem como objetivo apresentar as resenhas das coleções aprovadas no Programa, a fim de que sejam escolhidas pelos professores

das escolas. Além das resenhas, os Guias recuperam os critérios estabelecidos no edital, e uma introdução que contempla as instruções do Guia para professores e para a escola, e uma parte específica de cada área.

No Guia do Livro didático do PNLD 2014 chama a atenção a sugestão, feita logo na introdução geral, sobre a avaliação dos livros. O Guia sugere que se procurem outras fontes para a discussão acerca da cidadania.

Por fim, no que diz respeito às questões de cidadania, sugerimos que você empregue meios auxiliares para abordar a história e a cultura dos povos indígenas e dos africanos, considerando sua diversidade e situando-os no tempo presente, além dos direitos políticos e sociais que incluem mulheres e idosos. (BRASIL, 2011a, p.11).

Essa sugestão é um indicativo de lacunas nas coleções apresentadas em contemplar os objetivos específicos sobre o tema estabelecidos nos critérios de seleção, em que pese revelar ainda a preocupação em superar esta defasagem. Apesar dessa observação, é possível supor que, em razão dos critérios gerais e das diretrizes curriculares, os livros de história aprovados no PNLD devem minimamente abordar o tema. Essa suposição é confirmada por estudos que me antecederam sobre o tema e apontam para sua crescente inclusão nos materiais didáticos de história.

Essa inclusão, embora gradual, já foi percebida por Machado (2008) quando analisa a presença de mulheres na luta contra o regime militar em LDs de história do ensino médio. Segundo Machado (2008, p.2), “o que se percebe nos últimos anos é 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”.

Embalada por essa estratégia de Machado (2008), num primeiro momento busquei identificar no Sumário dos sessenta e quatro volumes que tive acesso, a presença das palavras mulher, mulheres, feminino, feminismo ou gênero, resultando em vinte e um volumes a serem analisados (Tabela 1). A presença desses termos já é um primeiro indicativo de preocupação, pelo menos dessas coleções, de dar destaque à participação das mulheres na história ou às relações de gênero. Desse modo, de alguma forma há o cumprimento dos critérios do edital.

Tabela 1 – LISTA DE COLEÇÕES ANALISADAS

CAPA	COLEÇÃO	VOL.	AUTOR(ES)	EDITORA	ANO
	Estudar História: das origens do homem a era digital	1;3;4	Patricia Ramos Braick	Moderna	2011
	História nos dias de hoje	1;3;4	Flavio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff	Leya	2012
	Jornadas.hist	2;3;4	Maria Luiza Vaz e Silvia Panazzo	Saraiva	2012
	Link História	2	Denise Mattos Marino e Léo Stampacchio	IBEP	2012

	Para Viver Juntos História	3	Anderson Roberti dos Reis e Débora Yumi Motooka	SM	2012
	Perspectiva História	1;4	Renato Mocellin e Rosiane de Camargo	Editora do Brasil	2012
	Projeto Araribá	1;4	Obra coletiva. (sem identificação de autor)	Moderna	2010
	Projeto Radix	2	Claudio Vicentino	Scipione	2012

	Saber e Fazer História	1; 4	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	Saraiva	2012
	Vontade de Saber História	1;3;4	Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg	FTD	2012

Fonte: Tabela organizada por Gabriela Santetti Celestino, 2015.

Após essa seleção inicial realizei uma primeira leitura dos textos específicos presentes no sumário dos livros, buscando perceber, de forma quantitativa, quando as palavras mulher, mulheres, feminismo, feminino e gênero são utilizadas, gerando uma primeira amostragem (Apêndice 1). Em seguida, busquei perceber que tipo de abordagem está se fazendo, localizando teoricamente como estes se vinculam com as elaborações dos estudos sobre gênero, ou seja, como as coleções analisadas mobilizam o gênero, de que forma compreendem o significado do termo quando utilizado, como estes livros estão contemplando a legislação e os critérios de seleção do PNL 2014.

Em especial, preocupou-me o critério de garantir “o direito à diversidade dentro de padrões éticos e de respeito à liberdade de indivíduos e grupos, com isenção de preconceitos, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação”. (BRASIL, 2011, p.61) Para responder a esses objetivos específicos elaborei um roteiro de análise (Apêndice 2) que utilizei como suporte para a leitura de todo o conteúdo dos volumes selecionados, para, a partir daí, estabelecer as temáticas a serem priorizadas.

A educação é uma ferramenta fundamental para reverter o quadro no qual se inserem as mulheres no Brasil. Porém, a transformação necessária não depende apenas do acesso à educação. Segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014⁵, referente ao Censo realizado em 2010, as mulheres são a maioria da população escolar, desde os anos fundamentais até a universidade, e possuem cerca de quatro anos a mais de formação que os homens. Essa maior formação escolar, no entanto, não garante a efetiva igualdade.

Nos anos 2000 a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou uma reunião conhecida como Cúpula do Milênio, na qual foram ratificados os diagnósticos e metas em relação à busca por igualdade de gênero e elaboradas novas metas a serem alcançadas até 2015. Entre estas metas duas estão diretamente vinculadas à questão de gênero e educação:

Uma das oito metas do Projeto Milênio refere-se ao acesso universal à educação primária até o ano 2015 (meta 2); e outra à promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres (meta 3), previstas como medidas necessárias para a melhoria das condições de vida pela Organização das Nações Unidas (ONU). (UNBEHA; VIANNA, 2006, p.3)

A preocupação central neste encontro e na elaboração das metas para o milênio foi a de erradicar o analfabetismo e reverter o “hiato de gênero” nos países menos desenvolvidos, visando à preparação de uma mão de obra mais qualificada. No entanto, no Brasil, os dados sobre a educação do ponto de vista quantitativo revelam, desde a década anterior, uma maior escolarização de meninas em relação aos meninos, o que colocaria o Brasil já nos anos 2000 em conformidade com o atendimento das metas.

Com efeito, o documento brasileiro preparado pelo INEP para o I Seminário Nacional sobre Educação para Todos Avaliação EFA 2000, ao descrever as ‘respostas do Brasil aos compromissos de Jomtien’, assinala: Antes de apresentar as políticas que o Brasil desenvolve durante esta década para a educação, e como elas responderam aos compromissos firmados internacionalmente, é necessário fazer uma observação. Algumas das metas estabelecidas desde Jomtien não se aplicam ao caso brasileiro. A principal delas, e um dos temas mais recorrentes quando se fala em acesso universal à educação, é a desigualdade entre os sexos [...]. No Brasil, não só não ocorre tal disparidade, como o nível de escolaridade feminina é superior ao masculino

⁵ Dados retirados do Censo Demográfico 2010: Educação e deslocamento; Censo Demográfico 2010: Trabalho e rendimento, disponíveis em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/censo2010/default_resultados_amostra.shtm> Acesso em: 23 abr. 2016.

[...] como não há disparidade entre os sexos no que diz respeito à escola, não foram estabelecidas políticas específicas para essa meta. (ROSEMBERG, 2001, p. 4)

A resposta brasileira, embora coerente com as metas estabelecidas, revela a grande ineficiência das mesmas em relação ao combate à desigualdade, haja vista que o Brasil é ainda um país profundamente desigual e a educação não foge à regra. Em 2011, mesmo ano em que foi lançado o edital do PNLD/2014, referente aos livros aprovados para o triênio 2014-2016, o Governo Federal, em conjunto com o Conselho Nacional de Direitos da Mulher e a Secretaria de Políticas para mulheres, lançou o II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM), apresentando compromissos e metas estabelecidos pelo Governo Federal para o combate a desigualdade de gênero.

Esse II PNPM sintetiza as elaborações da II Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, realizada em agosto de 2007, e conta com um capítulo destinado ao tema da educação, intitulado “Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica” (BRASIL, 2011. p.53), que apresenta, como objetivos gerais das políticas para a educação de mulheres no Brasil, o seguinte:

1. Contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnico-racial, religiosa, geracional, por orientação sexual e identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino;
2. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça/etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e respeito a diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária;
3. Garantir acesso, a permanência e o sucesso de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade prestando particular atenção aos grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo, e em situação de prisão). (BRASIL, 2011. p.61)

Dentre os objetivos específicos do Plano encontra-se um que em especial visa a influenciar na produção dos materiais didáticos: “3. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica”. (BRASIL, 2011. p.61) No entanto, ao observar as onze metas estabelecidas pelo Plano, é perceptível que todas visam a atuar sobre a questão do acesso e formação de gestores em detrimento, novamente, do conteúdo da educação.

Na Tabela 2, apresentada na introdução do capítulo sobre a educação do II PNPM, em consonância com a resposta brasileira à ONU, fica evidente que as matrículas na

educação básica no Brasil, já em 2006, revelam que, no que diz respeito ao acesso à educação básica, o Brasil tem atingido a paridade entre homens e mulheres:

Tabela 2 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO O SEXO NO BRASIL (2006)

Nível/Modalidade de Ensino	Total	Sexo			
		Masculino		Feminino	
		Nº Abs.	%	Nº Abs.	%
Educação Infantil	7.016.095	3.607.194	51,41	3.408.901	48,59
Ensino Fundamental	33.282.663	17.086.427	51,34	16.196.236	48,66
Ensino Médio	8.906.820	4.091.657	45,94	4.815.163	54,06
Educação Profissional	744.690	365.883	49,13	378.807	50,87
Educação Especial	375.488	216.300	57,61	159.188	42,39
EJA* Presencial	4.861.390	2.416.208	49,70	2.445.182	50,30
EJA* Semipresencial	754.901	382.128	50,62	372.773	49,38
Total	55.942.047	28.165.797	50,35	27.776.250	49,65

Fonte: Inep/MEC.
Nota: *EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Brasil, 2011. p. 54.

Embora o país tenha alcançado a equidade de gênero no que diz respeito ao acesso à educação básica entre homens e mulheres, as mulheres brasileiras atualmente ganham cerca de um terço a menos que os homens nos mesmos postos de trabalho; são a maioria do mercado informal e cerca de 1/3 das mulheres brasileiras em idade ativa não possuem nenhuma renda, o que demonstra a grande parcela de mulheres que ainda depende, financeiramente, de pais e maridos.

Além disso, as mulheres seguem sendo as maiores responsáveis pelo trabalho doméstico. Entre pessoas acima de 10 anos, apenas 50% dos homens afirmam realizar tarefas domésticas para 88% das mulheres.⁶ As mulheres são ainda as principais vítimas da violência doméstica e sexual. O Brasil registra cerca de 50 mil casos de estupro por ano, segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Segundo dados reproduzidos pela Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), no ano de 2014 foram

⁶ Esta pesquisa chamada *Estatísticas de Gênero* foi realizada pelo IBGE a partir do Censo realizado em 2010 e divulgada em 2014 em forma de tabelas e sínteses. O conteúdo da pesquisa foi alvo de diversas reportagens jornalísticas em outubro de 2014, como nos jornais o Globo e ESTADÃO. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/defaultestudos.shtm.em> Acesso em: 12 abr. 2016.

realizadas uma média de 1.348 ligações por dia para denunciar casos de violência contra mulheres, destas 85,80% foram realizadas por mulheres e em cerca de 80% dos casos os agressores eram homens com quem as vítimas possuíam alguma relação afetiva.⁷

Ao apresentar os dados da violência e desigualdade trabalhista ainda marcantes no Brasil, contrapostos à crescente escolarização, e à equidade quantitativa de gênero na escola, busco demonstrar que não basta a inserção das mulheres na educação, mas refletir que educação é essa, que sujeito pretende alcançar, e de que forma essa educação precisa ser transformada. Nesse sentido, é necessário compreender o que se tem produzido como conteúdo para problematizar a necessidade desta transformação por meio do LD.

Por algum tempo os estudos de gênero, no ensino de história, se debruçaram em perceber os silenciamentos, as ausências sobre as mulheres e sua história nos currículos e materiais didáticos, pois ainda existem muitas ausências. É ainda sintomático da inclusão gradual detectada por Machado (2008) que cinquenta e nove livros não dediquem nenhum título a esse assunto, o que não significa que não o abordem. Esta afirmação necessitaria de uma análise dos livros que não foram selecionados para esta pesquisa.

Todavia, já é muito significativo que vinte e um livros dediquem uma sessão ou texto para tratar do tema com centralidade. Isso possibilita partir de outro patamar, que não mais o da denúncia do silenciamento das mulheres, pois, com a inclusão dos critérios de seleção do PNLD, e a partir da seleção nos sumários, constata-se que houve intenção de abordar a temática de gênero.

Assim, o foco nesta pesquisa é verificar o que está sendo construído como um saber a ser ensinado sobre o tema, como a história das mulheres está sendo contada, se dialoga ou está escrita em uma perspectiva de gênero, de que forma o LD explora as relações de gênero e de que forma, mesmo que gradualmente, as mulheres estão sendo incluídas nos materiais didáticos.

Essa reflexão só se torna possível na medida em que compreendo não apenas a necessidade da transformação, mas os significados e disputas existentes entre as diferentes abordagens sobre o tema. Um aspecto dos estudos de gênero que parece ser

⁷ Dados disponibilizados pela Central de Atendimento a Mulher Ligue -180 e publicados pela Secretaria de Políticas para Mulheres em 6 de março de 2015. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/noticias/central-de-atendimento-a-mulher-2013-ligue-180-registrou-485-mil-ligacoes-em-2014>> Acesso em: 12 abr. 2016.

consensual entre as diferentes formas de abordagens, é a noção de que esses estudos ganharam espaço na produção acadêmica a partir dos anos 1970, ancorados no fortalecimento do movimento de mulheres ou do movimento feminista.

O que é o movimento feminista, no entanto, é alvo de diversas interpretações, de tal forma que hoje é comum a compreensão não de um, mas de uma infinidade de feminismos. Porém, como afirma Costa (2002, p.2): “esta heterogeneidade interna não fragmentou nem enfraqueceu a importância política do feminismo” nem torna inviável seu estudo.

Para esta pesquisa considere, apoiada em grande parte das publicações que visam a abordar um histórico do movimento feminista, como, por exemplo, Alves e Pitanguy (1981) em “O que é feminismo”, a existência de três grandes ondas desse movimento, que não ignoram sua heterogeneidade.

A primeira onda feminista, iniciada na virada do século XVIII para o século XIX, marcou a luta por direitos econômicos, sociais e políticos para a mulher, a busca pela igualdade entre os sexos, tais como o voto, o trabalho remunerado e a propriedade. É neste momento que a categoria “Mulher” surge como alternativa ao “homem” genérico, utilizado como termo universal. A luta pela emancipação da mulher na sociedade passa nesse momento por combater a generalização do masculino como universal, construindo uma categoria também universal.

A segunda onda feminista, iniciada em meados dos anos 1960, marca o início da luta em busca da autonomia feminina com relação ao seu corpo, ao sexo, ao prazer. O direito ao privado. Esse período foi marcado pelo combate à hegemonia masculina e à sociedade patriarcal, onde se tornaram famosas as palavras de ordem como “o privado é político” e “nosso corpo nos pertence”. O cenário das disputas políticas mais amplas, das organizações de movimentos específicos, de negros, de estudantes, de LGBTs e de trabalhadores, e as lutas contra regimes totalitários da década de 1960 exigiram, por outro lado, a fragmentação do movimento feminista e a categoria “Mulheres” torna-se mais útil por demarcar os distintos interesses das mulheres negras, das mulheres estudantes, das mulheres lésbicas, das mulheres trabalhadoras, etc.

Neste momento o termo “mulher” passa a ser questionado como universal para representar o conjunto das diversidades existentes dentro do movimento feminista, com o objetivo de evidenciar a pluralidade sexual, étnica, racial e de classes existentes entre as diferentes mulheres. A categoria “Mulher” foi sendo substituída no interior dos

movimentos feministas pela categoria “Mulheres”, e a História das mulheres passa a ser tema e/ou perspectiva de diversas produções acadêmicas.

As mulheres, até a década de 1960, não constituíam um tema relevante. Poucos historiadores e historiadoras se dedicaram ao tema. Contudo, esta afirmação não pode significar a inexistência de publicações anteriores que se detinham na maioria das vezes a uma “questão da mulher”. É o caso, por exemplo, do livro “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, de Frederick Engels (1884), e da obra de Alexandra Kollontai, em especial “A nova mulher e a moral sexual”, escrito parte em 1918 parte em 1921. Essa última obra busca realizar uma análise sobre as transformações no que se consideravam como características femininas, ou seja, do que consideramos hoje como características do gênero feminino, antes e após a revolução industrial, desconstruindo noções como a da sensibilidade da mulher como algo natural, muito antes das primeiras elaborações sobre a categoria gênero.

Aponto essas considerações porque, quando afirmo que a década de 1960 dá início às publicações feministas e representa um marco na formação da história das mulheres, o faço sem ignorar um movimento que vinha sendo gestado muito antes, mas por entender que este momento é significativo principalmente pelo auto reconhecimento do campo, formação de uma teoria feminista elaborada não apenas na academia, mas antes nos movimentos sociais a partir dos grupos de auto-organização das mulheres.

Segundo Pinsky (2009.p.161), “a produção historiográfica que podemos considerar como história das mulheres foi e é bastante diversificada em assuntos, qualidade, método, abordagens, mas o que os torna comuns é a atenção às mulheres do passado e o reconhecimento de que a condição feminina é constituída histórica e socialmente”.

A história das mulheres se constituiu como um anseio, primeiro fora da academia e depois dentro, por valorizar aquilo que ficou por muito tempo escondido na história oficial. Ou seja, que papéis tiveram e têm as mulheres na história da humanidade.

As militantes dos movimentos feministas fazem a história das mulheres antes mesmo que as próprias historiadoras a façam. Com esse impulso, as universidades abrem-se aos grupos de pesquisas, reconhecendo seu valor, encorajando trabalhos e temas. Dois pólos de reflexão estruturam esta efervescência intelectual: um faz surgir as mulheres no seio de uma história pouco preocupada com a diferenciação sexual; outro demonstra a opressão, a exploração e a dominação. Nesse contexto particular, onde a ideologia e a identidade são constitutivos do objeto estudado, a história das mulheres é antes um acréscimo à história geral. (DAUPHIN, et al, 1986 p.2).

A história das mulheres, naquilo que tem em comum entre sua ampla gama de produções, busca evidenciar o que esteve oculto nos recortes e seleções realizados pela historiografia até então realizada em um modelo patriarcal onde predominam os feitos históricos e as construções de heróis (homens), questionando inclusive a validade e as intenções dessa seleção.

Outra obra que influenciou decisivamente os estudos sobre mulheres foi o “Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir (1949). Embora essa obra seja tida como o símbolo da produção feminista sua relevância se torna imensamente maior como impulsionadora de uma nova fase, ou onda feminista, marcando a frase “não se nasce mulher, torna-se” como fundadora do conceito de gênero.

É no que podemos considerar a terceira onda do feminismo, que se propõe à substituição da história das mulheres pelo estudo das relações de gênero. A categoria gênero ganha evidência no Brasil após 1990, com a tradução para o português do artigo de Joan Scott “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, de 1989, encontrando espaço entre as teorias feministas, intelectuais da historiografia e do ensino de história, que desde os anos 1980 tiveram a expansão dos grupos de pesquisa sobre mulheres no interior das universidades.

Apenas em 1980, por exemplo, que foi criado o primeiro Núcleo de Estudos Sobre a Mulher, na PUC/SP, por iniciativa de Fanny Tabak. Em 1981, surgia, na Universidade Federal do Ceará, o Núcleo de Estudos, Documentação e Informação sobre a Mulher – NEDIM. Ainda em 1973, Zahidé Machado ministrou o curso “Família e relações entre sexos” na Universidade Federal da Bahia. Pesquisas realizadas na década de 90 apontavam a existência de quase 150 núcleos de estudos sediados em universidades. A pesquisa de Miriam Grossi constatou, em 1997, a existência de 147 desses núcleos. (PEDRO, 2008, p.88)

O surgimento e rápida ampliação desses núcleos de pesquisa, e na década seguinte a rápida expansão do acesso aos trabalhos produzidos com o advento da internet, amplificaram a possibilidade de diálogo entre produções, que cada vez mais contemplam a necessidade de romper com a história tradicional dos grandes heróis e dos grandes eventos, que invisibiliza setores marginalizados da sociedade, tais como negros, LGBTs, indígenas, mulheres, entre outros.

O gênero não foi totalmente incorporado nos estudos de mulheres, razão pela qual algumas historiadoras do campo da história das mulheres seguem reivindicando seu distanciamento do uso do termo, ou mesmo adotando o termo, mas se contrapondo a

concepção deste como categoria e afirmando a necessidade de, em vez de reescrever a história sob a perspectiva da categoria gênero, incluir a participação e o reconhecimento da mulher na história.⁸ A opção por utilizar e incorporar o termo, no entanto, tem ganhado cada vez mais espaço.

Dentre as produções da Associação Nacional de Profissionais da Educação (ANPED) analisadas por Carvalho (2009), entre 1999 e 2009, que abordam o tema, a obra mais citada, e, sem dúvida, uma referência não apenas para a educação, é ainda o artigo de Scott “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, leitura obrigatória para qualquer pesquisador(a) do tema.

Scott defende que os usos atuais do gênero aparecem, em um primeiro momento, entre feministas norte-americanas que visavam a demarcar o caráter sociocultural das diferenças sexuais, rejeitando o determinismo biológico, além de sublinhar o caráter relacional das definições de masculino e feminino. “Segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado”. (SCOTT, 1989 p.3). Scott aponta para a importância da categoria gênero como meio de transformar paradigmas no interior das disciplinas.

Ademais, e talvez o mais importante, o “gênero” era um termo proposto por aquelas que defendiam que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina. As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente. “Aprendemos”, escreviam três historiadoras feministas, “que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas”. (SCOTT. 1989 p. 4).

A ruptura com estes paradigmas, segundo Scott, levaria não apenas a uma nova

⁸A exigência de que se coloque o estudo da história das mulheres sempre na relação dos gêneros sofre críticas principalmente por propor no interior de uma sociedade ainda marcadamente patriarcal, na qual até a linguagem se manifesta pelo masculino universal. Estudar esta relação é correr o risco de perder o foco da atenção específica à condição das mulheres, o que há de específico na luta política por igualdade e ainda no que há de específico entre as mulheres, ou seja, as desigualdades dentro do próprio gênero. Como afirma Cisne (2012), a partir das considerações de Piscitelli (2002) e Moraes (2000): “Além de dissolver o sujeito político ‘mulheres’ as perspectivas desconstrutivistas também são acusadas de reestabelecerem distâncias entre a reflexão teórica e o movimento político [...] outro problema relacionado a essas abordagens desconstrutivistas de gênero [...] refere-se ao fato de terem possibilitado a abertura de linhas de pesquisa e reflexão sobre gênero, não tendo como centro as mulheres [...] ‘atualmente temos menos estudos sobre a mulher e mais estudos de gênero que podem se referir aos homens – ou ao gênero masculino- como bem relevam os trabalhos sobre masculinidades e paternidades” (CISNE, 2012 p.84).

história das mulheres, mas a uma nova história, visto que a história das mulheres conquistou apenas um espaço marginal no conjunto da disciplina, não tendo sido suficiente apenas mostrar que as mulheres têm história, e participaram ativamente das mudanças políticas e sociais do ocidente, para transformar a disciplina de conjunto. A história das mulheres teria sido então, relegada para uma tarefa das historiadoras feministas. (SCOTT, 1989 p.5).

A utilização do termo, no entanto, comporta, segundo Scott, “um elenco de posições teóricas, além de referências descritivas sobre as relações entre os sexos” (SCOTT, 1989 p.4) aparecendo, ainda, simplesmente como uma substituição do termo “mulheres”. Entre os(as) historiadores(as), as abordagens do termo podem, segundo Scott, ser agrupadas entre descritivas e causais.

Sobre as abordagens descritivas, Scott aponta para a sua importância a fim de demarcar o caráter social das relações entre os sexos, mas aponta para a limitação na busca por explicar o funcionamento e as possibilidades de transformação.

Mesmo se nesse uso o termo “gênero” afirma que as relações entre os sexos são sociais, ele não diz nada sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são; ele não diz como elas funcionam ou como elas mudam. No seu uso descritivo o “gênero” é, portanto, um conceito associado ao estudo das coisas relativas às mulheres. O “gênero” é um novo tema, novo campo de pesquisas históricas, mas ele não tem a força de análise suficiente para interrogar (e mudar) os paradigmas históricos existentes. (SCOTT, 1989 p.8)

Dentre as abordagens de gênero para compreender a/as causa/s desta relação, a autora aponta três diferentes vertentes: (1) os estudos feministas sobre o patriarcado para as quais “a libertação das mulheres viria das transformações da tecnologia de reprodução, que poderia no futuro próximo eliminar a necessidade do corpo das mulheres como agentes de reprodução da espécie” (SCOTT, 1989 p.9); (2) as feministas marxistas que apontam para a existência de uma origem material para a opressão; e, (3) a abordagem dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas inspiradas na psicanálise, e inspiradas por Nancy Chodorow, Freud e Jacques Lacan, centrando interesse nos processos de formação de identidades nos anos iniciais da infância.

A outra possibilidade de utilização do termo é justamente a defendida pela autora, para quem gênero deve ser entendido como uma categoria de análise e apoiada na crítica ao humanismo e empiricismo própria do pós-estruturalismo, onde, segundo a

autora, os estudos de gênero encontram uma via teórica própria. Nas palavras de Scott (1989, p.21):

Minha definição de gênero tem duas partes e várias sub-partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.

Nessa linha de pensamento, gênero implica em quatro elementos, ao mesmo tempo distintos e relacionados. Um primeiro elemento simbólico, um segundo de conceitos normativos expressos em doutrina marcadamente binárias entre feminino e masculino, um terceiro das instituições e um quarto da identidade subjetiva.

O gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando os(as) historiadores(as) procuram encontrar as maneiras como o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e das formas particulares, situadas em contextos específicos, como a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. (SCOTT, 1989 p.23)

Scott finaliza o artigo argumentando que gênero, se entendido como uma categoria de análise, pode responder a demanda pela escrita de uma nova história, ancorada na busca pela igualdade capaz de respostas a diferentes processos da experiência humana como, por exemplo, aqueles antes explicados por intermédio das relações de raça e classe.

Para tanto, compreender gênero como uma categoria significa mudar hábitos e questões, reexaminar os métodos de análise, classificar hipóteses, conceber processos indiciáveis no lugar de origens únicas, tratar tanto do sujeito quanto da organização social e articulá-los em sua inter-relação, substituir a noção de um poder único pela noção foucaultiana de poder como constelação, e reconhecer a experiência do sujeito, da realização humana (SCOTT, 1989 p.20-21). Gênero como categoria de análise é, portanto, para Scott, capaz de responder ao principal desafio teórico das historiadoras feministas:

O desafio lançado por este tipo de reações [de recusa a inclusão da história das mulheres] é, em última análise, um desafio teórico. Ele exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais. Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas dependem do gênero como categoria de análise. (SCOTT, 1989,p.5).

Sendo assim, gênero aparece para a historiografia como um conceito heterogêneo e inserido em diversos campos de disputa, sendo impossível dizer o que é, sem que se mostre de onde se fala. Parto, neste trabalho, do reconhecimento do gênero como categoria que me permite analisar de que forma as relações socioculturais entre homens e mulheres, ou mulheres e mulheres, homens e homens, se apresentam em determinadas sociedades e tempos, determinando características e condições de igualdade ou desigualdade entre si. Ou seja, como uma categoria de análise que, embora não me sirva para explicar, como para Scott, todas as diversas formas de interação humana, é fundamental para compreender a interação entre os sexos e as consequências socioculturais dessa interação em diferentes tempos e sociedades.

Diante dessas reflexões iniciais, este trabalho estará dividido em quatro capítulos, além desta Introdução. O capítulo intitulado “O termo Gênero nas coleções didáticas analisadas”, tem como objetivo abordar as utilizações do conceito de gênero nas coleções quando este aparece diretamente, seja no Livro do Aluno (LA) ou Manual do Professor (MP). Isso se fez necessário para perceber quais concepções estão sendo mobilizadas ao tratar de gênero, tendo como referências as diferentes formas de abordagens e usos do gênero apontados por Scott (1989).

Os capítulos “Procurando Gênero nos volumes I e II” e “Procurando Gênero nos volumes III e IV” visam perceber de que forma os livros didáticos apresentam a interação entre os sexos na sociedade e sua influência na cultura e o que compreende por homens e mulheres. Ademais, procuro observar como garante a visibilidade das mulheres e aborda a desigualdade, quando opta por não apresentar diretamente o termo gênero, além de perceber de que forma o LD incorpora a busca pela equidade do ponto de vista da sua apresentação às/aos alunos(as).

Para a realização destes capítulos foram selecionados temas em que foi possível comparar as distintas abordagens sobre o assunto em mais de uma coleção e volumes: a divisão do trabalho sexual durante a pré história; as mulheres na antiguidade clássica, as narrativas e ausências sobre as mulheres no feudalismo, são trabalhados no capítulo que analisa os volumes I e II. Enquanto temas como mulheres e trabalho no capitalismo; mulheres e a participação na luta por direitos e a presença de narrativas de experiências individuais de mulheres na história, são temas trabalhados no capítulo seguinte. Além

desses temas, está presente, ainda, neste capítulo, uma análise sobre o conteúdo da “Apresentação” das coleções aos alunos.

No capítulo intitulado “Projetos de superação da desigualdade de gênero” analiso as saídas apontadas nos LDs como capazes de dar respostas aos problemas da desigualdade de gênero, que mecanismos são propostos, tais como, o combate à violência, o incentivo ao empoderamento, e como mudanças individuais e coletivas na cultura ou a reescrita da história poderiam contribuir para a superação das desigualdades de gênero.

2. O TERMO GÊNERO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS ANALISADAS

Neste capítulo analiso quais concepções sobre o significado de gênero estão sendo mobilizadas quando os livros didáticos apresentam o termo, tanto no LA quanto no MP, para compreender, com base na elaboração de Scott (1989), que tipo de utilização está sendo feita e com que objetivos o termo está sendo apresentado, tanto para os alunos quanto aos professores.

Ao buscar compreender o significado do termo gênero na legislação – e mesmo nos Lds –, onde nem sempre a opção metodológica e teórica é exposta sobre o referido tema, fica evidente uma tentativa, por parte da legislação, de homogeneizar o termo, apagando suas diferentes interpretações. Ao se referir à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Gandelman (2003, p. 211) indica que:

podemos dizer que foi utilizada uma definição “clássica” da categoria gênero. Esta diria respeito “ao conjunto de representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”. Esta definição opera com a oposição sexo/gênero. Mais do que isto, podemos notar que ela atribui ao gênero uma característica de construção social enquanto delega ao sexo o *status* de algo biologicamente dado. O gênero seria então uma série de artefatos sociais sobrepostos aos dados biológicos do sexo.

Segundo Gandelman (2003), essa opção acontece justamente pela condição de sua produção. O texto dos PCNs resulta de uma produção coletiva na qual se optou por não fazer citação direta a autores ou debates acadêmicos, mas buscar um todo aparentemente consensual e propositivo. Essa mesma forma de utilização do conceito, mais próxima ao modelo analítico influenciado pela psicologia, descrito por Scott (1989), predomina no conjunto da legislação sobre educação, mas não reflete automaticamente na opção teórica utilizada nos livros didáticos analisados, tema que aprofundo neste capítulo.

As coleções analisadas diferem muito entre si, por seus diferentes autores, editoras, opções teóricas, curriculares e metodológicas; há uma confluência das coleções, no entanto, de privilegiar a história cronológica, linear e integrada, intercalando elementos da chamada história geral, de influência europeia, com elementos da história brasileira. Porém, os conteúdos selecionados para cada temática e a forma de abordagens são heterogêneos.

Essa heterogeneidade não impossibilita refletir sobre como o gênero aparece nessas coleções, buscando pensar com base em que compreensão de gênero o assunto é desenvolvido. É essa heterogeneidade que torna necessária a análise de cada volume para que se possa compreender, a cada momento em que o termo é citado, tanto no LA quanto no MP, e qual o objetivo de cada citação.

Em três volumes o termo gênero aparece de forma literal, sendo utilizado e mobilizado nos textos do LA; em outros três, além de tratar no MP, os volumes apresentam algumas orientações ao professor, em destaque no LA, em que propõem ao professor tratar do tema com os alunos. Em outros, o termo está presente literalmente apenas no MP. Em outros, ainda, não apresentam, ou suprimem o termo de ambos os volumes. O termo, no entanto, aparece literalmente na legislação de educação, em especial no edital do PNLD 2014. Nesse sentido, parece-me apropriado iniciar a discussão sobre gênero nas coleções, pensando de que maneira esse conceito está sendo apresentado nos Lds.

Há uma mobilização do gênero como categoria de análise, como propõe Scott? Há uma busca pela demarcação sócio-histórica ou cultural, ou há uma substituição mecânica entre sexo e gênero? Refletir de que forma as coleções estão mobilizando o termo é o objetivo deste capítulo.

O IV volume da coleção *História nos Dias de Hoje*, de autoria de Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, e publicado pela editora Leya, possui um subcapítulo intitulado “Relações de Gênero”, composto por um texto principal e dois textos complementares, além de quatro imagens. O texto principal, intitulado “Relações de Gênero”, parte da apresentação do filme *A Tração Fatal*, de 1987, para apresentar que desde a bíblia ao cinema contemporâneo, segundo o texto, a mulher é representada como traiçoeira e leviana, e os homens que deixam as mulheres assumirem o controle deixando-se seduzir pagarão pelo pecado, pois o resultado de um possível controle feminino da sociedade é a desordem. O texto afirma ainda que “na maioria das sociedades e culturas as diferenças de papéis entre homens e mulheres são reveladoras das relações de gênero, em que o masculino prepondera sobre o feminino. E talvez seja a mais antiga e persistente relação de dominação da história”. (CAMPOS; CLARO; DOLNIOKFF, 2012, p. 251).

Segundo o texto, existem relações de classe, nas quais um grupo social domina outro. Do mesmo jeito que relações de raça, demonstrando a discriminação com

determinados grupos étnicos, e ainda “relações de gênero, que revelam como homens e mulheres viviam em épocas e lugares diferentes e como tais elementos envolvem em maior ou menor grau de exploração da mulher”. (CAMPOS; CLARO; DOLNIOKFF, 2012, p. 251).

Nesse volume, gênero é apresentado como uma oposição binária entre o masculino e feminino, que, apesar de ser construída culturalmente, é persistente. A noção de relações de gênero é ainda ligada diretamente à noção de dominação do homem sobre a mulher.

O volume I da coleção *Vontade de Saber História*, de autoria de Marcos Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, e publicado pela editora FTD, intitula uma sessão do capítulo 5, “A África antiga: os cuxitas”. Nela, busca aprofundar o tema das sociedades matriarcais, apresentado anteriormente em um texto específico intitulado “O resgate do papel da mulher nas sociedades africanas”. Nessa sessão, um pequeno texto intitulado “a figura da mulher no matriarcado” apresenta a seguinte formulação:

A palavra matriarcado tem origem latina (mater=mãe) e grega (arché=governo ou domínio). Desse modo, matriarcado pode ser entendido como “domínio pelas mães”, caracterizando os povos que têm a mãe (ou mulher) como figura central da família. Isso não significa, no entanto, que o matriarcado seja o inverso do patriarcado, onde a autoridade é exercida pela figura masculina. Não podemos afirmar que houve uma dominação da mulher sobre o homem. Há estudos que afirmam que as sociedades matriarcais estavam mais próximas da solidariedade e do igualitarismo entre homens e mulheres do que do domínio de um **gênero** sobre o outro. Desse modo o poder seria compartilhado entre mulher e homem, assegurando um equilíbrio na sociedade. (DIAS; GRINBER; PELLEGRINI, 2012, p. 88, Grifo no original).

Conforme o fragmento anterior, o texto apresenta o termo gênero em negrito e grifado, pois é acompanhado de um pequeno Box amarelo, ao lado do texto, em que conceitua: “gênero – neste caso, pode ser definido como diferença biológica entre os sexos masculino e feminino”. (DIAS; GRINBER; PELLEGRINI, 2012, p. 88). O volume 1 apresenta literalmente sua compreensão do significado de gênero no LA; essa definição é feita, no entanto, sem referências e apresentada como a diferença biológica entre os sexos.

O MP, desse mesmo volume, não menciona, em nenhum momento, o gênero, apresentando apenas um texto sobre a valorização da mulher na história, no qual se encontra uma citação de Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro:

O século XX já foi chamado de “século das mulheres”, momento em que o movimento das mulheres, e no interior deste, o movimento feminista, em suas

múltiplas vertentes, viu muitas de suas reivindicações atendidas. Entretanto, se a cidadania pode ser pensada como o “direito de ter direitos”, ou seja, como igualdade e como eliminação de formas de hierarquias relacionadas ao “natural”, não podemos, ainda, considerar que o século XX tenha fornecido as mulheres a plena cidadania. Mas devemos reconhecer que algumas conquistas foram efetivadas. (PINSKY; PEDRO, 2003, p. 293-4 apud DIAS; GRINBER; PELLEGRINI, 2012, p. 27).

Em seguida, o texto do MP afirma que,

apesar desses avanços, atualmente as mulheres ainda são discriminadas, principalmente nas relações de trabalho, nas quais costumam receber salários mais baixos do que os dos homens, mesmo exercendo funções idênticas. Consideramos que o mais importante é a criação de um espaço comum entre homens e mulheres, em que a diferença de identidades não seja motivo para a diferença de direitos, e a sala de aula é um local privilegiado para isso. (DIAS; GRINBER; PELLEGRINI, 2012, p. 28).

A primeira questão, que se destaca dos três trechos indicados anteriormente é que, embora o MP não se proponha a trabalhar com o conceito de gênero, menos ainda este aparece como uma categoria de análise. O texto principal do LA apresenta o termo, como uma espécie de substituto da expressão “homens e mulheres” já mencionada, não do ponto de vista de uma relação, mas pensando na dominação “de um gênero (masculino) sobre o outro (feminino).

No caso do LA, podemos considerar que gênero aparece como um termo que substitui ora o feminino ora o masculino, em uma marcada noção de bipolaridade. O Box, no entanto, complementa essa conceituação ao afirmar que essa é uma diferença biológica. Ao apontar para o terreno biológico, o livro rompe com a teoria produzida sobre o termo e remonta para uma discussão de que a diferença sexual é um dado natural.

O MP dessa coleção segue outra direção ao apontar que a “diferença de identidade” não pode significar uma diferença nos direitos. Mas abre margem para interpretação do caráter biológico do gênero, quando tira do contexto da obra a citação de Pinsky e Pedro, na qual, embora mantenha as aspas das autoras na expressão “natural”, abre caminho para a compreensão de que as hierarquias sociais (de gênero) se constroem com base em algo natural.

A segunda questão que merece reflexão é que o pouco diálogo do LD em suas diversas partes, sendo possível perceber diferentes interpretações em um mesmo

volume, o que torna complexa a tarefa de pensar de que modo o gênero vem sendo trabalhado nos LDs, ou mesmo em cada volume. E que é possível, como nesse caso, que um único volume reflita, ao mesmo tempo, as múltiplas formas de utilização ou a vulgarização do termo no senso comum. Nenhuma outra menção é feita do termo nos volumes III e IV da coleção.

O volume I da Coleção *Perspectiva História* apresenta uma única menção ao termo gênero, embora não discuta o seu significado. O termo, no entanto, está presente no LA apenas nas respostas indicadas ao professor, para trabalhar com as imagens apresentadas logo na abertura da unidade 1, intitulada “História e histórias”. Em duas páginas, o volume abre a unidade com quatro imagens com as legendas (Figura 1): 1. Mulher nobre tocando cítara, Afresco da Villa Boscoreale em Pompéia, c. 50 a. C.; 2. Iluminura do códice Manesse, manuscrito alemão que reúne canções de amor medievais, 1305-1340; 3. Joshua Reynolds. Lady Worsley, c. 1775-1779. Óleo sobre tela; 4. mulher falando ao telefone, 2011. (CAMARGO; MOCELLIN. 2012, p.15)

Figura 1 – HISTÓRIA E HISTÓRIAS



Fonte: Camargo; Mocellin. 2012, p. 14-15

O texto principal, apresentado acima das imagens na Figura 1, contém quinze linhas e propõe uma reflexão sobre as mudanças ocorridas na sociedade ao longo do tempo:

As imagens mostram mulheres em diferentes épocas e, pelo modo como se vestem, podemos observar que ocorreram mudanças. Isso acontece porque, com a passagem do tempo a maneira dos seres humanos pensar e compreender o mundo também muda. Os personagens retratados nas imagens – assim como todos nós – conviveram com distintas e variadas pessoas em diferentes espaços sociais, que os influenciaram e vice-versa. A convivência em sociedade provoca mudanças que são sempre influenciadas pelas condições históricas em que os indivíduos vivem, ou seja, pelo tipo de sociedade e suas características econômicas, sociais, políticas e culturais. (CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 15).

O texto principal e as imagens aparecem acompanhados de duas perguntas: “(1) Quais as diferenças e semelhanças entre as mulheres retratadas nestas imagens? (2) A que podem ser atribuídas as mudanças observadas nas imagens?” (CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 14-15). Para auxiliar o professor, o LA apresenta as seguintes respostas:

1. Os alunos poderão responder que as semelhanças estão no fato de todas serem mulheres e apresentarem características do **gênero feminino**. As diferenças estão relacionadas principalmente à vestimenta. 2. Espera-se que os alunos respondam que as mudanças se devem a influências dos diferentes grupos sociais de que estas mulheres fazem parte; da organização da sociedade em cada época, e também às questões pessoais como escolhas, preferências, etc. (CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 15, Grifo meu).

Nesse caso, o termo gênero não está presente diretamente no LA, mas é apresentado ao professor como forma de pensar características que diferenciam e aproximam mulheres de diferentes tempos e sociedades. Além disso, a utilização do termo acompanha outra afirmação: todas são mulheres. Nesse conjunto, podemos compreender que a coleção tem por objetivo separar a questão biológica (todas são mulheres) das questões de gênero (e apresentam características do gênero feminino). Mesmo sem afirmar a que características se referem, é possível compreender que estão desvinculadas da questão biológica, ou seja, trata-se de perceber os elementos culturais.

Outra questão referente à forma como gênero é mobilizado é a compreensão de gênero como uma característica mutável, ou seja, elas são todas mulheres, característica sexual imutável, mas, ao afirmar que elas apresentam características do gênero feminino, os autores indicam uma compreensão de gênero como um conjunto de características que poderiam ou não estar presentes.

Com base nessa análise, é possível compreender que, no caso do volume 1, a coleção *Perspectiva História* compreende gênero em uma perspectiva denominada por Joan Scott como descritiva, preocupada com a distinção entre o biológico e o cultural, e, como indica o conteúdo do texto de abertura da unidade, com a noção de que tais características são alteradas em diferentes sociedades, espaços e tempos, influenciadas pelas “condições históricas em que os indivíduos vivem”. (CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 14).

Com a observação das imagens, e a indicação da resposta à atividade proposta para que os/as alunos/as reflitam sobre semelhanças e mudanças entre as imagens, é possível notar ainda que o volume não aborda, nesse caso, a questão do empoderamento da mulher; ao apontar que a diferença encontra-se principalmente na vestimenta, omite-se tratar da posição, da postura ou da condição das mulheres retratadas. A escolha das imagens – uma mulher nobre tocando seu instrumento musical, uma mulher sendo cortejada, Lady Worsley, e uma mulher negra falando ao telefone em um porto –, no entanto, revela a tentativa de apresentar a mulher bem-sucedida em todos os momentos, optando por apresentar a mulher nobre, motivo de adoração, militante, executiva.

Outra coleção que faz menção ao termo apenas como indicação ao professor é a coleção *História nos Dias de Hoje*, que, em seu I volume, apresenta a expressão “relações de gênero” nos objetivos do sétimo capítulo, intitulado “Grécia antiga: das póles ao império macedônico”. Dentre os objetivos do capítulo mencionados ao professor, o LA afirma que, “do ponto de vista dos conteúdos atitudinais, o capítulo permite uma primeira discussão sobre relações de gênero”. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF; 2012, p. 134).

Nesse volume, duas questões são marcantes: a primeira é que o livro propõe uma primeira discussão acerca das relações de gênero apenas em seu sétimo capítulo. No entanto, apresenta ao longo dos capítulos anteriores questões sobre a divisão sexual do trabalho em diversas sociedades, além de um texto específico chamado “mulheres poderosas” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 83) a respeito da posição das mulheres no Egito. Com essa colocação, fica evidente o deslocamento das discussões sobre mulheres como algo isolado do conjunto dos conteúdos tratados no referido volume.

A segunda questão é a utilização do termo gênero, ou melhor, relação de gênero, de forma isolada, já que o MP não toca em momento algum no termo o professor recebe

a indicação para que se trabalhe o tema no capítulo, porém não apresenta nenhuma indicação de como fazê-lo ou o que a coleção compreende como relações de gênero.

No capítulo sete, há apenas um texto que trata da presença de mulheres na sociedade grega, no qual apresenta as mulheres atenienses como mulheres confinadas ao lar e dependentes dos homens. Tratarei no próximo capítulo do tema específico dessa abordagem, no entanto, é importante perceber que, para além desse texto, nenhum outro do capítulo reconhece a existência de mulheres na Grécia.

Ao final desse capítulo, uma atividade retoma o tema abordando a não participação das mulheres nos jogos olímpicos, relacionando o tema com a opressão sofrida pelas mulheres em Atenas e comparando com imagens de atletas mulheres em jogos da atualidade. As respostas a essas questões, todavia, são apresentadas no MP como “respostas pessoais” e não indicam um trabalho na perspectiva de gênero.

Embora isso não seja expresso literalmente, é possível perceber que a discussão proposta das relações de gênero parece ter relação exclusiva com a desigualdade, com a existência de um gênero inferior e outro superior que torna necessário seu estudo. Além de uma ideia de relação, o volume considera como relação de gênero quando aborda a pouca participação das mulheres na democracia grega e romana, mas não quando trata de como, no Egito, as mulheres poderiam ser Faraós, ou da divisão sexual dos povos indígenas e africanos.

O mesmo acontece com o III volume da coleção, no qual gênero aparece apenas mencionado nas indicações ao professor presentes no LA. Nesse caso, o termo aparece na sugestão de discussão de um texto complementar em que propõe que os alunos reflitam sobre os “preconceitos de gênero, classe e costumes” a que estão presos na hora de definir suas vestimentas. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 81).

O termo gênero é utilizado ainda no MP do mesmo volume em duas respostas a questões propostas na página 72 do LA ,a respeito de um texto complementar, escrito por Bonacchi, e Groppi, em 1995, que trata da publicação da Declaração dos direitos das mulheres e das cidadãs, por Olympe de Gouges em 1791. “1. De que maneira a Declaração defende a participação das mulheres na vida política e civil em igualdade com os homens? 2. Tais direitos são garantidos para as mulheres nos dias de hoje? Justifique.” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 72) Para essas questões, o MP propõe as seguintes respostas:

1. Segundo essa declaração, a participação da mulher na vida política e civil se dará em condições de igualdade entre os **gêneros**, pois, assim como os homens as mulheres nascem livres. 2. Resposta pessoal. Aqui é interessante estimular o debate acerca das **relações de gênero** no Brasil. Pesquisar casos na imprensa de constante desrespeito e violência contra as mulheres pode ser importante para direcionar as discussões a partir de questões concretas e cotidianas. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 76. Grifos meus).

No texto complementar, mencionado anteriormente, sobre as vestimentas, a indicação para que o professor trabalhe com a noção de preconceitos de gênero não permite aprofundar o entendimento sobre o significado do uso do termo gênero. Já nas respostas às perguntas, logo na primeira pergunta, a formulação: “Em condições de igualdade entre os gêneros” responde a: “de que maneira a Declaração defende a igualdade entre mulheres e homens?”. Nesse caso, é possível refletir sobre vários aspectos.

O primeiro aspecto é que, ao não dizer o que compreende por gênero, a resposta parece redundante com a pergunta. A igualdade entre homens e mulheres se dará em condições de igualdade entre os gêneros, pois ambos nascem livres. Um segundo aspecto é que o termo gênero não foi utilizado no LA na formulação das questões, levantando a hipótese de que a coleção optou por não apresentá-lo aos alunos. Por fim, na resposta à segunda pergunta, o estudo das relações de gênero no Brasil passa como uma opção pelo estudo dos casos de violência e desrespeito contra as mulheres, apontando novamente para a noção do gênero como uma relação desigual.

Outra coleção que, no I volume apresenta o conceito de gênero apenas para o trabalho do professor, é a coleção *Estudar História das Origens do Homem a era Digital*, de autoria de Patricia Ramos Braick e publicado pela editora Moderna. Nesse volume, logo nas primeiras páginas, os alunos são convidados a refletir sobre as diferentes fontes históricas, dentre elas a história oral. Um texto articula uma entrevista realizada com um indígena chamado Yaguarê Yamã com a importância da história oral e a criação do Museu da Pessoa, em 2009. Ao lado do texto, em vermelho, uma indicação para o professor tratar do tema:

Professor, informar aos alunos que os relatos fornecem representações parciais de acontecimentos passados. Assim, eles são indissociáveis do lugar social de onde são emitidos (profissão, classe, etc.) do **gênero** e dos aspectos culturais (grau de alfabetização, religião, etc.). Esses elementos, portanto, interferem na seleção das lembranças e na fixação das imagens do passado. (BRAICK, 2011, p. 15, Grifo meu).

Essa citação é a única em que o gênero é apresentado no LA, e o termo aparece como um elemento exterior, tanto ao lugar social do sujeito (profissão, classe social, etc.) quanto aos ditos aspectos culturais (alfabetização, religião, etc.). O gênero aparece como um dado estabelecido por fora das relações sociais e culturais; aparece como um dado biológico, uma substituição mecânica do termo sexo, ligado ao “natural”.

A interpretação do gênero apresentada nesse trecho contrasta, até certo ponto, com a interpretação apresentada no MP, que assim afirma:

A **questão de gênero** também é contemplada nos livros desta coleção, desde o estudo das cãndaces no Reino Cuxita e da vida das mulheres na Roma antiga até a abordagem de acontecimentos mais recentes em que o protagonismo feminino foi maior seja exercendo várias funções fora de casa, seja participando de movimentos políticos e sociais. As mulheres e sua posição na cultura islâmica é outro ponto abordado na coleção, desenvolvido, no livro do 7º ano, sob a ótica da questão de gênero e também da diversidade cultural. (BRAICK, 2011, p.24 Grifo meu)

Embora o MP dessa coleção assegure trabalhar os temas mencionados sob a ótica do gênero, e de forma indireta o faz, não utiliza diretamente o termo em nenhuma das passagens citadas. Entre as passagens citadas estão presentes no LA do volume I, o estudo das Cãndaces e das mulheres na Roma antiga. A leitura, tanto dessas passagens quanto do MP, chama a atenção, no entanto, para o predomínio da ideia de uma “questão da mulher” ou de uma “questão de gênero”, apresentando gênero não como uma perspectiva do estudo das relações sociais entre homens e mulheres, nem como os aspectos culturais e sociais do significado de ser homem ou mulher em determinada sociedade, mas como uma preocupação de afirmar a presença das mulheres. Nenhuma menção ao termo é feita também no IV volume da coleção.

É o volume III dessa coleção que chama a atenção, ao trazer uma única vez mencionado o termo gênero, em um texto complementar, de José de Assunção Barros, de 2011, intitulado O paraíso sonhado por Fourier:

A grande contribuição trazida por Fourier em sua crítica contra o casamento monogâmico, contudo, foi sua percepção de que, na ‘civilização’, a mulher terminava sempre por se transformar na contraparte inferior, escravizada pelo marido e tratada como mera mercadoria sob seus cuidados. O **gênero** masculino, no matrimônio monogâmico, toma o lugar de um ‘déspota familiar’, oprimindo simultaneamente a mulher e a criança. (BARROS, 2011, apud BRAICK, 2011, p. 205, Grifo meu).

Por se tratar de um texto complementar, cujo objetivo é apresentar as

contribuições de Fourier sobre casamento monogâmico, posso supor que a utilização do termo gênero aqui não está relacionada com um interesse da coleção em apresentar o termo, ou trabalhar seu significado, e que este também não necessariamente dialoga com a concepção de gênero adotada pela coleção.

No entanto, é válido registrar a utilização do gênero, pois, além dessa ser a única menção ao termo nesse volume, trata-se de uma referência ao gênero masculino, única em toda a análise dos volumes, que tendem a tratar gênero como um tema abordado apenas quando se está objetivando apontar elementos vinculados à condição das mulheres.

Outra interpretação de gênero pode ser encontrada ainda na coleção *Jornadas.hist*, nos volumes II, III e VI, nos quais o MP afirma que a coleção adota “o diálogo entre a historiografia clássica e a história do cotidiano, das mentalidades, das relações de gênero e do multiculturalismo (PANAZZO; VAZ, 2012, p. 8):

No que diz respeito às relações de gênero, a Coleção insere a participação feminina em diferentes eventos históricos tanto da História do Brasil quanto da História Geral, como na Guerra do Paraguai e na revolução Francesa, respectivamente. Além de tópicos dedicados a contextualizar historicamente a participação das mulheres em diferentes trabalhos e espaços de poder, há propostas de pesquisas e discussões coletivas sobre a igualdade entre os gêneros e a não violência contra a mulher na sociedade atual. (PANAZZO; VAZ, 2012, p.12).

Contemplar gênero como pede a legislação, para essa coleção, significa, portanto, incluir a participação de mulheres nos eventos históricos, trabalhos e espaços de poder, debater a igualdade entre os gêneros e a não violência. Nota-se, nesse caso, o peso ao conceito da relação; mesmo quando afirma tratar apenas das mulheres, a coleção insere o tema nas relações de gênero. Quanto ao gênero, é marcada a bipolarização entre gênero feminino e masculino, mas não é possível atribuir uma compreensão natural ou cultural/social apenas com as informações da utilização do termo no MP. Ademais, o termo não está presente em nenhuma passagem do LA.

No caso da coleção *Araribá*, não é possível ter clareza sobre o objetivo da utilização do termo. A única menção ao termo “gênero” presente nos volumes I e III encontra-se no MP: “se, por um lado, existe uma igualdade de direitos estabelecida juridicamente, por outro, as sociedades contemporâneas são marcadas por desigualdades e diferenças de vários tipos: de classe social, de identidade étnica, **de gênero**, de crenças religiosas entre outras”. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 8). Essa única menção, apesar

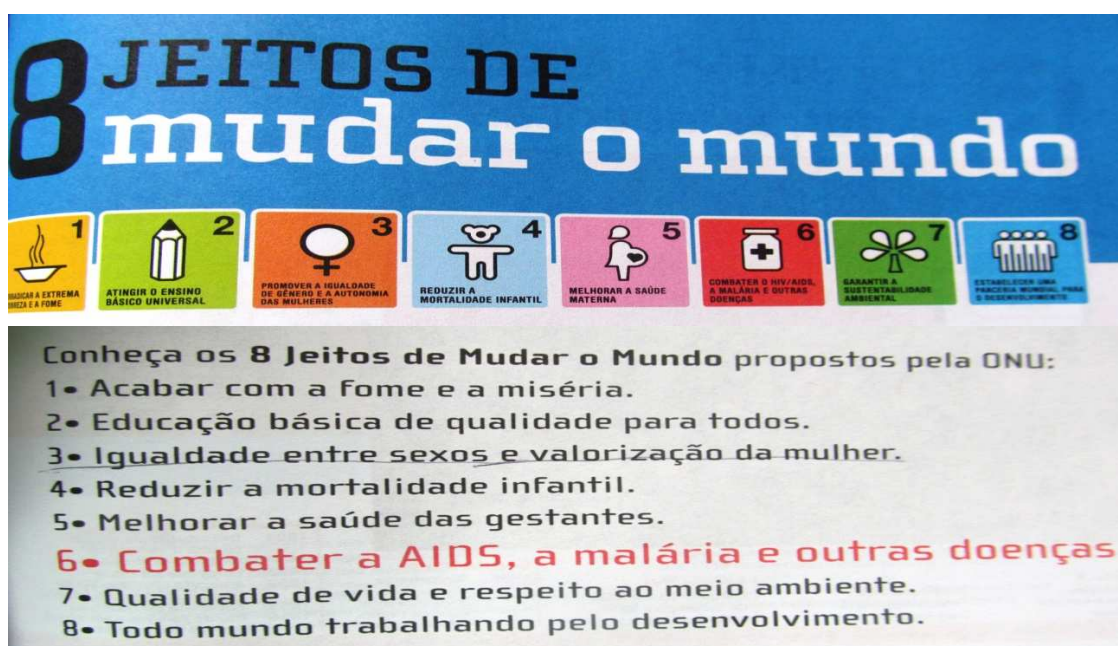
de demonstrar que a coleção reconhece a existência do termo gênero e responde a ele, contudo, não permite compreender qual é a concepção adotada pela coleção.

É possível constatar também aquelas coleções que optam por não utilizar o termo, é o caso específico da coleção *Projeto Radix História*, de autoria de Cláudio Vicentino, publicada pela editora Scipione, em seu II volume. A coleção tem entre seus objetivos trabalhar com os “oito jeitos de mudar o mundo”, propostos pela ONU. Nos anos 2000, a ONU realizou uma reunião conhecida como Cúpula do Milênio, na qual foram ratificados os diagnósticos e metas relativos à busca por igualdade de gênero e elaboradas novas metas a serem alcançadas até 2015. Entre essas metas duas estão diretamente vinculadas à questão de gênero e educação:

Uma das oito metas do Projeto Milênio refere-se ao acesso universal à educação primária até o ano 2015 (meta 2); e outra à promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres (meta 3), previstas como medidas necessárias para a melhoria das condições de vida pela Organização das Nações Unidas (ONU). (UNBEHA; VIANNA, 2006, p. 3).

No volume II, o tema aparece na página 285, e apresenta as oito metas em quadrinhos que, embora não tragam a fonte, são utilizados no site oficial da ONU para o Brasil. Nesses quadrinhos, é possível ler o terceiro: “promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres”. No entanto, ao apresentar, por escrito, os oito jeitos de mudar o mundo o volume traduz o objetivo: “3. Igualdade entre os sexos e a valorização da mulher” (Figura 2).

Figura 2 – OITO JEITOS DE MUDAR O MUNDO



Fonte: Vicentino, 2013. p. 285

O mesmo movimento acontece no MP, que, após salientar que “em meados dos anos 1990 [...] ampliava-se a noção de sujeito, com o incentivo às chamadas minorias, como as mulheres e os negros [...] esta coleção encontra-se inserida nesta dinâmica, que procura equilibrar o intenso processo de mudanças e permanências de várias práticas e concepções”. (VICENTINO, 2013, p. 6). O MP apresenta o trabalho com os objetivos da ONU em uma tabela na qual novamente a meta é exposta sem o termo gênero.

Há, ainda, entre os volumes analisados aqueles que não utilizam o termo gênero em nenhum momento. É o caso dos volumes I e IV da coleção *Saber e Fazer História*, de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, publicados pela editora Saraiva, nos quais não há nenhuma menção ao gênero no LA, e o manual MP do professor afirma estar respondendo à uma “questão da mulher” por meio de textos, boxes e iconografias: “ao longo de toda a coleção há textos, boxes e iconografias que tocam em temáticas como a necessidade de redução das desigualdades sociais, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o repúdio ao racismo, a pluralidade religiosa, a **questão da mulher**, etc.”. (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 28, grifo meu).

É também esse o caso do volume II da Coleção *Link*, publicado pela editora IBEP, no qual, além de o termo gênero não estar presente no LA, o MP faz apenas uma única menção às mulheres, ao ressaltar que “a inserção, em ambos os casos, de ‘novos’

sujeitos sociais (etnias diversas, jovens, mulheres, minorias em geral) criou condições para que novos debates pudessem ser processados em sala de aula”. (MARINO; STAMPACCHIO, 2012, p. 10). E, ainda, do volume III da coleção *Para viver juntos História*, de autoria de Anderson Roberti dos Reis e Débora Yumi Motooka, publicado pela editora SM, que afirma a necessidade de problematizar as diferentes identidades, dentre elas das mulheres (REIS; MOTOOKA, 2012, p. 9).

Pensar a forma de utilização do conceito de gênero ajuda a compreender como o termo pode ser utilizado para diferentes interpretações e com distintos significados, que, por vezes, se contrapõem, como é o caso do uso para afirmar características culturais e sociais, desvinculando-as do sexo biológico, e a utilização que reafirma o caráter biológico do gênero. Essa multiplicidade de interpretações e significações do gênero fica evidente ao destacar os diversos usos do termo nas coleções.

Analisar o termo gênero, porém, não pode significar que entendo a mobilização do gênero apenas quando este aparece escrito no livro diretamente, pois, ao compreender gênero como um modo de significar as características sociais e culturais destinadas a homens e mulheres, ao longo do tempo e em distintas sociedades, e a relação que estabelecem entre si, é possível encontrar elementos para problematizar gênero ao longo de todos os volumes eleitos para análise.

Gênero, quando compreendido dessa forma, está presente em toda afirmação que coloca o ser humano como agente de intervenção na sociedade e, inclusive, problematizando a sua ausência, sendo ou não a intenção das coleções. Perceber o gênero no conteúdo das coleções quando este não está explícito é o objetivo do próximo capítulo.

3. PROCURANDO GÊNERO NOS VOLUMES I E II

Como apresentei no capítulo anterior, a maioria das coleções analisadas mobiliza o termo gênero em algum dos seus quatro volumes, seja no LA ou no MP, com base em diferentes perspectivas, e dando ao gênero diferentes significados. Nenhum dos volumes, no entanto, trabalha gênero como uma categoria de análise para pensar e problematizar as relações sociais entre homens e mulheres no conjunto da história da humanidade.

Ao trabalhar com gênero como uma categoria de análise, é possível entender que as relações de gênero estão presentes no conjunto da interação humana. Sendo assim, podem ser observadas nas coleções didáticas de história, mesmo quando há a omissão dessas relações.

Pensar quando o gênero aparece no LD de forma indireta e como está sendo tratado, portanto, necessita de recortes que necessariamente deixarão alguns elementos de fora. É possível verificar que, quando há intenção de responder às exigências legais sobre gênero, os volumes destinam textos, sessões ou Box, para temas como “a sociedade”, “os costumes”, “a família”, ou mesmo “o papel das mulheres”, que tendem a tratar exclusivamente das mulheres. Esses textos produzem diversos discursos sobre seus papéis em diferentes sociedades, e sua relação com o trabalho, família, violência, participação política, etc., e, em alguns casos, estabelecendo uma relação com os papéis masculinos, ou de outros grupos de mulheres.

Neste capítulo trato, por conseguinte, dos discursos construídos acerca das mulheres e das relações de gênero, estabelecendo um recorte com base nos conteúdos presentes nos volumes I e II, analisados, em que é perceptível a busca por apresentar a participação das mulheres na sociedade, no trabalho, na família, na participação política, etc., focando nos momentos em que as relações de gênero estão ou poderiam aparecer em evidência.

Ao analisar as coleções, ficou evidente uma opção pela história cronológica em vinte dos 21 volumes analisados. Essa escolha, combinada com as diretrizes curriculares nacionais, estabelece uma relação entre os conteúdos e a organização dos volumes de uma mesma coleção, em especial nos volumes I e II das coleções analisadas. Por essa razão, este capítulo está marcado por essa divisão cronológica, seguindo a característica das coleções.

3.1 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA “PRÉ HISTÓRIA”

Ao folhear os LDs de História do sexto ao nono ano, buscando encontrar momentos em que é perceptível o estudo das relações entre homens e mulheres, ou, ainda, em que momento essa reflexão poderia aparecer – mas que está ausente –, um primeiro aspecto que figura nas páginas iniciais dos volumes destinados ao sexto ano é o tema da divisão sexual do trabalho nas organizações sociais pré-históricas.

Entre os seis volumes analisados destinados ao sexto ano, todos abordam a temática da divisão sexual do trabalho nos períodos Paleolítico e Neolítico, apresentando-a como regra geral das sociedades primitivas, na qual cabe ao homem a caça e a pesca, e à mulher o cuidado dos filhos e de coleta, e, posteriormente com a sedentarização, a responsabilidade das tarefas da aldeia. O volume I da Coleção *Saber e Fazer História*, afirma que

entre a maioria dos grupos humanos que viveu no Paleolítico, a divisão do trabalho teria sido feita de acordo com o sexo. Os homens caçavam e pescavam, enquanto as mulheres faziam a maior parte da coleta de vegetais e cuidavam das crianças. O produto do trabalho era frequentemente compartilhado entre os membros do grupo. (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 36).

Sobre o período Neolítico, o volume continua a indicar o seguinte:

Alguns estudiosos entendem que a divisão das tarefas de acordo com o sexo e a idade, que fazia parte dos hábitos culturais desde o Paleolítico, aprofundou-se no Neolítico. De modo geral, esses estudiosos supõem que em muitas comunidades: – os homens mais jovens preparavam o solo para o cultivo, construíam as casas e produziam armas e ferramentas. Também caçavam e pescavam, mas agora o alimento obtido da caça e da pesca não era mais fundamental para sua sobrevivência. – crianças e homens mais velhos ajudavam no plantio e também cuidavam dos animais. – já as mulheres semeavam o solo moíam e cozinhavam os grãos e outros alimentos, produziam utensílios de cerâmica, teciam e cuidavam das crianças. Com o passar do tempo a organização social nas aldeias neolíticas foi se tornando mais complexa e aos poucos a divisão do trabalho ampliou-se. (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 39).

Desse ponto em diante, o volume I passa a explicar uma divisão social do trabalho baseada em habilidades e, aos poucos, sem nenhuma reflexão por parte do volume, as mulheres desaparecem dessa divisão. O mesmo movimento é apresentado no volume I da coleção *Vontade de Saber História*, onde se lê: “no período Paleolítico, prevaleceu a


divisão sexual do trabalho: as mulheres eram encarregadas da coleta dos frutos, folhas e raízes, e do cuidado com as crianças. Os homens eram encarregados da caça e da procura de animais mortos para alimentar os membros do grupo”. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2012, p. 32).

Ao entrar no período Neolítico, o mesmo volume apresenta um Box chamado “as mulheres e a agricultura”, no qual afirma: “Enquanto os homens caçavam, as mulheres permaneciam nos arredores do acampamento, praticando a coleta e cuidando das crianças. Por isso, foram elas que puderam observar a germinação das sementes e praticar os primeiros plantios”. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2012, p. 36). Após essa afirmação, no entanto, aborda o tema das instituições surgidas no período com base em um quadro com trechos de Edward McNall Burns, em *História da civilização ocidental: do homem das cavernas às naves espaciais*, publicado em 2002:

Figura 3 – AS INSTITUIÇÕES


A família

Uma das mais antigas instituições humanas é a família [...] [que] sempre representou uma unidade mais ou menos permanente, composta dos pais e de sua prole, e que atende aos fins de proteção dos [...] [filhos], divisão do trabalho, aquisição e transmissão de propriedade, conservação e transmissão de crenças e costumes [...].



A religião


Uma segunda instituição, conhecida anteriormente, mas desenvolvida em forma mais complexa pelo homem do Neolítico, foi a religião. [...] A religião é, em toda parte, a expressão, sob uma forma ou outra, de um sentimento de dependência em face de um poder exterior a nós mesmos [...]. As populações primitivas dependiam universalmente da natureza — da sucessão regular das estações, da queda de chuvas nas ocasiões apropriadas, do crescimento das plantas e da reprodução de animais. De acordo com essa ideia, esses fenômenos naturais não ocorriam a menos que o homem cumprisse certos sacrifícios e ritos. [...]



O Estado

Ainda outra das grandes instituições desenvolvidas pelo homem do Neolítico foi o Estado. [...] Uma sociedade organizada que ocupa um território específico e que possui um governo efetivo, independente do controle externo. [...]

A principal explicação para o surgimento dos Estados [...] reside no desenvolvimento da agricultura. [...] Em certas áreas onde não havia agricultura estabilizada, é evidente que os Estados surgiram como consequência de atividades militares, isto é, foram fundados para fins de conquista, para defesa contra invasão ou para tornar possível a expulsão de um invasor. [...]



Edward McNall Burns e outros. *História da civilização ocidental: do homem das cavernas às naves espaciais*. 40. ed. Trad. Donaldson M. Garshagen. São Paulo: Globo, 2000. p. 12-3.

Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI. 2012, p. 36.

A família, conforme apresentada na Figura 3, é uma “unidade mais ou menos permanente composta dos pais e de sua prole” que atende aos fins, entre outros, da divisão do trabalho. É no quadro da família (o único) em que a mulher está presente. Na Figura 3, a mulher aparece cuidando da comida e da criança, também menina, que, por sua vez, carrega outra criança menor. A imagem e o texto, todavia, não são problematizados. No capítulo seguinte, denominado os “Os povos da Mesopotâmia”, o

volume passa a abordar a organização social da Mesopotâmia, na qual a mulher já não é mais mencionada.

O I volume da coleção *Projeto Araribá História* também credita a essa divisão uma possível descoberta, pelas mulheres, da agricultura:

Acredita-se que as mulheres eram, em geral, responsáveis pela coleta de raízes e frutos, e puderam observar que as sementes das plantas, uma vez enterradas no solo, davam origem a novas plantas. A agricultura teria sido uma invenção da mulher. Assim, além de caçar, pescar e coletar, os seres humanos começaram a plantar e a colher. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 34).

Esse volume apresenta, ainda, algumas páginas depois, o seguinte texto:

Como se produzia mais do que o necessário para a sobrevivência, o excedente de alimentos sustentava também um grupo de trabalhadores que se dedicavam à prestação de serviços (médicos, soldados, sacerdotes, etc.) ou à fabricação de objetos (cerâmica, instrumentos de metal, tecidos, etc.) A especialização dos trabalhadores em determinadas atividades é o que chamamos de **processo de divisão do trabalho** (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 36, grifo no original).

Igualmente nessa coleção, como na anterior, a partir desse ponto a mulher some do texto, e a divisão sexual do trabalho não é mais abordada. O tema da agricultura é tratado novamente no volume I da coleção *Perspectiva História*:

Podemos dizer que a agricultura provocou mudanças muito significativas na humanidade. A descoberta dessa técnica parece ter sido feita pelas mulheres, na divisão de tarefas, eram elas que ficavam responsáveis pela coleta dos frutos, vegetais e raízes. Ao coletar especialmente o trigo e a cevada para fazer a farinha, perceberam que as sementes que caíam próximas ao rio germinavam, gerando novas plantas. Assim nascia a agricultura. (CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 45).

Esse volume, como os anteriores, credita à agricultura a possibilidade, em conjunto com a domesticação de animais e o desenvolvimento da metalurgia, da produção de excedente capaz de sustentar o desenvolvimento das primeiras cidades e instituições, porém, foca no Estado e Mercado, e assim a mulher mais uma vez está ausente.

Não é diferente o esquema apresentado no volume I da coleção *História nos Dias de Hoje*, no qual há apenas um trecho a respeito do tema, em um texto chamado *Os primeiros seres humanos*: “em geral os homens saíam em busca da caça e da pesca enquanto as mulheres, que cuidavam dos filhos, permaneciam nos acampamentos.

Coletavam alimentos e protegiam as crianças e os mais velhos de ataques de animais e outros bandos humanos”. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 34). No capítulo seguinte, ao tratar dos povos da Mesopotâmia, afirma:

Fixados em um local, a organização em grupos favorecia a vida de todos, pois as tarefas **passaram a ser divididas** entre os membros da comunidade. Aos homens cabia o trabalho da caça, o cuidado com os animais, e o cultivo dos alimentos. Às mulheres eram destinadas as tarefas como preparo dos alimentos, o cuidado com as crianças, a produção do artesanato e a administração das tarefas do cotidiano nas aldeias. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 54 Grifo meu).

É nesse volume que podemos melhor perceber a mudança ocorrida entre a organização social da chamada pré-história e das sociedades antigas e a abordagem dos materiais didáticos sobre o tema. Tanto nesse quanto no I volume da coleção *Projeto Araribá*, por mais que ambos apresentem a divisão sexual em um primeiro momento, é no segundo momento, quando tratam da especialização do trabalho, que a divisão do trabalho é exposta como tendo um marco inicial, em razão da agricultura e da produção de excedente.

Na coleção *História nos Dias de Hoje*, ao comparar a divisão apresentada na página 34, no período Paleolítico com a divisão da Mesopotâmia exibida na página 54, podemos notar que a estrutura da divisão sexual permanece, mas se modificam as tarefas da agricultura e as do cuidado com os animais passam a ser de responsabilidade dos homens. Esse movimento não é problematizado em nenhum dos volumes analisados, mas, ao contrário, colocam-no como o momento em que “passaram a ser divididas as tarefas”. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 54).

Embora os outros volumes analisados não abordem dessa maneira esse segundo momento da divisão de tarefas, o esquema mantém-se: há uma primeira divisão sexual, seguida pela descoberta (por vezes pela mulher) da agricultura que produziu excedente e houve uma divisão social, ou aprofundada das tarefas. Nesse ponto, é comum perceber o desaparecimento da mulher por várias unidades dos volumes, ou ela aparece restrita aos aspectos da família.

Um aspecto que demonstra um avanço importante no reconhecimento da participação feminina na história são as citações em três dos seis volumes analisados, sobre o tema da agricultura como uma descoberta feminina. Essa abordagem permite desconstruir a ideia de que as mulheres sempre cumpriram um papel de submissão em

relação aos homens na sociedade, haja vista que a descoberta da agricultura é considerada um dos grandes marcos do desenvolvimento da humanidade, tendo possibilitado a sedentarização e o aprofundamento da divisão do trabalho.

No entanto, alguns outros aspectos observados seguem reafirmando a naturalidade dessa organização. Apenas no volume I da coleção *Vontade de Saber História*, a instituição família é apresentada nesse período, porém, de uma forma que necessariamente merece contestação, como uma instituição mais ou menos permanente entre pais e sua prole.

Essa apresentação da instituição família não apenas não aborda a existência, mas contesta outros modelos de organização familiar, não necessariamente ligada a laços de parentesco sanguíneo, experimentadas por diversas sociedades, principalmente em regiões africanas.

É justamente a generalização, tanto do exemplo da família, quanto da própria divisão sexual do trabalho que neste ponto merece reflexão. Em todos os volumes, sem exceção, a divisão sexual do trabalho é apresentada como natural, inerente aos seres humanos primitivos, e não é abordada nenhuma outra forma de organização, ou mesmo uma reflexão a propósito do tema.

A retirada da mulher da produção coletiva e sua restrição às tarefas domésticas não é apresentada, ou discutida, apesar de ser, de certa forma, verificada no decorrer dos volumes I e II das coleções. Em nenhum caso se propõe uma reflexão sobre questões relativas à responsabilidade das tarefas domésticas e cuidado dos filhos nos dias atuais.

O único volume analisado que utiliza outra forma de abordagem é o volume I da coleção *Estudar história das origens do homem a era digital*, no qual a opção é por não mencionar homens e mulheres em nenhum momento, adotando o termo pessoas, até o quinto capítulo, no qual passa a tratar a divisão social de cada organização, começando pela cultura marajoara no Brasil. Sobre os marajoaras, o volume afirma que “sabe-se que os homens Marajoara eram responsáveis pela pesca e pelas construções, e as mulheres cuidavam da casa, das plantações e da produção de cerâmica”. (BRAICK, 2011, p. 65). Dessa maneira, o volume também acaba reproduzindo a falta de questionamento sobre essa divisão, mas consegue evitar a generalização do modelo de divisão sexual.

Esse processo de omissão da mulher na produção segue sendo apresentado como algo quase natural nas coleções. Primeiro, nas sociedades antigas, ainda com alguma

participação, principalmente entre as mulheres camponesas. Essas seguem estando presentes nas imagens dos volumes, mas vão aos poucos sendo retiradas do texto escrito.

A divisão sexual do trabalho, nas sociedades primitivas, além de naturalizada é apresentada como um modelo primitivo da organização de trabalho que origina o posterior, adotado pelas sociedades antigas, ou seja, por mais que tarefas como a agricultura tenham sido transferidas das mulheres para os homens, na divisão sexual do trabalho primitiva, cabia aos homens as tarefas que envolviam sair da aldeia, e às mulheres as tarefas internas, o que influenciou na configuração dos papéis das sociedades antigas.

Ao não abordar, no período da chamada pré-história, temas como o surgimento da família como instituição e sua importância, o papel do estado e da religião no controle do gênero e optar por apresentar a mulher já restrita à vida doméstica, e com pouca ou nenhuma participação política, é deixar com que o processo de submissão de um gênero sobre o outro apareça na história como um processo gradual e natural.

3.2 AS MULHERES NA ANTIGUIDADE

A passagem da pré-história para a história antiga⁹ nos livros didáticos analisados é apresentada de diversas maneiras, com diferentes enfoques: o surgimento das instituições, a liberação de setores das tarefas de sobrevivência, o excedente de produção, o surgimento do mercado, entre outros. Nenhuma delas problematiza a presença feminina nesses processos.

No volume I da Coleção *Saber e Fazer História*, após a apresentação da divisão sexual de tarefas da página 39, as mulheres serão citadas novamente apenas na página 64 sobre as sociedades da Mesopotâmia em um texto intitulado: As famílias alargadas:

É importante esclarecer que, entre os povos da Mesopotâmia as famílias eram diferentes das que conhecemos hoje. Estudiosos deram-lhes o nome de “famílias alargadas”, porque eram formadas por avós, pais, filhos, primos, netos, genros, noras, etc. ao se casar o homem levava sua mulher para morar e trabalhar nas terras da família dele. Mas esse costume também foi se modificando com o tempo. Por volta do início do II milênio a. C. as “famílias alargadas” começaram a ser substituídas por grupos compostos apenas de pais e filhos. (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 64-65).

⁹ A maior parte das coleções didáticas de História analisadas estabelece a invenção da escrita, cerca de 4000 a. C., como marco cronológico dessa passagem.

Nesse trecho, é possível perceber dois elementos: o primeiro é que as mulheres da Mesopotâmia não deixam de trabalhar, no entanto, o fazem no interior da família. O segundo é a relação, já constituída, de submissão ao marido.

O volume I da Coleção *Perspectiva História*, de autoria de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo, publicado pela Editora do Brasil e destinado ao 6º ano, apresenta texto específico sobre a condição das mulheres na Mesopotâmia:

A situação das mulheres na Mesopotâmia variou ao longo do tempo. Entre os sumérios, o divórcio era proferido por sentença judicial, que podia favorecer tanto o homem quanto a mulher. Se a esposa cometesse adultério e o marido a perdoasse, nada lhe acontecia; caso contrário, ela seria jogada no rio. Se o homem cometesse adultério, devia pagar uma pequena multa. Ainda sim, as mulheres eram respeitadas, principalmente como mães. Entretanto, essa situação variava de acordo com a posição social. (CAMARGO; MOCELLIN; 2012, p. 73).

Mesmo afirmando que a legislação poderia favorecer tanto aos homens quanto as mulheres, no caso de divórcio, é marcante o nível de desigualdade. Enquanto aos homens a pena é de uma “pequena multa”, para as mulheres o adultério é punido com a morte. O mesmo volume explica, ainda, sobre as sociedades mesopotâmicas, que, após a elaboração do código de Hamurabi¹⁰ e a dominação assíria, a condição de vida das mulheres piorou com a obrigação do uso do véu e penas severas para mulheres que descumprissem o código, como “mutilações (amputações de dedos, de um lábio, do nariz, dos seios e das orelhas), morte por afogamento, estaca ou enforcamento eram práticas comuns para mulheres que violassem a lei”. (CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 74).

O volume I da coleção *História nos Dias de Hoje*, apresenta uma proposta de trabalho para refletir a propósito da condição das mulheres na Mesopotâmia com base na citação de trechos do código de Hamurabi:

129. Se a esposa de alguém for surpreendida em flagrante com outro homem, ambos devem ser amarrados e jogados dentro d'água, mas o marido pode perdoar a sua esposa, assim como o rei perdoa seus escravos. 137. Se um homem quiser se separar de uma mulher ou esposa que lhe deu filhos, então ele deve dar de volta o dote de sua esposa e parte do usufruto do campo, jardim e casa, para que ela possa criar seus filhos. Quando ela tiver criado os filhos,

¹⁰ O Código de Hamurabi foi criado no reinado de Hamurábi (1792 A.C. – 1759 A.C.) na Mesopotâmia, sendo considerado o primeiro conjunto de leis da Antiguidade, com cerca de 280 artigos. (Camargo, Mocellin, 2012)

uma parte do que foi dado aos filhos deverá ser dado a ela, e esta parte deve ser igual a de um filho. A esposa poderá então se casar com quem quiser. 138. Se um homem quiser se separar de sua esposa que (não) lhe deu filhos, ele deve dar a ela a quantia do preço que pagou por ela e o dote que ela trouxe da casa de seu pai, e deixá-la partir. 148. Se um homem tomar uma esposa e ela adoecer, se ele então desejar tomar uma segunda esposa, ele não deverá abandonar sua primeira esposa que foi atacada por uma doença, devendo mantê-la em casa e sustentá-la na casa que construiu para ela enquanto ela viver. (Hamurabi s/d apud CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 68).

Em seguida, propõe a seguinte atividade: “tendo em base a leitura dos artigos 137, 138 e 148, identifique o tipo de tratamento que as mulheres recebiam na Mesopotâmia” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 68). Chama muito a atenção que, nem no LA nem no MP o código de Hamurabi é problematizado. Por exemplo, no MP está a seguinte resposta para a atividade anterior:

“O código de Hamurabi garantia a proteção e direitos às mulheres em casos de separação e doenças. O homem não podia simplesmente abandonar sua esposa, precisava garantir seu sustento e o bem estar dos filhos. Além disso, após o divórcio a mulher poderia casar-se novamente”. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 78).

A sociedade mesopotâmica é apresentada, em todos os volumes I das coleções analisadas, como o conteúdo imediatamente seguinte à pré-história. Sem problematização, a mulher é apresentada como objeto de submissão e propriedade dos homens, como mostra a citação extraída do código de Hamurabi. Ao abordar esse tema, contudo, não apenas os volumes não questionam essa transformação como superestimam os direitos das mulheres, conforme é o caso da resposta anterior contida no MP.

Exemplificando ainda mais, na resposta do MP, o código Hamurabi garantia a proteção e os direitos das mulheres. No entanto, não aborda que esses não se igualavam aos direitos dos homens e, ainda, que os homens tinham as mulheres como propriedade mediante o pagamento e devolução do dote.

Se não podemos reconhecer nos volumes I de todas as coleções o questionamento a essas desigualdades nas sociedades mesopotâmicas, menos ainda podemos encontrar algum comparativo entre o código de Hamurabi e a condição legal das mulheres no Brasil atual, que poderia servir como um mecanismo para debater a desigualdade de gênero na história.

Esse modelo de mulheres submissas, ligadas ao cuidado das crianças, às tarefas

domésticas, e dependentes dos modelos masculinos, principalmente dos pais e maridos, atinge o conjunto das sociedades antigas trabalhadas nos volumes I. Apenas duas exceções são verificadas em diversas coleções e precisam ser problematizadas. A primeira exceção é o tema das mulheres no reino de Cuxe, em especial, a apresentação das Cândiaes. O I volume da Coleção *Saber e Fazer História* apresenta um texto específico sobre o tema intitulado “as mulheres no reino de Cuxe”, no qual declara:

As mulheres exerceram importante papel na sociedade cuxita, muitas delas ocupando posições de poder e prestígio. Havia, por exemplo, mulheres que exerciam a função de sacerdotisas [...] Além disso, em diversos momentos o Reino de Cuxe foi governado por rainhas-mães, chamadas cândiaes. Elas se ocupavam de questões religiosas, militares, econômicas, e do relacionamento com os povos vizinhos. (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 94).

O I volume da coleção *Projeto Araribá História* expõe a participação feminina na sociedade Cuxita com ainda mais destaque, afirmando que “no reino de Cuxe a sociedade era matrilinear, ou seja, o nome e a condição social de um indivíduo era herdado da mãe, e não do pai”. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 100). A matrilinearidade é mostrada também no volume I da coleção *Perspectiva História*, ao tratar da sociedade cuxita: “As cândiaes exerciam grande influência política e religiosa no reino, o que mostra uma sociedade organizada como **matriarcado**. Além das funções políticas, as mulheres controlavam a organização doméstica, que incluía a educação das crianças da família real”. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 96, Grifo no original). O volume I da coleção *Vontade de Saber História* igualmente aborda o tema em um texto intitulado “As cândiaes”:

Quando a capital do império Cuxe foi transferida para Méroe, as mulheres, que já exerciam grande influência religiosa, passaram a exercer também o poder político na sociedade cuxita. As rainhas mães chamadas cândiaes ganharam grande destaque e, no século II a. C., já haviam assumido o controle político da sociedade. Elas deram início a um sistema matriarcal de poder. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 96).

A matrilinearidade fica, no entanto, na maioria dos volumes restrita a uma experiência do reino Cuxita, enquanto a patrilinearidade é tomada ao longo dos capítulos como a regra geral de todas as sociedades; sendo assim, só é apresentada quando comparada à matrilinearidade dos casos excepcionais, não sendo problematizada ou historicizada em nenhuma coleção.

Em algumas coleções, é possível compreender uma segunda exceção no poder

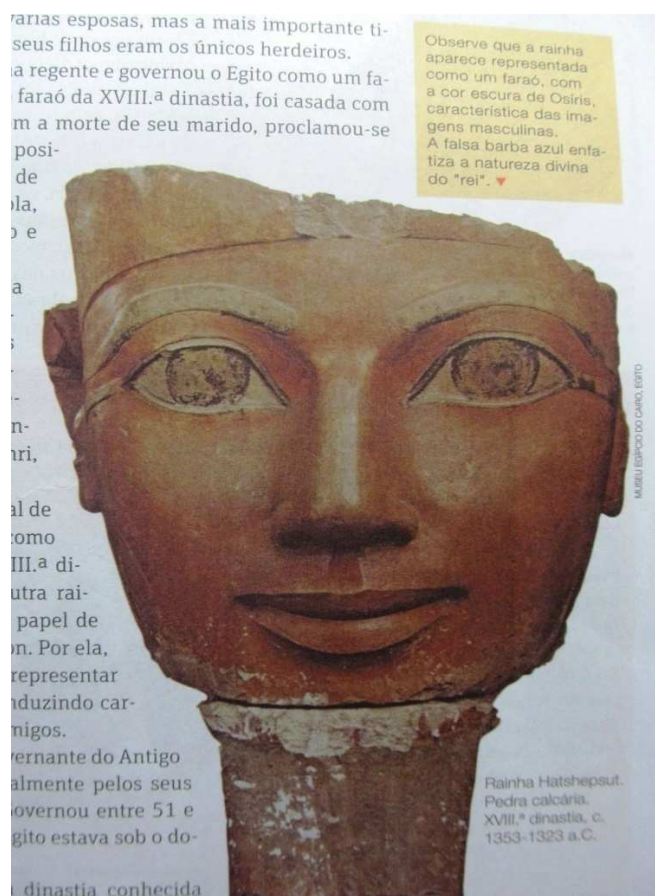
exercido pelas mulheres nas sociedades egípcias. O volume I da Coleção *Perspectiva História* esclarece que “a mulher egípcia tinha uma série de direitos, possuir propriedades, fazer testamento, deixar herança, etc. e era respeitada pela sociedade. Algumas tiveram acesso ao poder [...] mulheres chegaram a exercer o poder faraônico”. (CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 83). Esse volume apresenta ainda um texto complementar, contendo um trecho de Jacq (2000):

Na realidade, no Egito dos faraós não existiu nenhuma tirania exercida por um dos sexos em detrimento do outro. Constatação essencial: houve egípcias que exerceram as mais altas funções do estado [...] graças a um notável sistema jurídico a mulher e o homem eram iguais por direito e de fato [...] a egípcia não estava submetida a nenhuma tutela. (JACQ, 2000 apud CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 84).

Esse mesmo texto é exposto, de maneira mais extensa, em forma de dossiê com duas páginas em cores destacadas no volume I da coleção Projeto Araribá História. Ao lado do texto de Jacq, há uma introdução ao tema que afirma que, enquanto no Brasil as mulheres só tiveram pleno direito ao voto em 1934, no Egito antigo as mulheres ocuparam o cargo de Faraó. Duas imagens estão presentes no dossiê, uma escultura de Hatchepsut e uma pintura no túmulo de Nakhut, representando mulheres festejando.

O primeiro volume da coleção História nos Dias de Hoje também destaca o papel das mulheres no Egito; entretanto, não trata de todas as mulheres. Em um texto intitulado “mulheres poderosas”, afirma que “as mulheres da realeza do Egito Antigo exerciam papéis de importância como mães, esposas e filhas dos faraós. Algumas esposas desfrutavam de uma posição de força dentro da sociedade egípcia”. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 83). Acompanhando o texto escrito, uma representação da rainha Hatshepsut em pedra calcária (Figura 4), acompanhada da legenda, na qual chama atenção para os elementos de representação da rainha com base em características das imagens masculinas, como a barba, por exemplo.

Figura 4 – HATSHEPSUT



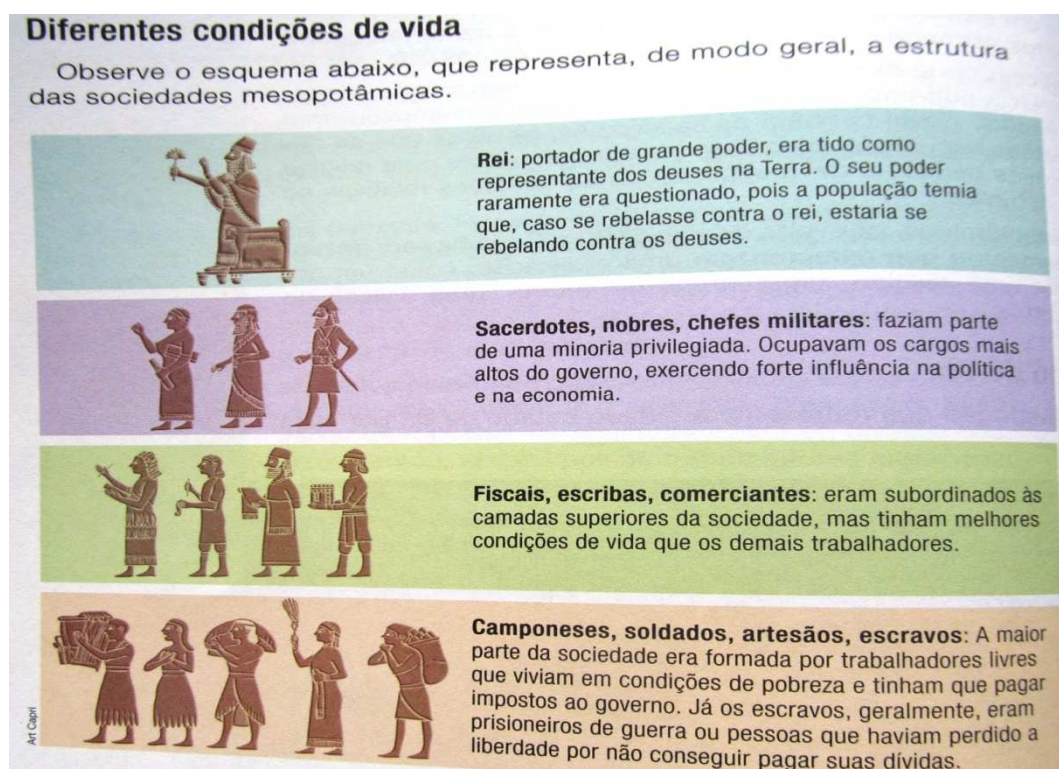
Fonte: CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF. 2012, p. 83

Esse volume permite refletir sobre ambos os casos apresentados como exceções ao modelo patriarcal de sociedade, em que não foi dado destaque, ou mesmo não foram mencionadas as condições de vida das mulheres das classes baixas. Referido tema será aprofundado neste trabalho no subtítulo “Mulheres Poderosas”, relacionando este a outros exemplos em que a abordagem se repete.

A imagem da rainha na Figura 4 é outro elemento que merece destaque, pois, ao retratar as “mulheres poderosas” com recursos do gênero masculino, como a barba, a vestimenta, etc., os egípcios dotavam essas figuras de autoridade, o que demonstra que ainda que as mulheres ocupassem cargos de poder, esses eram “naturalmente” tidos como postos masculinos.

É na passagem da pré-história para a antiguidade também, que as mulheres passam a ficar de fora dos esquemas de apresentação da sociedade nos volumes, em especial nos textos escritos, como no volume I da coleção Vontade de Saber História:

Figura 5 – SOCIEDADE MESOPOTÂMICA



Fonte: DIAS, GRINBERG; PELLEGRINI. 2012, p. 52

Na Figura 5, apesar de o texto apresentar uma sociedade masculina em todos os estratos, é possível reconhecer mulheres no último quadro da figura, entre os camponeses. Uma hipótese é a de que as mulheres camponesas estavam mais diretamente ligadas à produção coletiva e, por isso, estão presentes no quadro social. O texto, porém, não evidencia essa presença da camponesa, ou a ausência de mulheres em outras camadas sociais.

A ausência das mulheres nos quadros sociais antigos é verificada na maior parte das coleções nas páginas em que apresentam as sociedades antigas. Mesmo nas sociedades apresentadas como exceções, como é o caso do Egito, os textos sobre a sociedade tendem a deixar as mulheres de fora.

O volume I da Coleção Saber e Fazer História, que apresenta o dossiê mencionado anteriormente neste trabalho, sobre as mulheres no Egito, na página posterior afirma:

A sociedade do Egito Antigo era complexa e passou por transformações ao longo da sua história. Os grupos sociais dividiam-se principalmente a partir do trabalho ou função social que cada um desempenhava. A maioria da população egípcia era composta por camponeses, seguidos pelos diferentes artesãos. Havia também escravos, mas eram pouco numerosos. No outro extremo da

sociedade egípcia encontravam-se o faraó, os sacerdotes, os nobres e os altos funcionários do governo. (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 85).

Esse mesmo modelo de sociedade apresentado no fragmento e na Figura 5 pode ser encontrado ainda no volume I da coleção Projeto Araribá História, em que há imagens comparativas entre a formação da sociedade ateniense e espartana, na qual as mulheres não estão presentes (Figura 6).

Figura 6 – SOCIEDADE ATENIENSE E SOCIEDADE ESPARTANA



Fonte: PROJETO ARARIBÁ, 2010. p. 169-171

Nos casos das sociedades grega e romana, o tema da dependência e submissão das mulheres aos homens é uma abordagem comum a todos os volumes analisados. Há um consenso, pelo menos é o que parece nos volumes analisados, de que essas mulheres possuíam menos acesso a direitos sociais e políticos do que em quaisquer outras sociedades do período, e mesmo dos períodos anteriores e posteriores.

Ao apresentar essas sociedades, os volumes partem da inferioridade feminina

como um dado preestabelecido, não problematizado, focando majoritariamente nos elementos que, no interior dessas sociedades, diferenciavam determinados grupos de mulheres, ou em pequenas alterações nos direitos de tais mulheres ao longo do tempo. É o caso, principalmente, das cidades de Atenas e Esparta, apresentadas muitas vezes como polos opostos no que concerne à condição das mulheres, mas que permanecem no conjunto dessas sociedades em que se parte do princípio de que homens e mulheres são socialmente diferentes.

No interior da sociedade grega, essas duas *pólis* costumam aparecer nos materiais didáticos como opostos. Quando percebidas em conjunto, formam a grande diversidade do povo grego. Essa representação pode ser verificada ao mesmo tempo entre alguns dos volumes analisados sob uma perspectiva de gênero, em diversos aspectos. O volume I, da coleção Estudar História das Origens do Homem a era digital, expõe que

havia dois modelos de educação bem diferentes na Grécia: o de Atenas, centrado na formação integral, ou seja, no desenvolvimento do corpo e do espírito; e o de Esparta, centrado na formação guerreira. [...] Em Atenas [...] As meninas não aprendiam a ler nem a escrever. Elas permaneciam em casa, e suas mães lhes ensinavam prendas domésticas. Os pais casavam as filhas muito cedo. O principal objetivo do casamento era gerar um filho, preferencialmente do sexo masculino. [...] As mulheres de Esparta praticavam exercícios e participavam dos jogos. Desde a infância, elas passavam por treinamento físico e psicológico e se preparavam para a vida de mães e esposas de guerreiros. As espartanas também frequentavam reuniões públicas, praticavam esportes e ajudavam os maridos a administrar a economia familiar; portanto tinham mais liberdade do que as mulheres de qualquer outra cidade da Grécia. (BRAICK, 2011, p.147-148).

Essa polarização entre a condição das mulheres em Esparta e Atenas está presente também no volume I da coleção História nos Dias de Hoje, que, sobre Esparta, afirma:

As mulheres tinham um papel importante nesta sociedade. Era sua responsabilidade administrar os bens e propriedades enquanto os maridos participavam de batalhas. Além disso, tinham liberdade para circularem sozinhas pelas ruas. Praticavam exercícios físicos, para gerar guerreiros fortes e saudáveis, e recebiam treinamento de guerra, para o caso de precisarem defender a cidade. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF; 2012, p. 128).

O mesmo volume dedica três páginas ao tema das mulheres atenienses em que esclarece que o regime democrático ateniense excluía as mulheres, que não possuíam cidadania ou direito a bens ou herança, raramente saíam de casa, passando a vida sob o controle dos homens, e que a desobediência delas era punida com morte. Propõe, ainda, uma atividade baseada na música “mulheres de Atenas”, de Chico Buarque e Augusto

Boal, com o objetivo de refletir sobre a opressão sofrida por mulheres em Atenas e a sociedade brasileira atual.

Essa mesma concepção consta nas coleções *Saber e Fazer História* e *Projeto Araribá História*. Em *vontade de Saber História e Perspectiva História*, no entanto, apesar de não negarem as diferenças apresentadas nos outros livros, os autores propõem algumas reflexões a respeito desse modelo de polarização.

O volume I, da Coleção *Perspectiva História*, apresenta um trecho do texto, *A vida comum: espaço, cotidiano e cidade na Atenas Clássica*, de Marta Mega de Andrade. A autora ressalta que, apesar de não serem consideradas cidadãs,

não quer dizer que na sociedade ateniense do período clássico, as mulheres, principalmente aquelas que pertenciam as casas cidadãs e as boas famílias (eupátridas), mas também outras mulheres (embora por outros motivos), tivessem uma atuação menor ou fossem passivas. [...] De certa forma existe um consenso (entre os historiadores atuais) que o papel da mulher naquela sociedade era bem mais amplo e ativo do que o modelo de silêncio e da adscrição ao espaço doméstico deixava entrever. (ANDRADE apud CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 218).

No mesmo sentido, o volume I, da coleção *Vontade de Saber História*, apresenta a personagem de Aspácia de Mileto, como companheira de Péricles e admirada por Sócrates, com quem se encontrava regularmente. Aspácia, segundo o texto, era envolvida na política ateniense e preparava os discursos de Péricles (DIAS, GRINBERG; PELLEGRINI, 2012).

Esses dois exemplos permitem refletir sobre esses modelos para que não se caia nos extremos, o que é importante, pois ambas as cidades encontram-se no interior de uma mesma cultura na qual as mulheres são “naturalmente” submissas e dependentes. Em nenhum LD é possível perceber, no entanto, uma explicação para essa submissão. Ao se olhar atentamente para a citação sobre os dois modelos de educação, a ateniense e a espartana, na coleção *Estudar História das Origens do Homem à era digital*, é possível perceber que o acesso à educação, jogos, política, e mesmo à administração da cidade eram maiores em Esparta. Mas, a função social desse acesso cumpria os mesmos objetivos, a responsabilidade pelo cuidado dos filhos e das tarefas domésticas.

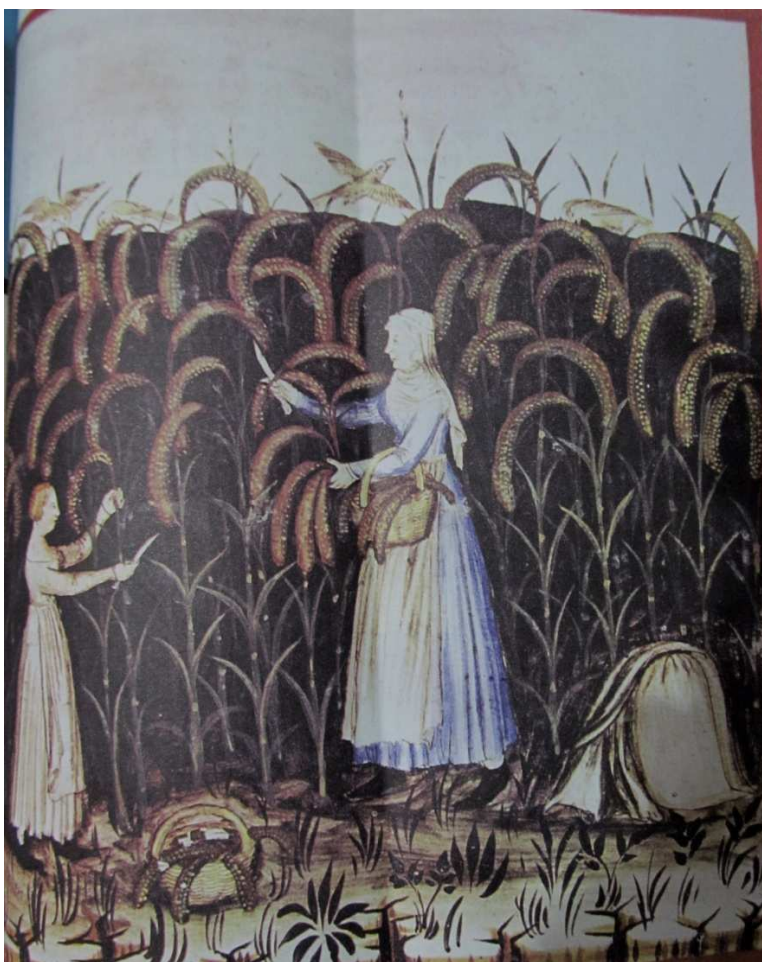
3.3 SUMINDO DO TEXTO ESCRITO

A passagem da Antiguidade para a chamada Idade Média¹¹, no ocidente, corresponde, nos volumes analisados, ao quase desaparecimento das mulheres no texto escrito, aparecendo apenas em boxes ou páginas destacadas, ou seja, não estão permeando de forma transversalizada os conteúdos. A sociedade feudal aprofunda o distanciamento das mulheres da estrutura da sociedade, já observado nas sociedades da antiguidade clássica. A nobreza, o clero e os servos são descritos no masculino sem que haja nenhuma consideração sobre os papéis das mulheres.

Essa constatação, porém, não condiz com a maioria das ilustrações utilizadas nesses volumes, que, embora não discutam o tema, apresentam em muitas das imagens sobre os servos a presença das mulheres no campo (Figura 7).

¹¹ Para a passagem da Antiguidade para a chamada Idade Média, a maioria das coleções analisadas reconhece a data de 476 d. C., tomando como marco histórico a Queda do Império Romano do Ocidente.

Figura 7: ILUMINURA FEUDAL



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012. p. 333

A Figura 6, uma iluminura do século XIV, abre o capítulo 14, intitulado *Ocidente Medieval: sociedade feudal*, do volume I, da coleção *Saber e Fazer*, assim como outras imagens representando mulheres no campo presentes nesse e demais volumes que tratam do período, nenhuma reflexão é feita sobre a imagem, servindo apenas para ilustrar a temática da servidão.

Dentre os volumes analisados, apenas a coleção *Jornadas.hist* dedica um texto ao tema intitulado “Mulheres na Idade Média”, no qual afirma que, nas sociedades europeias, as mulheres viviam situações muito diferentes entre campo e cidade, em cada reino e época, vida, costumes e grupos sociais. As camponesas trabalhavam, e algumas comercializavam. Na página seguinte ao referido texto, há uma imagem de Christine Pisan, apresentada como uma das primeiras feministas da história, por ser a primeira mulher do ocidente a viver de sua arte (escrita). A personagem Joana D’arc também é citada como um exemplo de participação e liderança feminina (PANAZZO; VAZ,

2012).

O texto é seguido por três questões: a primeira sobre o papel da mulher na Idade Média; a segunda acerca do papel e da valorização da mulher hoje; e, a terceira propõe um trabalho em grupo para a realização de uma proposta que estimule a igualdade entre homens e mulheres.

Se a omissão sobre as mulheres nos textos sobre a Idade Média pode ser entendida como uma opção das coleções, na passagem para o antigo regime, a coleção Projeto Radix História reconhece esse desaparecimento e busca justificá-lo, nas últimas páginas da unidade sobre o Antigo Regime. Já nas primeiras linhas do texto intitulado “As mulheres no antigo regime”, lê-se:

Você deve ter notado que, ao longo dos últimos capítulos, com exceção da rainha Elisabeth, que governou a Inglaterra entre 1558 e 1603, não foram citadas muitas mulheres. Navegadores e conquistadores, artistas e pensadores renascentistas, papas, reformadores, e reis eram quase todos homens. Assim como na idade média, na idade moderna as mulheres não tiveram muito espaço na sociedade europeia. O papel da mulher na sociedade do antigo regime continuava sendo predominantemente o mesmo das épocas anteriores: cuidar da casa e educar os filhos. Casavam-se de acordo com a conveniência dos pais, e após serem entregues ao marido, deviam-lhe total obediência. Não podiam ocupar cargos públicos, frequentar universidades nem exercer sacerdócio. Do ponto de vista jurídico o Antigo Regime marcou um retrocesso na condição das mulheres [...] a figura da artesã, comum na idade média tornou-se cada vez mais rara. A principal ocupação das mulheres eram as tarefas domésticas; nos campos, participavam também nas tarefas rurais de seus pais ou maridos. [...] as mais pobres trabalhavam como criadas ou amas de leite nas casas de outras mulheres. (VICENTINO, 2013. p. 194).

Conforme o fragmento anterior, as mulheres seguiram exercendo os “mesmo papéis” (cuidar da casa e filhos) e, do ponto de vista jurídico, o antigo regime marcou um retrocesso para as mulheres que perderam o direito à propriedade e herança, e a igreja desencorajava a educação. A figura da artesã da Idade Média, ou o trabalho no campo, apresentados como comuns na Idade Média não foram, como assume a primeira frase do texto, tratadas na unidade da Idade Média dessa coleção.

O mesmo texto tem ainda o objetivo de afirmar que algumas mulheres desafiaram a ordem, como Marie de Gournay, considerada precursora do feminismo, autora de a igualdade de homens e mulheres de 1622, e outras que podem ter tido suas obras destruídas.

A partir do declínio do Feudalismo e da passagem para o período moderno, as coleções analisadas passaram a diferenciar-se no que diz respeito à opção pelos conteúdos abordados de forma mais significativa. As mulheres voltam a ocupar mais espaço dentre os conteúdos, o que torna possível selecionar temas mais amplos para análise.

Nos subtítulos deste capítulo, embora a presença de uma história cronológica seja marcante, uma temática predominou: a relação das mulheres com o trabalho; desde a divisão do trabalho sexual na pré-história às camponesas feudais. O próximo capítulo tem como objetivo seguir a análise dos conteúdos nos volumes seguintes.

4. PROCURANDO GÊNERO NOS VOLUMES III E IV

Entre os volumes I e II analisados é evidente o predomínio da opção pela história cronológica, determinando uma permanência dos mesmos conteúdos entre os diversos volumes analisados. Nos volumes seguintes, no entanto, busquei romper com a organização cronológica dos volumes, pois tornou-se possível analisar o conteúdo tomando como ponto de partida as temáticas selecionadas por mais de um volume.

Pela ampla possibilidade de temas abertos a partir do período Moderno nas coleções, passo a analisar temas que se destacaram pela sua relevância no que se refere ao gênero. Neste capítulo, a análise dos volumes III e IV possibilita apontar temáticas como a relação da mulher com o trabalho no capitalismo, as organizações de mulheres e luta por direitos, a presença de personagens “importantes”, e ainda um último subtítulo que aborda a Apresentação dos volumes analisados, buscando demonstrar de que forma os LDs estabelecem um diálogo inicial com as/os estudantes leitoras/es.

4.1 MULHERES E TRABALHO NO CAPITALISMO

A revolução industrial, convencionalmente datada entre 1780 e meados de 1800, é tópico obrigatório entre os LDs, aparecendo entre os conteúdos do III volume, e é apresentada, com exceção da coleção *Para Viver Juntos História*, em um capítulo exclusivo, chamando a atenção para a importância do evento. Na coleção *Projeto Araribá História*, o título é seguido da seguinte legenda: “a revolução industrial inaugurou uma nova era, caracterizada pela produção em massa e pela expansão da vida urbana” (PROJETO ARARIBÁ, 2010. p. 68).

É possível notar, entre os capítulos destinados ao assunto, a recorrência de alguns temas, como a queda da manufatura, o surgimento do proletariado, o avanço da máquina, etc. A Revolução Industrial é apresentada aos alunos como o momento de superação das relações de trabalho servis na Europa e do avanço do modelo capitalista. A temática da participação feminina na composição da mão de obra gerada pela expansão das fábricas igualmente é um dos temas tratados nesses capítulos.

A omissão da presença feminina na composição dos camponeses e artesões durante a idade média e antigo regime torna complexa a tarefa dos livros didáticos de abordar o tema da inclusão imediata das mulheres no trabalho capitalista. Não é

incomum a reprodução de discursos que apontam esse como o período de “entrada da mulher no mundo do trabalho” como um processo independente e paralelo à criação do próprio mundo capitalista.

No III volume da coleção, há um texto intitulado o trabalho infantil e feminino, que trata da inclusão da mão de obra feminina com a revolução industrial e a presença de mulheres nas lutas trabalhistas, apresentando o 8 de março como dia em que se homenageia a morte de mulheres de uma fábrica norte-americana durante a repressão a uma greve operária, em 1857.

Na coleção *Jornadas.hist* apenas uma menção é feita ao trabalho feminino, em um texto intitulado *Trabalho Assalariado*, em que afirma que “os patrões preferiam empregar mulheres e crianças”. (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 99). Já na coleção *Vontade de Saber História*, o tema é apresentado com o título “mulheres e crianças trabalhadoras”, em que expõe que, no início do século XIX, as mulheres passaram a ser metade da classe trabalhadora inglesa, mas recebiam salários mais baixos e não tinham licença maternidade (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2012).

O III volume, da coleção *Para Viver Juntos História*, apresenta um texto intitulado “O trabalho feminino”, no qual esclarece que as mudanças econômicas do período tornaram o trabalho feminino essencial; as mulheres pobres, segundo o texto, trabalhavam nas fábricas, e as com mais condições, mas que não eram ricas, trabalhavam em escritórios e no comércio. A especialização do trabalho, segundo o texto, levou mais meninas à escola, e a maior escolarização abriu a carreira do magistério às mulheres (REIS; MOTOOKA, 2012.).

Ao lado desse texto, há uma foto de Dorothy Newel, em 1900; em suas costas, lê-se *votes for woman* (votos para as mulheres). A seguir um texto intitulado “A luta por direitos” segue o tema afirmando que a entrada das mulheres no mercado de trabalho não veio acompanhada de conquistas sociais, os movimentos feministas, com influência dos movimentos liberais e socialistas lutavam por igualdade de direitos entre homens e mulheres, a primeira causa foi o direito ao voto. Duas imagens acompanham o texto, a primeira de mulheres trabalhando em uma tecelagem na França, em 1849, e outra, uma litografia de uma reunião de mulheres em Paris.

Na coleção *Estudar História das Origens do Homem a era digital*, o III volume apresenta o texto “As mulheres e o mundo do trabalho”, que trata da incorporação das mulheres no mercado de trabalho, porém, com salários mais baixos e, em muitos casos,

sem direito à sindicalização. As mulheres, no entanto, abriram suas próprias ligas, como a Liga Proveniente e Protetora Feminina, fundada por Emma Paterson, em 1874, para defender seus direitos como igualdade nas condições de trabalho e direito ao voto. (BRAICK, 2011).

A presença massiva de mulheres na formação da classe operária europeia durante a revolução industrial ganha pouquíssimo destaque nos textos escritos nos livros didáticos do PNLD/2014, pois o tema aparece em pequenos textos, Box, ou como frases perdidas em um texto que aborda outras questões. As imagens, no entanto, contam outra história. A maioria delas busca retratar os operários durante as revoluções industriais e o surgimento da manufatura apresentam, assim como nas imagens relacionadas ao trabalho no campo nos períodos anteriores, uma presença massiva de mulheres na produção.

A temática está presente, portanto, em todas as coleções; aparece, contudo, de forma genérica, como um processo que se estende a todas as mulheres, sendo apenas um volume o que faz a distinção entre o trabalho exercido por mulheres pobres e ricas, e outro volume reflete a dimensão do trabalho feminino ao afirmar que, na Inglaterra, metade da mão de obra fabril era feminina no período. Nenhum dos volumes, no entanto, faz a ligação com a realidade das mulheres fora da Europa e como se deu a sua incorporação à produção.

É fato que as consequências da Revolução Industrial foram sentidas em diferentes momentos, em todo o mundo. Porém, entre as décadas de 1780 e 1800, a realidade das mulheres em volta do globo não foi necessariamente a da inclusão no mercado de trabalho, seja no modelo capitalista ou não. Segundo Hobsbawn (2010, p. ?),

se as suposições mais comumente citadas não estiverem muito longe da realidade, a Ásia e a África tinham uma proporção um tanto maior da população mundial do que hoje; a Europa com aproximadamente 187 milhões de habitantes em 1800 (contra cerca de 600 milhões de hoje) tinha uma proporção um tanto menor, e as Américas tinham obviamente uma proporção muito menor ainda. Aproximadamente dois a cada três seres humanos eram asiáticos em 1800, um a cada 5 europeu, um de cada 10 africano e um de cada 33 americano ou da Oceania.

Recorrendo ao erro consciente de ficarmos ainda focados em uma história eurocêntrica, vamos apenas citar que a maior parte da população mundial, aquela concentrada na Ásia, passou longe do processo de industrialização capitalista, para refletir sobre uma realidade mais próxima, a das mulheres negras, brasileiras e

africanas, que, passados duzentos anos da conquista e um pouco mais de invasões e sequestros, estavam há pelo menos duzentos anos diretamente relacionadas com a produção capitalista.

Todavia, nos volumes IV, o tema da participação das mulheres no mercado de trabalho é retomado, agora, com o advento da Primeira Guerra Mundial. Novamente a mulher é apresentada como apartada do processo de produção capitalista até esse momento.

Não é incomum encontrar em leituras feministas, ou não, afirmações pouco reflexivas sobre a entrada das mulheres no mercado de trabalho que, mesmo utilizando a categoria “mulheres”, mantêm a generalização quando salientam, por exemplo, que, antes da guerra, as mulheres só podiam trabalhar em casa, ou ainda, que a Primeira Guerra possibilitou a conquista de diversos direitos, como o do voto.

Ainda mais problemática que a versão apresentada nos volumes III, ao tratar da entrada da mulher no mundo do trabalho por advento da necessidade da Primeira Guerra Mundial, os volumes recorrem a uma generalização que não apenas exclui as mulheres dos países que não se vincularam diretamente com a guerra, mas também deixa à margem o grande percentual de mulheres pobres que já compunham a classe operária ou mesmo outros trabalhos fora de casa, naquela época.

Os LDs do PNL 2014, com raras exceções, reproduzem essas ideias, como é o caso da Coleção Saber e Fazer História, que apresenta, no volume IV, um texto intitulado “As transformações impostas pela guerra”, que declara: “Terminada a guerra, muitas mulheres não só mantiveram as posições conquistadas no mercado de trabalho, como ampliaram a luta por seus direitos, inclusive o de votar. Afinal, se tiveram de participar dos esforços de guerra, também deveriam poder escolher seus governantes, bem como serem eleitas. (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 73).

Esse texto é acompanhado de duas imagens, uma fotografia de 1918, na qual uma mulher inglesa aparece votando nas eleições gerais e uma de mulheres em uma fábrica de tecelagem, também na Inglaterra, em 1925. Essa mesma posição aparece em outros dois dos seis volumes analisados. Na coleção Vontade de Saber História, o IV volume, apresenta um Box, intitulado “As mulheres na primeira guerra mundial”, em que, apesar de afirmar que “muitas mulheres de classe média e alta tiveram de se unir às mulheres pobres e trabalhar fora de casa” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI. 2012, p.,70), termina o texto esclarecendo que “apesar das dificuldades e dos sofrimentos, a guerra

propiciou às mulheres muitas conquistas que contribuíram para a emancipação feminina”. Esse texto dedica à necessidade gerada pela guerra de mão de obra feminina diversas conquistas como o direito ao voto, a liberdade para sair sozinha, uso de roupas mais confortáveis e de cosméticos, apesar de fazer um recorte de classe, deixando subentendido que as mulheres pobres já trabalhavam fora de casa. Não faz em momento algum um recorte de raça.

Já a Coleção Perspectiva História apresenta, em seu IV volume, um Box sobre as mulheres na trincheira, intitulado “as mulheres e a guerra”, seguido da pergunta: “Em sua opinião, qual a contribuição da guerra para mudar a realidade das mulheres no período? Justifique”. (CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 66). O MP aponta a resposta para a questão:

Resposta pessoal. Professor, a atividade visa estimular a capacidade de argumentação do aluno [...] Espera-se que o aluno compreenda que a guerra contribuiu para a inserção das mulheres no mercado de trabalho e alavancou o movimento de emancipação feminina em alguns aspectos. (CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 66).

Nesse volume, embora a indicação para a resposta seja pessoal, a posição apresentada no MP corrobora com a versão de que a guerra foi fundamental para a emancipação feminina, e, apesar de apresentar a questão em uma resposta de opinião, o volume não problematiza as condições para que o aluno entre em contato com a realidade das mulheres que já trabalhavam fora de casa, como as mulheres negras e pobres.

Outra forma de abordar o tema da participação feminina na guerra pode ser encontrada na coleção Estudar História das Origens do Homem a era digital, que dedica uma página para o tema, intitulada “Mulheres em tempo de guerra”. O primeiro texto da página sugere que a necessidade gerada pela guerra fez com que as mulheres passassem a ocupar “funções que antes eram exclusivamente desempenhadas por homens. Elas se tornaram chefes de família, operárias, condutoras de bondes, agentes de serviço postal, etc.”. (BRAICK, 2011, p. 92). As mulheres assumiram ainda o cultivo e a produção de alimentos nas áreas rurais. Mas, ainda de acordo com o texto, as “práticas sociais e preconceitos”, vencidos durante a guerra pela necessidade não significaram a conquista de espaço político ou social para as mulheres.

O segundo texto é um trecho de Françoise Thébaud, em “história das mulheres no

ocidente: o século XX”, no qual o autor explica que a guerra

“teria bloqueado o movimento de emancipação que se esboçava em toda a Europa do 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 em seu lugar de mães prolíficas, de donas de casa [...] e de esposas submissas e admiradoras”. (THÉBAUD, 1991. apud BRAICK, 2011, p. 92).

Ambos os textos são acompanhados de uma questão que propõe a reflexão sobre o resultado da guerra para “a condição da mulher”, e de uma imagem com a legenda “mulheres trabalham em fábrica de armas em Lyon, em foto de 1914, coleção particular”. (BRAICK, 2011, p. 92).

É perceptível que o volume IV tenta abarcar um tópico de discussão a respeito do papel desempenhado por mulheres durante e após a guerra, e suas consequências na conquista de direitos, apoiado em uma visão de que o movimento feminista desenvolvia-se independente da guerra e encontrou nela um freio para sua emancipação.

Essa visão, independentemente de ser distinta da hegemônica, incorre também no mesmo erro. Ao generalizar o papel das mulheres, parte da afirmação, por exemplo, de que antes da guerra ser chefe de família era uma função exclusivamente desempenhada por homens e utiliza o texto de Françoise Thébaud que diz que o fim da guerra repôs as mulheres no seu lugar de mães, esposas submissas e donas de casa.

Esse lugar genérico do qual saíram as mulheres durante a guerra, e para onde voltaram com o seu fim, no entanto, não era, nem nunca foi o lugar das mulheres negras e indígenas, que, em especial no Brasil, onde é necessário refletir inclusive se estas mulheres tiveram de alguma forma sua rotina influenciada pela guerra.

O mesmo acontece com a coleção Jornadas.hist, em que o volume IV apresenta, na sessão Documento, sob o título “trabalho feminino na primeira guerra mundial”, um pequeno texto em que afirma que, entre 1914 e 1918, algumas tarefas masculinas passaram a ser realizadas por mulheres, e, acabada a guerra, as mulheres tiveram de se organizar para lutar por seus direitos. (PANAZZO; VAZ, 2012).

O texto é seguido por quatro imagens. A primeira é um pôster norte-americano de Baker, em 1918, no qual se lê: “para cada lutador uma mulher trabalhadora. Nossa segunda linha de defesa”. A segunda imagem é uma fotografia, de 1918, na qual aparecem mulheres que estariam lavando uma carroça de transporte pesado. A terceira imagem apresenta uma fotografia que apresenta uma mulher trabalhando em uma

fábrica de munição, entre 1915 e 1917. Na quarta fotografia, mulheres segurando picaretas, trabalhando em uma mina de carvão, em 1918.

Nessa coleção, as conquistas não são uma consequência da guerra como afirmaram as coleções anteriores, ou foram freadas pela guerra, como supõe a coleção anteriormente analisada, mas fruto da organização das mulheres depois da guerra. Essa posição, embora seja a mais defendida entre feministas, ainda exclui as mulheres negras, pobres e indígenas desse processo histórico.

Há, ainda, o volume IV, da coleção História nos Dias de Hoje, que dedica três imagens ao tema da participação das mulheres nas trincheiras como Corpo Feminino Auxiliar (WAAC) e aborda a pouca aceitação dos “mais conservadores” à participação feminina na guerra. Essas imagens têm objetivo de fazer referência à participação das mulheres, mas não se referem à temática do trabalho ou das conquistas democráticas.

A propósito da questão da participação das mulheres na primeira guerra mundial, notei que todos os volumes IV, das coleções analisadas, dedicam pelo menos um texto ao tema. São apresentadas três diferentes versões, a majoritária, de que a guerra não apenas incluiu as mulheres no mercado de trabalho, como possibilitou a conquista de direitos democráticos fundamentais, como o voto. Uma segunda posição na qual, apesar de a Guerra gerar novos postos de trabalho femininos, esses se encerraram no pós-guerra, servindo como freio para a organização de mulheres em curso, e uma terceira de que a guerra cumpriu um papel fundamental de colocar as mulheres no mercado de trabalho, porém, a conquista de direitos deu-se posteriormente não pela guerra em si, mas pela organização dos movimentos de reivindicações femininos.

Não há como negar que a Primeira Guerra Mundial abriu diversos novos postos de trabalho para mulheres, modificando a relação das mulheres de classe média e alta, é preciso frisar, dos países envolvidos, com o trabalho fora de casa. A entrada dessa parcela de mulheres, que antes eram retiradas da vida pública, mas que, por sua condição econômica elevada, possuíam mais acesso à educação e possibilidade de organização, tornou possível o surgimento de movimentos e a ampliação e conquista de diversas pautas.

A leitura dos volumes, no entanto, com exceção de apenas uma coleção, extrapola esse recorte e apresenta essa realidade não apenas para as mulheres de classe média e alta dos países envolvidos, mas de todas as mulheres, de todas as classes, e de todo o mundo, apresentando a primeira guerra como um segundo marco da entrada “da

mulher”¹² no mercado de trabalho capitalista, depois da revolução industrial, embora uma leitura desatenta leve a concluir que, de fato, foi apenas na Primeira Guerra que as mulheres passam a trabalhar fora de casa, deixando subentendido ou mesmo expressando literalmente que antes as mulheres eram impedidas de trabalharem fora do lar.

Não é apenas na relação com o trabalho que as mulheres estão presentes nas coleções analisadas. O próximo subtítulo trata da participação e protagonismo feminino na luta por direitos e em sua auto-organização.

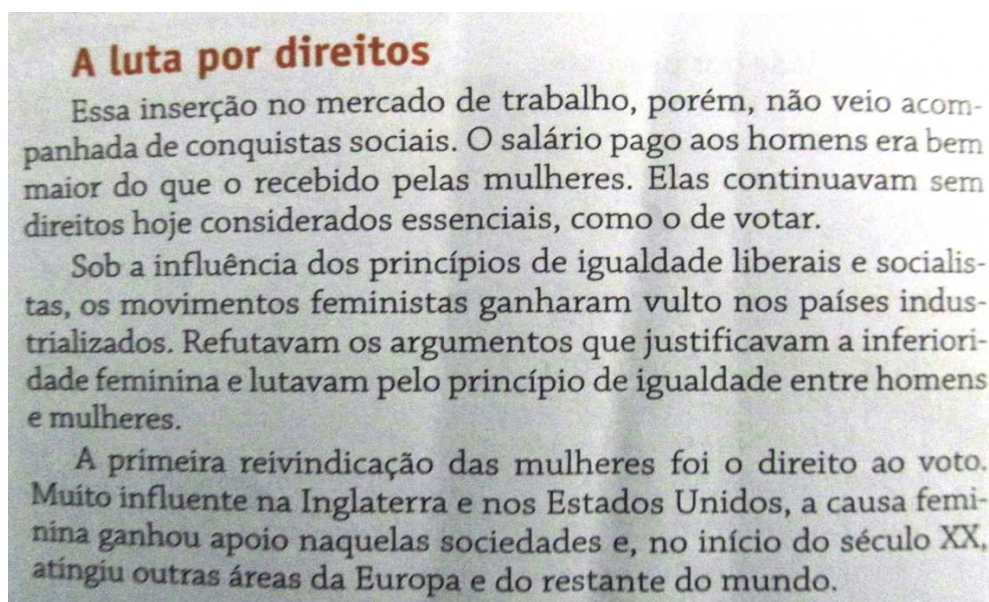
4.2 DIREITOS, FEMINISMOS E MOVIMENTOS DE MULHERES

A atuação política, as condições de desigualdade impostas às mulheres e sua relação com o trabalho, como apresentei nos subtítulos anteriores deste capítulo, estão presentes em grande parte das coleções desde o volume I, com maior ou menor destaque. É a partir do volume III, contudo, que podemos notar a preocupação em abordar os temas da resistência feminina a essas condições, seja na luta por direitos específicos, na organização de movimentos de mulheres, seja na apresentação do movimento feminista.

A porta de entrada assumida pela maioria das coleções como marco inicial desse tema, adotada pela coleção Para Viver Juntos História, no volume III, e já apresentada anteriormente neste trabalho, foi de partir das mudanças geradas pela industrialização para explicar a organização das lutas políticas femininas, apresentando, dessa forma, o surgimento do movimento feminista a partir da alteração da “função das mulheres na sociedade”, em especial a partir da organização da luta em torno ao direito ao voto feminino. (REIS; MOTOOKA, 2012) (Figura 8).

¹² Utilizei aqui “a mulher” para frisar que, embora os livros utilizem “as mulheres”, a expressão possui no contexto a mesma função generalizante do termo mulher.

Figura 8 – A LUTA POR DIREITOS



Fonte: REIS; MOTOOKA, 2012, p. 134

Nesse caso, o termo movimentos feministas foi utilizado para evidenciar o movimento de mulheres em torno de questões específicas e não ganhou maiores aprofundamentos no volume III.

Outra possibilidade adotada pelas coleções é apresentar o tema tomando por base a influência dos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, e da participação feminina na Revolução Francesa, centrada em dois temas principais, a marcha a Versalhes e a publicação, em 1789, da Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs, por Olympe de Gouges.

O volume III, da coleção Estudar História das Origens do homem a Era Digital, apresenta um texto principal, intitulado “Cidadãs, mas nem tanto...”, no qual afirma que, durante os primeiros anos da revolução francesa, as mulheres eram incentivadas a atuar politicamente, tendo inclusive algumas pautas atendidas, como o direito ao divórcio. Marie Gouze, conhecida como Olympe de Gouges, segundo o texto, escreveu, durante esses primeiros anos da revolução, a Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs para reivindicar igualdade de direitos entre homens e mulheres. Essa situação, no entanto, teria se alterado a partir de 1793, durante a política do Terror:

Em pouco tempo as proibições se transformaram em repressões. Em outubro de 1793, durante a política do Terror, todas as associações de mulheres foram fechadas (cerca de 60 grupos) e muitas ativistas foram guilhotinadas, entre elas Olympe de Gouges. Por muito tempo as mulheres francesas não puderam

ocupar funções públicas, e o direito ao voto só foi aprovado em 1945. Os homens responsáveis pela elaboração das leis na França acreditavam que, se as mulheres assumissem funções ou cargos públicos, elas não seriam capazes de constituir família e se dedicar a ela. Para esses homens, o lugar das mulheres era o lar, cuidando dos afazeres domésticos e educando os filhos. (BRAICK, 2011, p.123).

O fragmento anterior é acompanhado por duas imagens, uma escultura da república de Chinard, e a gravura a Versalhes! A Versalhes! (Figura 9). Do século XVIII, representando as mulheres em marcha, na legenda “a gravura representa a marcha de cerca de 7 mil mulheres de Paris ao palácio de Versalhes, em cinco de outubro de 1789, para protestar contra a falta de pão. Pressionados, o rei e sua família seguiram com as mulheres de volta a Paris”. (BRAICK, 2011, p. ?).

Figura 9 – MARCHA A VERSALHES



Fonte: BRAICK, 2011, p. 123

Essa mesma imagem, apresentada na Figura 9, é reproduzida ainda no volume III da coleção Jornadas.hist, com a seguinte legenda:

Obra de autoria desconhecida produzida no século XVIII. Ela representa a partida das mulheres parisienses a Versalhes, em 5 de outubro de 1789. Observe que a imagem mostra mulheres simples empurrando um canhão e empunhando lanças, representando a participação feminina nos confrontos populares contra o governo. (PANAZZO; VAZ, 2012, p. 70).

O volume III, da coleção História nos Dias de Hoje, apresenta o tema no 4º capítulo, “a revolução francesa e o período napoleônico”, sob o título: “as mulheres e

seus direitos”. O texto, presente em uma seção intitulada Bate Bola, traz a história de Olympe de Gouges e a da publicação da declaração dos direitos da mulher e da cidadã, além de alguns artigos da declaração.

Essa seção é composta ainda por duas imagens, uma ilustração do clube patriótico das mulheres, de 1791, e outra da marcha das mulheres revolucionárias, em 5 de outubro de 1789, com a legenda: “As mulheres tiveram uma participação ativa na revolução: montaram clubes políticos, discursaram na assembleia nacional, participaram das jornadas revolucionárias, mas foram as mulheres do povo, (cerca de 7 mil) que marcharam a pé de Paris a Versalhes para protestar contra a falta de alimentos”. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 24). Há, ainda, na seção, duas questões, uma sobre os direitos da declaração e outra sobre os direitos das mulheres no Brasil dos dias atuais.

Esse mesmo volume apresenta, ainda, um Box intitulado “As mulheres na revolução de 1848”, em que é retomado o tema da declaração dos direitos da mulher e da cidadã, e explica que a expressão feminismo passa a ser veiculada ao mesmo tempo em que o socialismo, em um segundo momento de agitação da revolução francesa, na qual as mulheres retomam a luta por seus direitos. O Box contém ainda uma imagem de Jeanne Derooin, uma das figuras de destaque da revolução de 1848. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012).

O volume III, da coleção Projeto Araribá História, também dedica ao tema um texto principal, logo na abertura do tema 6 da terceira unidade, intitulado “As mulheres na França revolucionária”. O primeiro texto, “as mulheres na França revolucionária”, para tratar da participação das mulheres na revolução, da declaração dos direitos da mulher e da cidadã, do assassinato de Olympe de Gouges e da reação contra a participação das mulheres e suas associações. Duas imagens acompanham o texto: uma pintura de Olympe de Gouges, do século XVIII, e uma manifestação de mulheres na França em 2011. (MODERNA, 2010).

Em ambos os casos, quando tratam do tema a partir da industrialização ou da Revolução Francesa, as coleções propõem que as mulheres passam, a partir desse período, a organizar-se de forma coletiva não apenas em conjunto com os homens por questões trabalhistas, mas de forma específica, em torno a pautas e reivindicações próprias, como igualdade de direitos, direito ao divórcio, aborto e, em especial, ao voto.

É no volume IV, da coleção História nos dias de Hoje, que podemos encontrar um

texto principal intitulado “O feminismo”, que visa apresentar o conceito e debater o surgimento de um movimento organizado de mulheres. Ao apresentar o feminismo, o texto afirma: “O feminismo pode ser entendido como o conjunto de movimentos sociais que contestaram o papel submisso das mulheres reivindicando igualdade de oportunidades entre os gêneros”. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 252).

O feminismo foi, segundo o texto, responsável pelo questionamento de tabus, como a sexualidade, e inflado pela onda revolucionária. Apresenta o movimento da década de 1960, a queima de sutiãs e as palavras de ordem: “o privado é público” e “nosso corpo nos pertence”, além de outras pautas, como a maternidade. Segundo o mesmo texto, a partir dos anos 1970, o movimento passou a ter muita força graças à conscientização sobre a nova condição da mulher, multiplicaram-se os grupos organizados que levaram milhares de mulheres às ruas. (CAMPOS. CLARO; DOLHNIKOFF, 2012). O mesmo texto é acompanhado por duas imagens, a primeira de Shelly Drake, tirando o sutiã em praça pública, em 8 de março de 1969, e a segunda, uma foto de uma manifestação nos EUA, em 1960.

No entanto, volume 4 apresenta o movimento feminista apenas como um movimento das décadas de 1960 e 1970, utilizando toda a linguagem no passado, como se hoje estivesse superado, “o movimento era inflamado [...] foi naqueles anos inflamados que elas questionaram os tabus [...] combatia-se o discurso [...] lutava-se pela emancipação”. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012. p. 252), afirmando ainda que, a partir da década de 1970, houve uma conscientização sobre a nova condição da mulher. Essa coleção é a única entre as analisadas que conceitua o movimento feminista. Em outras coleções, a palavra feminismo ou feminista aparece em alguns poucos momentos para identificar personagens femininos que se envolveram com alguma atividade de reivindicação de direitos, mas não como movimento de mulheres organizado.

A relação entre os movimentos de mulheres e os movimentos operários ou de trabalhadores também é percebida em algumas coleções, como na coleção Jornadas.Hist, que dedica, em seu volume IV, um Box Saiba Mais, intitulado: “por que o 8 de março é o dia da mulher?”. Trata-se de um trecho de Luciana Taddeo, de 2011, e apresenta a greve de operárias norte-americanas, de 1857, além da marcha das operárias russas e o reconhecimento da data pela Internacional, e posteriormente pela Unesco, em 1977. Uma imagem mostra uma greve feminina na central telefônica de Boston, em

1919, e duas questões seguem propondo uma reflexão sobre por que essa data é comemorada nos dias atuais. Outro tema referente à organização das mulheres na luta por direitos que aparece nas coleções analisadas com relativa ênfase é a questão do direito ao voto, tanto na Europa quanto no Brasil.

A Coleção Saber e Fazer História, em seu volume IV, apresenta uma figura de página inteira, com a legenda “comício feminino realizado no Rio de Janeiro em 1933 em apoio a candidatura de Naercia Cunha da Silveira” (Figura 10).

Figura 10 – COMÍCIO FEMININO (1933)



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 27.

Segundo o texto da legenda, que acompanha a Figura 10,

ao longo da década de 1920 as mulheres brasileiras consolidaram a luta pelo direito de votar e serem votadas, uma das associações que fazia parte das lutas era a federação brasileira pelo progresso feminino, criada no RJ em 1922, por um grupo de mulheres conhecedoras do movimento feminista nos EUA e em diversos países da Europa. As ações da federação tinham como objetivo promover o voto feminino no Brasil e por melhores condições de trabalho para as mulheres. Suas participantes realizavam congressos e manifestações, escreviam a imprensa e pressionavam parlamentares. Foi em 1927 que as mulheres do Rio Grande do Norte puderam votar pela primeira vez. Esse direito foi estendido às mulheres de todo o país somente em 1934. (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 27).

A questão do voto feminino aparece em mais duas passagens do volume, retomando os mesmos aspectos trabalhados na Figura 10. A participação política de mulheres é abordada ainda em diferentes coleções com base em seu envolvimento em guerras e revoluções, como é o caso da coleção Estudar História das Origens do Homem a era digital, que apresenta, em seu volume IV, um texto principal no quinto capítulo, “a revolução russa”, intitulado “as mulheres e a revolução”, trata-se de dois textos que ocupam meia página. (BRAICK, 2011).

Esse texto afirma que as mulheres participaram do movimento revolucionário russo, em especial apresenta o dia 23 de fevereiro de 1917, quando as operárias abandonaram seus postos e foram para as ruas por equidade de direitos entre homens e mulheres, contra a morte de seus filhos na guerra, pela aprovação do divórcio e por creches, gritando “paz e pão”.

O texto principal é acompanhado de um texto complementar, de Carmo e Carmo (1996), que reproduz um trecho de Leon Trotski, no qual o autor afirma que, “com maior ousadia que os homens, as mulheres operárias penetraram as fileiras de soldados agarraram-se aos fuzis e suplicaram que os homens fizessem o mesmo”. (CARMO; CARMO. 1996 Apud BRAICK, 2011 p. 103) O mesmo volume propõe ainda como questão que os alunos reflitam de que forma as mulheres russas convenceram os homens a juntarem-se ao movimento. Nesse texto complementar, fica subentendido que as mulheres russas teriam sido pioneiras do processo revolucionário, e que esse incluía questões específicas de mulheres, como o tema da igualdade jurídica e o direito ao divórcio, no entanto, não problematiza referida questão.

A coleção Para Viver Juntos História apresenta, no volume III, um Dossiê intitulado “a participação das mulheres nas lutas pela independência na América Latina”. O Dossiê traz páginas roxas, destacando-se do restante do volume; trata-se de um texto complementar de duas páginas, com três imagens e três questões. O texto é um trecho de Maria Ligia Coelho Prado, em A participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina, e mostra os diversos papéis que mulheres cumpriram nas lutas por independência, como soldados, cozinheiras, lavadeiras, costureiras, mensageiras, entre outras funções.

Algumas mulheres, segundo o referido texto, somavam-se às tropas para libertar as colônias, dando o exemplo de Manuela Eras y Gandarillas (representada em uma imagem de aquarela) e de Josefa Montesinos de Cochabamba, Juana Azurduy de

Padilha, do Peru, na época Chuquisaca, que obteve patente de tenente-coronel, liderando uma tropa com seu marido, e um grupo de mulheres chamado “las amazonas”; Manuela Sáenz, Policarpa Salavarrieta, Josefa Ortiz de Domingues, também representada em imagem de aquarela. Oferece ainda uma pequena biografia de cada uma dessas mulheres e de sua participação na luta. A terceira imagem é de Policarpa Salavarrieta no caminho para ser sacrificada por espanhóis, em 1817.

Outros exemplos de atuação de mulheres na guerra já foram trabalhados no subtítulo Mulheres e trabalho no capitalismo. Há ainda, nas coleções analisadas, textos acerca da participação das mulheres na guerra do Paraguai, Inconfidência Mineira e Revolução Mexicana.

Se há, como pude observar neste subtítulo, poucas menções à atuação coletiva das mulheres em sua luta por direitos e participação na sociedade, o mesmo não pode ser dito da atuação individual de mulheres ao longo dos conteúdos das coleções analisadas. O destaque dedicado a essas personagens nas coleções é o assunto do próximo subtítulo.

4.3 “MULHERES PODEROSAS”

Entre as coleções analisadas, foi possível identificar a preferência pela apresentação de biografias e personagens femininos para contemplar a necessidade de abordar a participação feminina na história. Essa preferência é observada mesmo em casos em que seria possível mostrar a participação coletiva das mulheres, como é o caso do trecho retirado da seção Amplie seu conhecimento, presente no volume da Coleção Estudar História das Origens do Homem à Era Digital:

A diversidade da participação feminina na Revolução Mexicana acabou sendo homogeneizada pela imagem dessa personagem literária. *La Adelita* teria apagado, assim, as experiências individuais de todas essas *soldaderas*, popularizando uma imagem genérica das mulheres que lutaram na Revolução. *Adelita* tornou-se um mito da feminilidade idealizada, ou seja, um símbolo da mulher que nunca abandona seu papel e jamais questiona seu lugar. Motivações políticas, violência e aspirações de liberdade não fazem parte de seu universo. Naquela época, o papel social da mulher estava sendo redefinido. Por isso há quem considere a criação dessa figura uma tentativa de questionar a nova posição feminina na sociedade mexicana. (BRAICK, 2011, p. 73).

Na citação anterior, as mulheres aparecem como tendo participado de diversas

formas, origens e motivações da revolução mexicana. No entanto, a criação do mito da Adelita, uma mulher que se teria juntado à guerra por se apaixonar por um comandante, e caracterizada por não possuir nenhuma aspiração política, ou propósito de liberdade, e ainda como uma mulher que “nunca abandona o seu papel e não questiona seu lugar” (BRAICK, 2011, p. 73), transformou a diversidade em homogeneidade.

Adelita (Figura11) tornou-se um símbolo utilizado até os dias atuais para representar a presença feminina na revolução, todavia, de acordo com o texto, ela foi criada como símbolo para contestar as conquistas das mulheres do período e a ampliação da participação feminina na sociedade.

Essa coleção apresenta, ainda, duas figuras, uma representação de Adelita e uma imagem da revolução, e propõe aos alunos que reflitam sobre as consequências dessa idealização e elaborem uma comparação entre as Figuras 11 e 12.

Figura 11: *LA ADELITA*



Fonte: BRAICK, 2011, p. 73

Figura 12: *LAS ADELITAS*



Fonte: BRAICK, 2011, p. 73

Como é possível concluir, ao observar as Figuras 11 e 12, Adelita representa um modelo idealizado de mulher guerreira que, ao mesmo tempo em que representa e torna homogênea a figura das mulheres, incorpora duas características distintas: a de guerreira e combatente, e a de uma mulher apaixonada e sensível, que segue seu amor incondicionalmente, inclusive na guerra.

Esse volume merece destaque por propor esta relação, entre a diversidade de papéis ocupados por mulheres durante a revolução, e o resultado da idealização, tomando como modelo uma personagem que pode ou não ser apenas ficcional. A característica de abordar temas com base em biografias de homens (e agora mulheres) “importantes” não é, porém, novidade para a historiografia.

O surgimento de novas fontes, temáticas e abordagens, que possibilitou a ampliação dos estudos de mulheres e posteriormente de gênero, baseia sua principal crítica à história tradicional na forma como esta prioriza os “grandes eventos” históricos, bem como os “personagens principais” em sua ampla maioria, homens brancos, ricos e heterossexuais que ocuparam, ao longo da história, os cargos de poder de distintas sociedades, reis, faraós, senhores, sacerdotes, filósofos, pensadores, guerreiros, presidentes, entre outros.

Nas coleções didáticas analisadas, ficam evidentes algumas permanências desse tipo de construção histórica tradicional imposta, inclusive, pelas definições curriculares das temáticas e opção pela divisão cronológica na maioria das coleções. Essas

permanências não apenas apontam para a manutenção da história dos vencedores, homens, como também influenciam na elaboração das temáticas sobre mulheres.

Entre os volumes I e II, abordamos, nos subtítulos 3.1 e 3.2, as figuras das Faraós do Egito, das Rainhas Mães do Reino de Cuxe, além de personagens como Joana Darc, e a Rainha Elisabeth I, são apresentadas como símbolos, à sua época, de modelos de empoderamento feminino, e, muitas vezes, como é o caso do texto “Mulheres poderosas”, trabalhado no primeiro subtítulo desse capítulo, apresentadas para afirmar o nível de poder exercido por mulheres na sociedade tratada, no caso, o Egito antigo.

Entre os volumes III e IV analisados, igualmente é possível constatar a presença de representações femininas com esse objetivo. É o caso de Olympe de Gouges, igualmente abordada em subtítulos anteriores, representada em muitas coleções como “a mulher” que enfrentou a resistência dos homens contra as pautas femininas durante a Revolução Francesa. Outras mulheres, como Marianne Hubertine Auclert e Susannah Wright, também aparecem em mais de um volume analisado, por resistirem a seu tempo ao machismo, publicando matérias e organizando a luta em torno a pautas femininas.

Mas é em especial nos temas sobre a história do Brasil que a temática da participação feminina é realizada com base em biografias. A esse tema a coleção Vontade de Saber História dedica uma seção, Explorando o tema, em seu volume III, com o título: “As mulheres no Brasil do século XX”. O texto principal da seção inicia afirmando que, no Brasil,

em geral, as mulheres eram submissas aos homens e deviam obediência a seus pais e aos seus maridos. Normalmente não tinham participação política e eram impedidas do acesso à educação superior. Dessa forma não poderiam assegurar sua própria sobrevivência. As mulheres deviam exercer atividades dentro de casa, pois eram educadas para se ocupar apenas com os serviços domésticos. Elas sabiam costurar, bordar, cozinhar, além disso, tinham a responsabilidade de educar e cuidar dos filhos. Mulheres pobres, por sua vez, tinham que trabalhar desde cedo fora de casa, para contribuir com o sustento do lar. Já as escravas desde pequenas trabalhavam para seus senhores e senhoras realizando os mais diversos tipos de serviços. Houve várias mulheres, no entanto, que confrontaram as regras impostas pela sociedade patriarcal e escravista daquela época. Conheça a seguir algumas dessas mulheres (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI. 2012, p. 168).

Uma primeira questão sobre esse texto principal é a existência das “mulheres”, das “mulheres pobres” e das “escravas”. Ou seja, em uma leitura inicial as mulheres todas, não apenas as mulheres ricas parecem reclusas ao lar, saber cozinhar, bordar,

costurar, para, em um segundo momento, o texto abordar a especificidade das pobres e escravas. Apesar dessa consideração, o texto acerta em apresentar um panorama geral da condição das mulheres brasileiras antes de abordar as exceções.

As mulheres apresentadas nessa sessão são Emerciana, uma escrava muçulmana que participou do levante do Malês; Maria Quitéria de Jesus Medeiros, que assumiu a identidade de seu cunhado e juntou-se às forças armadas, sendo a primeira mulher a fazer parte do exército, condecorada mesmo após ter a identidade revelada; Ana Maria de Jesus Ribeiro da Silva (Anita Garibaldi), que, segundo o texto da seção, após se apaixonar pelo líder Giuseppe Garibaldi, passa a participar dos combates na Revolução Farroupilha; Dionisia Gonçalves Pinto, considerada pioneira da defesa dos direitos das mulheres no Brasil, tendo escrito diversos livros; Narcisa Amália de Campos, nascida em 1852, abolicionista e liberal, que escreveu vários poemas em defesa da independência feminina e liberdade educacional e artística para as mulheres. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2012.)

A história das mulheres no Brasil está praticamente ausente das demais coleções analisadas. Outros dois exemplos que podem ser citados é, primeiramente, de Hilária Batista de Almeida, Tia Ciata, apresentada em um Box, no volume IV, da coleção Vontade de Saber História, como doceira e líder religiosa, que, em sua casa, recebia sambistas e gente de todas as camadas da sociedade. Tia Ciata é apresentada como um exemplo de resistência cultural nos primeiros anos da república. De acordo com o texto, “a convivência pacífica e festiva entre as pessoas (negros e classe média branca) de diversas classes sociais foi muito importante para a popularização do samba, do chorinho e da cultura afro-brasileira”. O Box em questão mostra uma ilustração de Tia Ciata, de 1870, de autor desconhecido.

Outro exemplo, abordado em todos os volumes IV analisados, é o de Dilma Rouseff, primeira presidenta eleita no Brasil, em 2010. A coleção Vontade de Saber História apresenta, no 12º capítulo, um texto intitulado “uma mulher na presidência”. Trata-se de um texto que afirma que Lula teria utilizado sua popularidade para eleger Dilma, ex-presa política e torturada na luta contra a ditadura, sendo a primeira mulher na presidência do Brasil. Ao lado, apresenta uma foto de Dilma na ONU, em 2011, seguida por outro pequeno texto intitulado “mulheres na política”, que ressalta que a participação política das mulheres tem aumentado no Brasil, entretanto, esclarece que ainda existem desigualdades entre homens e mulheres, “neste contexto a eleição de

Dilma Rousseff representa um avanço”. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2012, p. 312). O mesmo texto salienta ainda que a presença de mulheres na política têm aumentado em todo o mundo e que “essa transformação é muito importante, pois possibilita que as mulheres participem de forma mais efetiva na vida pública, contribuindo para a superação das desigualdades entre homens e mulheres. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2012, p. 312).

Não é apenas na análise dos conteúdos que é possível refletir sobre de que forma o gênero aparece como uma categoria contemplada por essas coleções. Cada coleção apresenta nas primeiras páginas uma Apresentação da coleção aos alunos. Nessas apresentações, é possível analisar a maneira como referidas coleções estabelecem um diálogo com as alunas. Esse diálogo é tema do próximo subtítulo.

4.4 GÊNERO NA APRESENTAÇÃO: “CARO ALUNO”

Outra questão, que não está diretamente ligada ao conteúdo sobre gênero nos livros didáticos, mas na forma como esses conteúdos são apresentados às alunas e aos alunos, diz respeito ao diálogo estabelecido, pelas coleções, em suas primeiras páginas, na página anterior ao sumário, intituladas “Apresentação”. Nela, as coleções apresentam aos alunos elementos que consideram fundamentais sobre a coleção e estabelecem uma primeira conexão com os leitores alunos.

A coleção Jornadas.hist inicia a Apresentação do LA: “Caro aluno” e, após apresentar a forma como a coleção trabalhará os textos, imagens e atividades, afirma: “esperamos que esta coleção ganhe vida e forma nas discussões entre você, seus colegas e seu professor, tornando-se um valioso instrumento para sua formação como cidadão capaz de transformar a realidade” (PANAZZO; VAZ, 2012. p. 3). O mesmo recurso aparece no MP ao iniciar a apresentação com a expressão: “Caro colega professor” (PANAZZO; VAZ, 2012. p. 2).

A coleção Projeto Radix História, da mesma forma, inicia a Apresentação com o masculino universal “Seja bem-vindo”. No entanto, no decorrer da Apresentação passa a utilizar o “você”, garantindo uma linguagem neutra: “Com esta coleção, estamos oferecendo a você os fundamentos da disciplina de História, a base que você precisa para desenvolver seus estudos e sua cidadania”. (VICENTINO, 2013, p. 3).

A coleção Saber e fazer História afirma que “o principal objetivo é promover a participação dos alunos”, e ainda que tem certeza de que esta “coleção ajudará o

estudante a ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos”. (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 3).

No caso da coleção Araribá, a primeira parte da Apresentação utiliza a opção pelo “você”, garantindo um gênero indefinido, porém, ao finalizar afirmando que “como um detetive e um historiador” passa a se referir a um você masculino.

Outras coleções analisadas acabam reproduzindo essa mesma lógica. A coleção História nos Dias de Hoje opta pelo o que chama de “um recurso lúdico” como canal privilegiado de comunicação com os estudantes. Dessa forma, a coleção utiliza a temática do jogo em toda a construção dos capítulos, imagens de capa e Apresentação. Durante a Apresentação, diferentemente de outras coleções analisadas, a coleção não se remete diretamente ao leitor, mas aponta o jogo como instrumento para “tornar sua (dos seres humanos) experiência mais agradável” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 3).

Cada volume dessa coleção contém o mesmo texto, porém com imagens diferentes. Chama a atenção a imagem de meia página, do volume III da coleção (Figura 13):

Figura 13 – PARTIDA DE FUTEBOL



Fonte: CAMPOS, CLARO; DOLHNIKOFF. 2012, p. 3

A Figura 13 mostra uma litografia colorida de uma partida de futebol entre as universidades de Oxford e Cambridge, em 1895, na qual estão presentes apenas homens. Considerando a temática jogo eleita pela coleção, e a linguagem voltada

majoritariamente para o futebol, atividade tida como masculina, o volume enfatiza, no texto e na imagem, os homens.

A coleção *Estudar História das Origens do Homem à Era Digital* afirma em sua Apresentação que “os livros desta coleção foram feitos para os jovens adultos do século XXI”, com o objetivo de transformar você em um “cidadão solidário, tolerante, participativo e amigo da natureza”. (BRAICK, 2011, p. 3). A utilização da linguagem no masculino universal no caso da coleção em foco fica em evidência desde a opção pela utilização de “homem” no título da coleção.

Uma questão importante a respeito desse tema é considerar que, atualmente, a língua portuguesa reconhece o masculino como universal, o que poderia justificar as opções das coleções citadas. No entanto, a análise da forma como outras coleções estabelecem o diálogo com esses leitores e leitoras demonstra que existem recursos a serem utilizados, em conformidade com a língua portuguesa que permitem maior ou menor diálogo com o público feminino.

É o caso da coleção *Para Viver Juntos História*, que opta na apresentação pela utilização da primeira pessoa do plural, “nós”, que além de não especificar o gênero, transmite a ideia de que todos aprenderão no processo.

Outras coleções que buscaram construir um diálogo mais amplo é a coleção *Vontade de Saber História* e a *Coleção Link História*, as quais preferem a utilização da segunda pessoa do singular “você”.

Entretanto, a utilização do “você” não garante necessariamente esse diálogo, visto que a coleção *Perspectiva História* utiliza o mesmo recurso; no entanto, mantém o masculino universal ao afirmar que a coleção tem o objetivo de “formar cidadãos críticos, preocupados e atuantes” (CAMARGO, MOCELLIN, 2012, p. 3).

É a utilização feita pela coleção *Vontade de Saber História* e *Coleção Link* que torna perceptível o esforço, consciente ou não, de produzir uma linguagem mais ampla apontando, por exemplo, para a construção da cidadania em vez de afirmar o leitor como cidadão.

Os LDs de história não apresentam apenas eventos e processos históricos do passado, mas seus conteúdos têm também como objetivo apontar para elementos que tragam reflexões a propósito do presente e do futuro da sociedade. Nesse sentido, os LDs analisados apresentam, no que se refere às questões de gênero, projetos que visam atender à necessidade de superação da desigualdade. Esses projetos diferenciam-se entre

si e são a temática do próximo capítulo deste trabalho.

5. PROJETOS DE SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO

O objetivo de abordar a temática de gênero na escola é buscar construir questionamentos e saídas para a condição de desigualdade em que se encontram homens e mulheres na sociedade atual. Nesse sentido, os LDs têm, além da responsabilidade de incluir as mulheres nos processos históricos, a tarefa de apontar para políticas de inclusão e reversão das desigualdades no presente e no futuro. O tema da desigualdade também é parte das exigências legais para as coleções do PNLD 2014.

A indicação para o trabalho com gênero visando à construção de uma sociedade menos desigual aparece tanto em diretrizes e legislações do Estado, como no conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O edital de seleção do PNLD de 2014, lançado em 7 de novembro de 2011, igualmente aponta, entre os critérios de seleção, metas que visam a essa transformação para o futuro e apresenta, no texto introdutório, os elementos de qualificação para a coleção no que concerne à construção da cidadania:

Abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, **visando a construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária**, inclusive no que diz respeito ao combate a homofobia; [...] Incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e a valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância. (BRASIL, 2011, p. 53-54, grifo meu).

Para estarem em consonância com a legislação, as coleções devem, por conseguinte, propor mecanismos, políticas ou ações que visam à transformação da sociedade na busca de uma sociedade “justa, não sexista e igualitária” (BRASIL, 2011, p. 53). Ao abordar essas questões, as coleções de LDs não apenas deixam indícios da interpretação sobre as possíveis causas e os sintomas da desigualdade de gênero na história, mas apontam diferentes interpretações sobre as formas de superá-la. O objetivo deste capítulo é abordar essas interpretações, discutindo a viabilidade e consequências de cada um desses projetos.

5.1 O COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO BRASIL

Um dos principais indicadores da desigualdade entre homens e mulheres no Brasil é reconhecidamente o alto índice de violência, em especial a violência doméstica, a que estão submetidas as mulheres. De acordo com o segundo II PNPM, não há estatísticas oficiais que possam revelar o tamanho desse fenômeno, no entanto, pesquisas indicam que “aproximadamente 20% das mulheres já foram vítimas de algum tipo de violência doméstica. Quando estimuladas por meio da citação de diferentes formas de agressão, esse percentual sobe para 43%”. (BRASIL, 2011, p. 96). Durante a infância e juventude, outra temática vinculada à violência de gênero que demanda atenção dos órgãos públicos é a da exploração sexual e do tráfico de mulheres: “Segundo a UNESCO, de 25 a 30% das meninas são abusadas sexualmente antes de completarem 18 anos”. (BRASIL, 2011, p. 96).

Para combater a violência contra as mulheres, o II PNPM propõe uma série de metas e objetivos, dentre elas, duas dizem respeito à educação no sentido de desenvolver ações que visam a: “2. Desconstruir estereótipos e representações de gênero, além de mitos e preconceitos em relação à violência de gênero; 3. Promover uma mudança cultural a partir da disseminação de atitudes igualitárias e valores éticos de irrestrito respeito às diversidades e de valorização da paz” (BRASIL, 2011, p. 103).

Nesse sentido, o combate à violência contra as mulheres aparece na legislação educacional como parte da proposta governamental para combater a desigualdade de gênero, tornando-se elemento de qualificação para as coleções do PNLD/2014 desde o edital de seleção das coleções. Especificamente, as coleções devem tratar do tema “da não-violência contra a mulher” (BRASIL, 2011, p. 53) em pelo menos um volume. É comum às coleções do PNLD finalizar os volumes IV com capítulos que se dedicam a tratar de temas da atualidade, em especial para a sociedade brasileira. Entre as coleções analisadas, três delas dedicam textos, Box ou seções especialmente para abordar e discutir a temática da violência.

O IV volume, da coleção *Estudar História das Origens do Homem à Era Digital*, apresenta um texto intitulado “mulheres e crianças”, aparecendo como um tópico do texto principal intitulado “Outras questões do Brasil atual”, no qual indica que avanços

foram alcançados pelas mulheres nas últimas décadas, como o reconhecimento, o espaço no mercado de trabalho e a atividade política. Porém, o aumento das mulheres no mercado não garante igualdade salarial. Em 2010, por exemplo, o salário médio entre as mulheres era 30% menor que o dos homens na mesma função “e apesar de uma mulher ser eleita para a presidência da república, a representação feminina na política ainda é pequena” (BRAICK, 2011, p. 292).

Esse texto é acompanhado por um Box intitulado “Lei Maria da Penha”, o qual afirma que, por muito tempo, os crimes cometidos por homens da família contra mulheres eram tidos como crimes de honra, sendo que, em 2006, entrou em vigor a Lei para mudar essa situação. Em cinco anos “foram 300 mil processos abertos e 100mil sentenças promulgadas”. (BRAICK, 2011, p. 292) Tanto o Box quanto o texto, no entanto, não problematizam os dados apresentados. Nota-se que apenas um terço dos casos de violência contra as mulheres abertos foram julgados até o ano de 2011, porém, esse dado também não é proposto como tema para uma possível atividade.

O combate à violência também é tema do volume IV da coleção *Perspectiva História*. O capítulo intitulado “Combate à fome, à miséria e à violência” apresenta um texto intitulado “O desafio para a paz”, em que aponta para a necessidade de combater os diferentes tipos de violência: verbal; física; psicológica e sexual. E indica que “por ser um problema social e histórico que afeta a todos direta ou indiretamente, é necessário compreender os motivos que geram a violência e preveni-la” (CAMARGO; MOCELLIN, 2012, p. 358).

Aos leitores, fica a sensação de que, ao terminar o texto dessa forma, o volume destinará os próximos textos à compreensão desses motivos. No entanto, o texto seguinte abre o tópico de um novo assunto (o *bullying* na escola), que, embora relacionado, não volta a tratar de outras formas de violência. Assim, o volume IV, apesar de tratar do combate à violência, não distingue a violência contra a mulher e, embora cite a violência sexual, não se detém a analisar quem são as principais vítimas dessa violência.

Por fim, a coleção *História nos Dias de Hoje* dedica uma seção intitulada “Bate bola”, para apresentar a experiência de Tina Turner sob o título “o que o amor tem a ver com isso”. Na seção, uma foto de Tina Tunner acompanha o texto:

Nelson Rodrigues, um dos maiores dramaturgos brasileiros, afirmou certa vez: ‘nem todas as mulheres gostam de apanhar, só as normais’. A afirmação

corresponde à visão que alguns homens têm sobre as mulheres. E refere-se a uma série de violências cometidas contra elas. (CAMPOS, CLARO, DOLNIKOFF, 2012, p. 255).

Em seguida, o texto passa a narrar a experiência da cantora, que, após ser vítima de violência doméstica praticada por quase dezoito anos pelo marido, as quais, segundo o texto, ocorriam com certa frequência e tinham como pretexto “dificuldades familiares, profissionais e financeiras” (CAMPOS; CLARO; DOLNIKOFF, 2012, p. 255), tomou a decisão de se divorciar do marido que “controlava todo o dinheiro e as propriedades da família. Era o cabeça do casal”. (CAMPOS; CLARO; DOLNIKOFF, 2012, p. 255). Após a separação, Tina Turner teria passado a fazer faxinas por falta de dinheiro, mas seguiu a carreira de cantora, alcançando sucesso ao interpretar “o que o amor tem a ver com isso”, na abertura de um show dos *Rolling Stones*, tornando-se uma “referência de mulher vigorosa, que se levantou contra a dominação de seu marido. Um exemplo para homens e mulheres”. (CAMPOS; CLARO; DOLNIKOFF, 2012, p. 255).

Em que pese o exemplo escolhido seja de uma experiência individual e estrangeira, as duas questões que seguem o texto dizem respeito à sociedade brasileira:

1. A violência contra as mulheres é frequente na sociedade brasileira. Pesquise em jornais e revistas alguns desses casos. Procure analisar os motivos que são relatados nas reportagens. Qual é o mais frequente? 2. Quais são as garantias às mulheres numa sociedade como a nossa com relação a essas violências? 3. Além da violência física, a que outros tipos de violência a mulher é submetida nos dias de hoje? (CAMPOS; CLARO; DOLNIKOFF, 2012 p. 255).

A linguagem utilizada pelo fragmento anterior causa estranhamento em diversas passagens ao valorizar a figura de Nelson Rodrigues pouco antes de apresentar uma de suas frases mais polêmicas e de conteúdo abertamente machista. Em seguida, ao apresentar o marido e agressor de Tina Turner como o “cabeça do casal” e apresentar as razões que o levavam a agredir sua esposa. Essa opção, embora questionável, pode estar vinculada aos objetivos estabelecidos nas respostas apresentadas ao professor no MP que, além de sugerir a leitura da lei Maria da Penha, apresenta como respostas o seguinte:

1. As respostas variarão de acordo com as pesquisas realizadas pelos alunos. Devemos, no entanto, lembrar que a violência doméstica é uma realidade brutal da sociedade brasileira. Em muitas residências, as mulheres são sistematicamente violentadas ou vítimas da brutalidade dos próprios companheiros. **Os motivos não justificam as ações e isso precisa ficar claro**

aos alunos. Normalmente tais motivos são banais e fruto de uma cultura machista que não admite a existência de mulheres como indivíduos pensantes independentes do homem. A violência contra as mulheres está presente em todas as camadas sociais brasileiras. **Provavelmente os motivos mais comuns estão ligados ao comportamento sexual das mulheres ou o alcoolismo dos maridos.** A questão da sexualidade abrirá espaço para se discutir a questão dos direitos de homens e mulheres. 2. A legislação brasileira já afirma que a violência praticada contra as mulheres é crime. Penalidades para homens que espancam as mulheres são raras. A constituição de 1988 criou a Delegacia da Mulher, que tem por prioridade combater a violência contra as mulheres. **Interessante também discutir a dificuldade que as mulheres têm de denunciar seus maridos.** Em 2006, a aprovação da lei Maria da Penha criou um dos principais mecanismos de combate à violência contra as mulheres. 3. A ideia é resgatar a violência simbólica contra as mulheres, ou seja, a imposição de princípios, valores, e representações que discriminam e visam garantir a dominação masculina. A mulher é submetida a diversos tipos de violência, além da física, na nossa sociedade, a violência sexual, a violência moral (não são raros os casos em que se afirma verbalmente que ser mulher é ser inferior aos homens), jornada dupla (toda mulher que é mãe está submetida à jornada dupla: além de trabalhar na rua, quando chega em casa assume os deveres de dona de casa) etc. Outro tipo de violência velada é a imposição de um padrão de beleza ou comportamento. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p. 95, grifos meus).

Nas respostas propostas pelo MP, é possível perceber a intenção de discutir sobre os motivos que levam à violência doméstica, presentes no texto da seção. Há, no entanto, uma contradição no conteúdo dessas respostas, pois, apesar de iniciar afirmando que os motivos não justificam a agressão, finaliza apontando dois dos motivos mais comuns e responsabilizando, primeiramente, a mulher, e sua sexualidade, pela agressão.

Outra questão que merece ser problematizada é a afirmação de que é interessante debater a dificuldade das mulheres em denunciar seus agressores, após afirmar que as punições a esses agressores são raras. O MP, embora afirme que os agressores raramente são punidos, não aponta esse como um elemento fundamental para a dificuldade em denunciar e não problematiza a implementação da Lei Maria da Penha.

O combate à violência contra as mulheres, conquanto esteja presente nas coleções analisadas, ainda aparece de forma muito tímida, como um problema social de difícil solução e pouco problematizado. Algumas coleções fazem ainda a opção de trazer o tema no interior dos volumes anteriores e não no IV, como indiquei anteriormente, comparando a violência sofrida pelas mulheres na sociedade brasileira atual com outras sociedades, mas apenas indicam este como tema de reflexão nas questões, não aprofundando a temática no livro do aluno.

Além do combate à violência, outro projeto que pode ser observado nas coleções é o do incentivo ao empoderamento feminino por meio da valorização de mulheres que

ocuparam ou ocupam cargos de poder na sociedade. O empoderamento é tema do próximo subtítulo.

5.2 A SAÍDA PELO EMPODERAMENTO

O empoderamento das mulheres tem aparecido na legislação e em programas sociais nacionais e internacionais como um guarda-chuva que abarca toda a iniciativa de ações destinadas ao combate à desigualdade entre homens e mulheres. Há, nesse sentido, certa redundância em apresentar o empoderamento como uma saída apontada pelos LDs, haja vista que qualquer apontamento presente e mesmo a menção às mulheres nos LDs podem ser lidos como uma política de empoderamento.

Esse, no entanto, é um conceito datado e cumpre determinada função que merece um maior aprofundamento, para que seja possível compreender quais os objetivos e mecanismos propostos pelas coleções para a busca da equidade. Costa (2003) ressalta que, após a década de 1990, “cresce o movimento *pró-empowerment* ou empoderamento das mulheres, termo traduzido como ações de aquisição de poder para as mulheres – palavra de ordem que sustentaria, inclusive, a reivindicação do sistema de cotas de representação na política partidária em todo o mundo”. (COSTA, 2003, p. 192). Segundo Costa (2003), o empoderamento das mulheres deve ser traduzido como “ações de aquisição de poder” para as mulheres. Sobre a relação do empoderamento feminino com a questão do poder, Lisboa (2008, p. 2) define:

O movimento de mulheres tem situado o empoderamento no campo das relações de gênero e na luta contra a posição socialmente subordinada das mulheres em contextos específicos. O termo empoderamento chama a atenção para a palavra “poder” e o conceito de poder enquanto relação social. O poder (na ciência política geralmente vinculado ao Estado) pode ser fonte de opressão, autoritarismo, abuso e dominação. Na proposta do feminismo, porém, pode ser uma fonte de emancipação, uma forma de resistência.

O empoderamento, portanto, está vinculado a uma intencionalidade de reverter a desigualdade por meio da disputa de poder, priorizando políticas que têm em vista maior acesso das mulheres em diferentes aspectos. Lisboa (2008) afirma que, segundo Friedmann (1996), o empoderamento pode ser entendido em três aspectos, social, político e psicológico:

(...) o social, o político e o psicológico. O social refere-se ao acesso a certas “bases” de produção doméstica, tais como informação, conhecimento e técnicas, e recursos financeiros. Prevê o acesso a instituições e serviços e capacidade de influência a nível público. O político diz respeito ao processo pelo qual são tomadas as decisões; não é apenas o poder de votar, mas, principalmente, o poder da voz e da ação coletiva que importa; significa maior participação no âmbito político inclusive o acesso a ocupar cargos de representação e direção. O psicológico ou pessoal inicia com o despertar da consciência em relação à sua autonomia e desenvolvimento pessoal; envolve autoestima e autoconfiança; ter controle sobre a sua própria sexualidade, sobre a reprodução e sobre a sua segurança pessoal; decorre da consciência individual de força. (LISBOA, 2008, p. 3).

Promover o empoderamento, conseqüentemente, passaria por esses três aspectos. Em um primeiro momento apresentar a temática da inclusão das mulheres na história, o combate à violência e a visibilidade das mulheres, como conteúdo dos LDs inscritos no PNLD2014 como critério da legislação, e a ampliação de programas de acesso ao ensino e formação de educadoras, são formas como se expressam as políticas adotadas pelo Estado, em diferentes órgãos e tratados internacionais, para empoderar as mulheres, a partir da educação.

Em contrapartida, as coleções também contemplam o objetivo de apresentar as mulheres como sujeitos empoderados na história. Esse movimento, no entanto, prioriza as experiências individuais de mulheres que ocuparam cargos de poder na sociedade em que viveram. No subcapítulo 3.6, intitulado “Mulheres Poderosas”, busquei apresentar como, em diversas coleções, há uma tendência em apresentar algumas temáticas relativas à participação das mulheres na história com base na apresentação de biografias de mulheres que marcaram sua época de diferentes formas, em especial, ocupando diferentes cargos de poder na sociedade. Essa opção, está em conformidade com dois critérios de qualificação presentes no edital de seleção do PNLD/2014, sendo eles: 1. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; 3. Promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade. (BRASIL, 2011. p. 103). O empoderamento aparece como a saída prioritária de combate à desigualdade adotada pelas coleções. Essa concepção aparece expressa no volume IV da coleção *Vontade de Saber História*, em que se lê: “neste contexto a eleição de Dilma Rousseff representa um avanço”. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2012, p. 312). Cabe destacar que o contexto a que se refere esse volume não é o de ampliação de políticas voltadas às mulheres. Tal tema não aparece em discussão, mas sim o contexto da baixa representatividade das mulheres na política

brasileira.

A valorização da participação das mulheres na história passa, nos volumes analisados, por destacar o papel das mulheres que ocupam determinados cargos de poder; esses, no entanto, aparecem como casos isolados de mulheres que se destacaram daquilo que convencionalmente seria o papel das mulheres nessas mesmas sociedades. Sendo assim, esse movimento não parece dar conta de questionar tais espaços e não constrói a valorização das mulheres que de conjunto compunham essas sociedades.

Há outra interpretação sobre o sentido de empoderar as mulheres, apresentada pela coleção *Vontade de Saber História*, apresentada no próximo subtítulo, em razão de, mesmo tratando-se de empoderamento, apresentar, ao meu ver, um projeto diferenciado do mencionado acima.

5.3 MULHERES AFRICANAS: EMPODERAMENTO COLETIVO

Uma perspectiva diferente de empoderamento das mulheres é apresentada no volume 1, da coleção *Vontade de Saber História*. Esse volume apresenta, em um texto principal, as pesquisas do historiador Felipe Vidal, que explica que as mulheres africanas sempre desempenharam um papel importante por sua beleza, força e poder. Segundo Vidal, a matrilinearidade era um modelo comum nas sociedades africanas, e a verdadeira emancipação das mulheres passa por historiadores e estudantes recuperarem e estudarem o passado africano, pois a ideia de submissão das mulheres em relação aos homens presente em nossa sociedade é, segundo o autor, uma herança da colonização europeia.

O texto é acompanhado por uma foto de uma mulher angolana e sua filha e seguido por um dossiê intitulado “Explorando o tema”, composto de seis textos. O primeiro texto, intitulado “As sociedades matriarcais”, retoma o tema da matrilinearidade nas sociedades africanas, centradas no poder das mulheres, em especial das mães.

O segundo texto, “A figura da mulher no matriarcado”, explica a origem do termo “governo das mães”, afirmando que o matriarcado não pode ser entendido como um modelo inverso ao patriarcado, pois não havia superioridade de um gênero sobre o outro, mas deve ser entendido como um modelo mais próximo ao igualitarismo. Esse texto é vinculado a um Box, explicando o termo gênero, em que: “gênero, neste caso deve ser entendido como a diferença biológica entre homens e mulheres”. Tema já

problematizado no capítulo número 2 desta dissertação.

O terceiro texto, “As sociedades matriarcais na atualidade”, afirma que, embora este modelo esteja em declínio, algumas sociedades mantêm o modelo. O quarto, quinto e sexto textos apresentam exemplos dessas sociedades (Mosou, no sudeste da China; Khasi, na Índia e Kuna no Panamá).

Esse dossiê possibilita uma série de reflexões por ser o único nos volumes analisados a tratar, de maneira crítica, o padrão histórico de mulher submissa e dar atenção à necessidade de retomar a história das mulheres negras, e do conhecimento dos exemplos de sociedade matrilinear como alternativa histórica que pode ser aprofundada como alternativa à história construída atualmente que privilegia as experiências das sociedades patriarcais.

Essa perspectiva, além de inovadora, propõe que a historiografia repense os paradigmas dos quais parte a escrita histórica para abordar a atuação das mulheres. Deixando de tomar como referência as experiências individuais de mulheres que se destacaram ocupando posições sociais de poder, consideradas pela sociedade em que viviam como masculinas, para refletir o tema tomando como referência o estudo de sociedades em que as posições de poder eram, de fato, espaços femininos, e nas quais, de conjunto, o gênero feminino era dotado de poder. Além de valorizar a experiência das mulheres negras, que, se não estão ausentes, seguem imensamente marginalizadas nas coleções aqui analisadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração que me parece fundamental para a conclusão desta pesquisa é de que as mulheres estão presentes nas coleções analisadas. Tal constatação poderia ser óbvia diante do recorte desta pesquisa, que partiu da seleção de volumes que continham textos específicos sobre mulheres. No entanto, é a quantidade e qualidade dessa presença que determina a necessidade de ressaltar essa consideração.

Em pesquisas anteriores sobre esta temática, como na de Machado (2008) é marcante a conclusão de que a incorporação da temática de gênero nas coleções se dava de maneira lenta e gradual, sendo destinada a boxes e seções destacadas isoladas do conjunto dos volumes. Ou seja, os estudos sobre mulheres não estavam incluídos de forma transversal no conteúdo das coleções. Nesta pesquisa, ficou evidente que as coleções aprovadas no PNLD/2014 encontram-se em outro patamar. O conteúdo de gênero, em especial sobre mulheres está diluído e sendo incorporado nos temas e conteúdos mais diversos, em todos os volumes analisados.

A ampliação do espaço destinado às mulheres e às relações de gênero nos LDs dão subsídio, ainda, para uma segunda consideração, a de que foram necessários diversos recortes e opções nesta pesquisa, não sendo possível dar conta de todo o conteúdo sobre mulheres presentes nas coleções. Em especial no terceiro capítulo deste trabalho. Assim, ficaram ausentes desta pesquisa discussões presentes nas coleções analisadas sobre beleza, corpo e religião, desde que não apresentassem o termo gênero. Esses recortes e opções foram, no entanto, conscientes, dadas as limitações de tempo e possibilidade de análise, conforme apresentado na Introdução.

A constatação dessa maior transversalização do conteúdo de gênero nas coleções, revela, ainda, que ao estabelecer o recorte da presença nos Sumários para a seleção desta pesquisa, algumas coleções e volumes descartados por este recorte podem não estar necessariamente em desacordo com o cumprimento das exigências do edital de seleção do PNLD/ 2014.

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.

A heterogeneidade da compreensão do significado do termo, como apresentado neste trabalho, não aparece como uma novidade dos LDs, tendo sido tema de diversos estudos de gênero desde suas primeiras reflexões, como no caso do artigo de Scott (1989). Isso possibilitou relacionar a análise dos LDs com os diferentes usos de gênero apontados por Scott, revelando sua atualidade.

Um elemento novo, no entanto, se desprende da análise dos LDs em razão de suas especificidades. A possibilidade de observar diferentes usos do gênero no interior de uma mesma coleção, e mesmo no interior de um mesmo volume. Isso acontece, a meu ver, por duas razões. Por um lado, a produção coletiva desses materiais permite a reprodução de textos escritos por mais de um autor, e, não sendo o gênero o foco desses materiais, o seu uso por diferentes autores pode passar despercebido. Por outro lado, há no conjunto dos estudos de gênero uma confusão sobre sua compreensão que, combinada com a forma genérica como o termo está presente na legislação, e com a obrigatoriedade do trabalho com gênero nos LDs, faz com que gênero seja utilizado sem que se reflita sobre seu uso.

Compreender o significado de gênero tem se tornado ainda mais necessário, na medida em que o conceito tem gerado polêmicas na sociedade, especificamente no que se refere à educação, com maior evidência a partir da última década, e principalmente a partir da votação da nova Base Curricular Comum (BCN), que orienta a construção de novos Planos Curriculares estaduais e municipais. Segundo matéria do jornal Folha de São Paulo, no dia 16 de Maio de 2016 (Figura 14), entre os treze estados que votaram e aprovaram seus planos curriculares, oito retiraram as menções ao termo gênero:

Figura 14 – MAPA DA VOTAÇÃO DOS PLANOS ESTADUAIS

PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

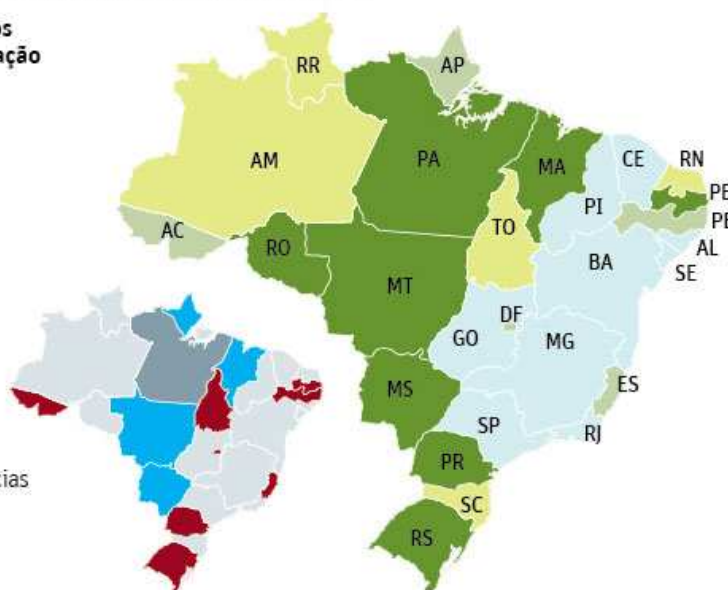
Maioria dos Estados ainda não aprovou documento

Situação dos Planos Estaduais de Educação

- Não chegou à Assembleia
- Em tramitação
- Aprovado, aguarda sanção
- Aprovado e sancionado

Referências a “gênero” entre planos aprovados

- Vetaram referências
- Mantiveram referências
- Não menciona



ARGUMENTOS EM RELAÇÃO À MANUTENÇÃO DOS TERMOS

Contrários

- > Inclusão do termo “gênero” seria imposição da “ideologia de gênero”, que desconstrói modelo tradicional de família
- > Não é papel da escola, e sim da família, dar orientação sexual e moral às crianças e jovens, que não teriam capacidade crítica para analisar o tema

Favoráveis

- > Escolas precisam estar preparadas para combater a discriminação de gênero, assim como outras formas de preconceito
- > Dar orientação sexual não significa incentivar crianças e jovens a serem homossexuais e seria importante, por exemplo, para evitar a gravidez precoce

Fonte: Jornal Folha de São Paulo.¹³

A exclusão do termo por diversos estados e municípios revela a grande polarização em torno ao gênero e ainda a dificuldade em afirmar com clareza o seu significado e os objetivos de sua inclusão na legislação. O termo gênero têm se tornado uma bandeira, para se defender ou criticar independente de seu significado. Entre os setores que defendem e dos que negam sua utilização é possível perceber que ambos, muitas vezes, não sabem exatamente o que significa gênero.

Tal movimentação e reação contrária de parte da sociedade ao uso do gênero, pode ajudar a compreender outra consideração: a de que parte das coleções optou por substituir ou omitir o termo no LA, mesmo quando este está presente nas respostas do MP. É necessário refletir se aí não se encontra ainda a concepção de que os/as alunos, de

¹³ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 31 mai. 2016.

sexto ao nono ano do ensino fundamental, não teriam condições de compreender o que significa gênero.

Essas disputas em torno da utilização do termo na escola, mais do que o estudo de seu conteúdo, tornam o gênero um termo ainda mais obscuro e dificulta a compreensão do que deveria ser simples. Isto é, a de que o estudo das relações humanas, incluindo a relação entre homens e mulheres precisa ser estudada para que se possa compreender quais os mecanismos e permanências da desigualdade, além de formas de combatê-los. Como afirma Costa (2003, p.200):

Há muitos desafios postos ao ensino da história. Um é o de enfrentar esse tipo de história que já nasce pronta, moldando um dado imaginário sobre o Brasil e os brasileiros. Para uma nova perspectiva, não se pode deixar de avaliar o quanto repetir antigos modelos de ensinar história nos torna participantes da propagação de preconceitos, base de discriminação de vários feitos. No uso do conceito gênero, essa 'categoria útil de análise histórica' há muitas desconstruções a fazer na história do Brasil. Eis mais dificuldades.

Dificuldades essas que se expressam na análise para além do termo gênero, no estudo do conteúdo das coleções não apenas na história do Brasil mas no conjunto dos LDs. No que se refere ao Brasil, a necessidade dessas desconstruções a que se refere Costa estão evidentes nos LDs. Em primeiro lugar na quase ausência da incorporação das mulheres na história do Brasil, em especial das mulheres negras. Apenas três volumes dedicam textos específicos sobre mulheres no Brasil, sendo um centrado em experiências individuais. Até mesmo a temática da violência contra as mulheres no Brasil, foi problematizada a partir de experiências estrangeiras, demonstrando que o distanciamento das mulheres brasileiras com sua história é ainda mais profundo do que a chamada história geral.

Ao lançar o olhar para os conteúdos gerais das coleções, seguindo a ordem dos conteúdos propostas pelos volumes, o primeiro aspecto em que o gênero salta aos olhos é a apresentação das primeiras formas de divisão sexual do trabalho ao longo da pré-história. A divisão sexual do trabalho é apresentada em todos os volumes de sexto ano analisados, no entanto, sem nenhuma reflexão ou problematização, aparece como algo natural, quase como um dado da evolução.

Na transição para a Idade Antiga, na qual a divisão do trabalho passa a ser mais "racional", de acordo com as habilidades, as mulheres são excluídas das relações de trabalho também sem problematização. As sociedades e o trabalho são apresentados quase como completamente masculinas e a temática das mulheres aparece nos volumes

já centrada em um papel feminino na sociedade e no reconhecimento da desigualdade. Ao apresentar essas sociedades, os volumes partem da inferioridade feminina como um dado preestabelecido, não problematizado-o.

Há um modelo de mulheres submissas, ligadas ao cuidado das crianças, às tarefas domésticas, e dependentes dos modelos masculinos, principalmente dos pais e maridos, que atinge o conjunto das sociedades antigas trabalhadas nos volumes I. Apenas duas exceções são verificadas em diversas coleções, e precisam ser problematizadas. A primeira exceção é a apresentação das Cândaces, rainhas do reino de Cuxe, apresentadas como um elemento que determina o grande poder feminino nessa sociedade. O mesmo acontece com o segundo exemplo, das Faraós do Egito, também apresentadas como posição alternativa às demais sociedades, na qual a mulher ocupava os cargos de poder, e, portanto, tinha mais direitos e poder.

Nos casos das sociedades grega e romana, o tema da dependência e submissão das mulheres aos homens é uma abordagem comum a todos os volumes analisados. Há um consenso, pelo menos é o que parece nos volumes analisados, de que essas mulheres possuíam menos acesso a direitos sociais e políticos do que em quaisquer outras sociedades do período, e mesmo dos períodos anteriores e posteriores.

Em seguida, os LDs introduzem a Idade Média, na qual aprofunda o quase total desaparecimento das mulheres do texto escrito, já em curso na Idade Antiga. As imagens, no entanto, seguem apontando para outra história, na qual as mulheres seguem trabalhando, em especial no campo, e são pertencentes dessa história assim como os homens.

A passagem para a Idade Moderna e Contemporânea ocorre com a pulverização dos temas e conteúdos abordados. É possível, porém, perceber alguns temas que tendem a ser apresentados em todas as coleções. A relação com o trabalho, além de permitir uma concepção com os conteúdos anteriores, no que diz respeito a participação feminina na sociedade, é um desses temas.

Em especial nas unidades destinadas à Revolução Industrial e à Primeira Guerra Mundial, a presença feminina no trabalho é apresentada por mais de um volume. A Revolução Industrial é apresentada, de maneira geral, como o momento em que as mulheres passam a ser incluídas no trabalho capitalista. No que diz respeito à Guerra, são apresentadas três diferentes versões, a majoritária, de que a guerra não apenas incluiu as mulheres no mercado de trabalho, como possibilitou a conquista de direitos

democráticos, uma segunda posição em que a guerra serviu como freio para a organização de mulheres em curso, e uma terceira de que a guerra cumpriu um papel fundamental de colocar as mulheres no mercado de trabalho. Porém, as conquistas democráticas posteriores se deram pela organização dos movimentos de reivindicações femininos.

Outra temática presente nos LDs trata da pouca atenção aos movimentos coletivos de mulheres, ou movimentos feministas, e a preferência por apresentar experiências individuais de mulheres que cumpriram, a seu tempo e em sua sociedade, os papéis de poder. Essa preferência pode ser relacionada com a orientação para uma perspectiva de combate às desigualdades, adotadas pelas organizações mundiais e compromissos do Estado e governos, e também pela maioria dos LDs analisados, do empoderamento feminino, ou seja, o incentivo econômico, social e político para que as mulheres alcancem os cargos de poder da sociedade.

Há notadamente nas coleções uma valorização das “mulheres poderosas”, ou seja, de mulheres que em uma história eurocêntrica e patriarcal se destacaram por ocupar posições de poder, que, *a priori*, seriam ocupados por homens. Essa visão, embora dê conta de incluir as mulheres nos processos históricos, caminha na contramão da valorização da experiência das “mulheres comuns” e conflui para a permanência da construção de uma história agora das vencedoras.

Se dizemos que o importante de uma sociedade é seu governante, e dizemos a seguir que todos eram homens, exceto uma mulher que chegou por diversos motivos a sê-lo, nunca conseguiremos dizer, ou mesmo explicar, que todas as mulheres eram importantes. Não é o caso de omitir o exemplo dessa mulher, mas de ressignificar o valor dado aos determinados papéis.

Em uma história construída onde o governo, ou o poder, é muito mais significativo do que a experiência dos sujeitos, a inclusão do gênero não dará conta de reverter a desigualdade a não ser para uma parcela minoritária de mulheres, aquelas que conseguirão disputar com um grupo, também minoritário de homens os cargos de poder.

Essa perspectiva é contestada em apenas um volume, que propõe como alternativa um tipo de empoderamento feminino em que se valorize não as experiências individuais, mas as sociedades de conjunto em que os cargos de poder eram ocupados por mulheres, propondo uma revisão e uma mudança dos paradigmas da historiografia para privilegiar a história africana e das mulheres negras.

Outra forma de combate às desigualdades de gênero presentes nos LDs é o incentivo ao combate à violência contra as mulheres, seja por meio do estudo da legislação brasileira ou relacionada com outras sociedades. Esse tema, no entanto, me parece pouco trabalhado nas coleções analisadas, ainda mais quando considero que o combate à violência de gênero está literalmente presente como um dos critérios da avaliação do LD.

Como pretendi ter demonstrado no decorrer deste trabalho, há um avanço na inclusão da temática de gênero nos LDs do PNLD/2014, em especial na inclusão de forma mais transversalizada das mulheres, nos processos históricos. Mas há também muitas lacunas que seguem para serem preenchidas e dependem não apenas da inclusão das mulheres, mas da reflexão de como as mulheres serão incluídas.

Assim como na Introdução deste trabalho ficou evidente uma preferência às políticas de acesso à educação em vez do seu conteúdo, em um primeiro momento a inclusão das mulheres na história foi tema das reivindicações para a educação, em especial para os LDs. No entanto, espero ter contribuído para a reflexão de que passamos a outro patamar, e outro desafio, o de refletir quais os aspectos e recortes da participação feminina e quais projetos e propostas de combate a desigualdade de gênero estão presentes e quais deveriam ser priorizados pela educação.

FONTES

1. AZEVEDO, Geane; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris: história.** Ed. Ática, 2012.(8º ano)
2. AZEVEDO, Geane; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris: história.** Ed. Ática, 2012.(8º ano)
3. BRAICK, Patricia Ramos. **Estudar História: das origens do homem a era digital.** São Paulo: Moderna, 2011. (6º ano)
4. BRAICK, Patricia Ramos. **Estudar História: das origens do homem a era digital.** São Paulo: Moderna, 2011. (8º ano)
5. BRAICK, Patricia Ramos. **Estudar História: das origens do homem a era digital.** São Paulo: Moderna, 2011. (9º ano)
6. CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje: 6º ano.** São Paulo: Leya, 2012.
7. CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje: 8º ano.** São Paulo: Leya, 2012.
8. CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje: 9º ano.** São Paulo: Leya, 2012.
9. COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e Fazer História: 6º ano.** 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
10. COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e Fazer História: 9º ano.** 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
11. EDITORA MODERNA (org.) editora responsável Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá: história.** 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010. (6ºano)
12. EDITORA MODERNA (org.) editora responsável Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá: história.** 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010. (8ºano)
13. MARINO, Denise Mattos; STAMPACCHIO, Léo. **Coleção Link História 7º ano.** 4ªed. São Paulo: IBEP, 2012.
14. MOCELLIN, Renato, CAMARGO, Rosiane de. **Perspectiva História 6.** 2ªed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
15. MOCELLIN, Renato, CAMARGO, Rosiane de. **Perspectiva História 6.** 2ªed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
16. PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. **Jornadas.hist – História 7º ano.** 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
17. PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. **Jornadas.hist – História 8º ano.** 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
18. PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. **Jornadas.hist – História 9º ano.** 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
19. PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de Saber História: 6º ano.** 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012.
20. PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de Saber História: 8º ano.** 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012.
21. PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de Saber História: 9º ano.** 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012.
22. REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. **Para Viver Juntos: História 8º ano: ensino fundamental.** 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012
23. VINCENTINO, Claudio. **Projeto Radix: história.** 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2012. (7º ano)

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005. p. 157-202.

ALVES, Branca Moreira, PITANGUY, Jacqueline. O que é FEMINISMO. São Paulo : Ed. Abril cultural : Brasiliense, 1985.

BARRETO, Ana Cristina Teixeira. Carta de 1988 é um marco contra discriminação. Consultor Jurídico. 5 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2010-nov-05/constituicao-1988-marco-discriminacaofamilia-contemporanea>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. in: www.planalto.gov.br

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1966, p. 27833-41. In: <http://www.mec.gov.br>

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 e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. in:<http://www.camara.gov.br>

BRASIL (2004). 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 de 1ª a 4ª séries do PNLD/2007.

BRASIL. Secretaria Especial de Política para as Mulheres. I Plano Nacional de Política para as Mulheres. Brasília: SPM, 2005.

BRASIL (2005a). 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/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL (2007a). 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 para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2010.

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

BRASIL (2008a). 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 coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2011.

BRASIL (2009). 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 para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2012 – Ensino Médio.

BRASIL (2010). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2013.

BRASIL (2011). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Guia de livros didáticos: PNLD 2014. Brasília, 2011a.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe M. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (org). O Saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe M. Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar. Tese de doutoramento, FFLCH, Universidade de São Paulo, 1993.

BOLLMAN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Educ.Soc. vol.31 no.112 Campinas July/Sept. 2010

CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999 – 2009) in. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011

CISNE, Mirla. Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social. 1ed. São Paulo: Outras expressões, 2012.

COSTA, Claudia Lima. O sujeito no feminismo: revisando o debate. *Cadernos Pagu* (19) 2002: pp.59-90.

CRUZ, Vera Lucia Dal Santos da. Refletindo sobre Gênero e etnia no ensino de História, 2012. IN: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/727-4.pdf>

DAUPHIN, Cécile; FARGE, Arlette; et all. A História das Mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. *ANNALES, ESC.* Mars-avril 1986, n. 2, pp 271-293. Traduzido por Rachel Soihet, Rosana.M. Alves Soares, Suely Gomes Costa. *GÊNERO. Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero V.2-N. 1.* Niterói: EdUFF, 2000, p. 7-30.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Editora Centauro. 4ª Edição. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio and CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.* 2003, vol.24, n.82, pp. 93-130. ISSN 1678-4626.

FONSECA, T. de L. e. O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades. In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20, Florianópolis, 1999. História: fronteiras / Associação nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

GANDELMAN, Luciana M. “Gênero e ensino: parâmetros curriculares, funcionalismo biológico e teorias feministas”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.2003.

HOBBSAWN, Eric J. A era das revoluções, 1789-1848. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2010.

JÚNIOR, Décio Gatti. Estado e Editoras Privadas no Brasil: O Papel E O Perfil Dos Editores De Livros Didáticos (1970-1990) *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 25, n. 67, p. 365-377, set./dez. 2005.

KOLLONTAI, Alexandra. A nova mulher e a moral sexual. 4.º Edição. São Paulo, Global Editora e Distribuidora, 1980.

LISBOA, Teresa. O Empoderamento como estratégia de inclusão das mulheres nas políticas sociais, 2008. Trabalho apresentado em Fazendo Gênero 8. Disponível em file:///C:/Users/Megaware/Downloads/LISBOA_O+empoderamento+como+estrat%C3%A9gia+de+inclus%C3%A3o.pdf acesso em 21 de abril de 2016

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. In: http://eeh2008.anpuhrs.org.br/resources/content/anais/1208726223_ARQUIVO_EstafaltandoEla.pdf

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Os Movimentos Sociais na educação: o processo de elaboração da LDB – 1988 A 1996 in: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal-RN. In <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0208.pdf>

OLIVEIRA, Margarida e STAMATTO, Maria Inês (orgs.). O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRRN, 2007.

PEDRO, Joana Maria Militância feminista e academia: sobrevivência e trabalho voluntário Revista Estudos Feministas, vol. 16, n. 1, janeiro-abril, 2008, p. 87-95 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil.

PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe, (orgs.) Gênero, Feminismos e Ditaduras no Cone Sul. Florianópolis, Ed. Mulheres, 2010

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159-189, Apr. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000100009&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Oct. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100009>

PITANGUY, Jacqueline. As Mulheres e a Constituição de 1988. In: Seminário Constituição 20 Anos: Estado, Democracia e Participação Popular. Caderno de Textos. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008, pp. 69-71. in: <http://www.cepia.org.br/images/nov089.pdf> acessado em 10 de agosto de 2015.

ROLLEMBERG, Denise. Exílio: entre raízes e radares. Rio de Janeiro: Record, 1999

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Rev. Estud. Fem. 2001, vol.9, n.2, pp. 515-540. ISSN 1805-9584.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 3ªed. Campinas, SP: autores Associados, 2000.

SILVA, Cristiani Bereta da. Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História: Algumas questões sobre produções desubjetividades.2006 Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/C/Cristiani_Bereta_da_Silva_07_A.pdf. Acessado em: 30.04.2011.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise. In: Educação e Realidade. Porto

Alegre ,v. 6, no. 2,1990. _____ Prefácio a Gender and Politics of History In: Cadernos Pagu n.3. Campinas - IFCH – UNICAMP,1994. (Trad. de Mariza Corrêa).

TILLY, Louise. Gênero, história das mulheres e história social. In: Cadernos Pagu n.3 Campinas, IFCH – UNICAMP,1994.(Trad. de Ricardo A . Vieira).

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHA, Sandra. O gênero nas políticas públicas de Educação no Brasil: 1988 – 2002. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 27, n. 95, p. 407-428, Agosto. 2006 .

ZAMBON, Luciana Bagolin and TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. Rev. Bras. Estud. Pedagog. 2013, vol.94, n.237, p. 585-602. ISSN 2176-6681.

APÊNDICE 1:

ROTEIRO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

NOME DA COLEÇÃO	
EDITORA	
ANO	
ANO A QUE SE DESTINA	
AUTOR(A)	
ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO	
1. Como as categorias estão em destaque no sumário	
2. Sobre a categoria “mulher”	
3. Sobre a categoria “mulheres”	
4. Sobre a categoria “gênero”	
5. Como as categorias aparecem no restante do livro?	
6. Como é feita a apresentação do livro?	
7. O manual do professor orienta para o trabalho sobre a questão de gênero ou de mulheres de alguma forma?	
8. No conjunto, como o livro dialoga com os e as estudantes, sobre o ponto de vista da linguagem utilizada?	

APÊNDICE 2:

AS CATEGORIAS “MULHER” “MULHERES” “GÊNERO” E “FEMINISMO” NOS LIVROS DIDÁTICOS ANALIZADOS

(parte 1)

LIVRO	Jornadas.hist	Jornadas.hist	Jornadas.hist	Vontade de saber história	Vontade de saber história	Vontade de saber história
VOLUME	2	4	3	3	1	4
EDITORA	Saraiva	Saraiva	Saraiva	FTD	FTD	FTD
SUMÁRIO	1 texto +atividade; sessão;	3 textos + atividades	1 texto+ atividade(forá uma sessão)	1 sessão+2 textos	texto (obs. Fora uma sessão)	1 texto+B ox
CATEGORIA	"mulheres"; "feminina"	"mulheres"; "mulher"	"mulheres"	"mulheres"; "mulheres"; "mulheres"	"mulher"	"mulher"
EXPRESSÃO	"mulheres na idade média" a condição feminina no islamismo	"a segunda revolução industrial e as mulheres"; "porque o 8 de março é dia da mulher?"	"as mulheres no Brasil no início do séc. xix"	"mulheres e crianças trabalhadoras"; "as mulheres no Brasil do séc XX"; "as mulheres na guerra"	"o resgate do papel da mulher nas sociedades africanas"	"uma mulher na presidência"
O CONTEÚDO DOS TEXTOS ESPECÍFICOS :	Islamismo: 4ms 9m/ questões 7ms 1m/ idade média: 6ms 1m TOTAL 17MS 11M	Revolução industrial: 5ms 2fm/questões : 4ms / trab. feminino: 2 ms/ legendas 3ms 2m / questões 2ms 1fm/ dia da mulher: 2ms 2m 1fm/ questões: 1ms 2m TOTAL: 19MS 6M 4FM	4ms 1m/ questões: 2ms TOTAL 6MS 1M	Mulheres e crianças: 3ms/ mulheres no Brasil: 5ms legendas 2ms 1m/ na guerra: 2ms TOTAL 12MS 1M	1ms 6m 2fm (feminino (a))	1M

(parte 2)

LIVRO	Estudar História das origens do homem a era digital	Estudar História das origens do homem a era digital	Estudar História das origens do homem a era digital	História nos dias de hoje	História nos dias de hoje	História nos dias de hoje
VOLUME	1	4	3	3	1	4
EDITORA	Moderna	Moderna	Moderna	Leya	Leya	Leya
SUMÁRIO	1 texto	1 sessão + 2 textos	1 bloco +2 textos	Sessão + texto	2 textos+ atividade	Sessão+2textos
CATEGORIA	“mulheres”	"mulheres"; "mulheres"; "mulheres"; "mulheres"	"mulheres"; "mulheres"	"mulheres"; "mulheres"	"mulheres"; "mulheres"; "mulheres";	"gênero"; "mulher"
EXPRESSÃO	O papel das mulheres	“as mulheres na revolução mexicana”; “mulheres em tempo de guerra”; as mulheres e a revolução”; "mulheres e crianças"	"as mulheres na conjuração mineira"; "as mulheres e o mundo do trabalho"	"as mulheres e seus direitos"; "as mulheres e a revolução de 1848	“mulheres poderosas”; “as mulheres atenienses”; “mulheres de Atenas”	“relações de gênero”; “o direito de ser mulher”.
O CONTEÚDO DOS TEXTOS ESPECÍFICOS :	4m 1fm	Mexicana: 3ms 3m 3fm/ legenda: 1ms/ revolução: 3ms 1m/ questões 1ms/ tempos de guerra: 4ms 2m/ legendas: 1ms/ questões 1m/ mulheres e crianças: 3ms 1m 3fm/ Maria da penha: 2ms TOTAL: 17MS 8M 6FM	Conjuração: 1ms 2m/ trabalho texto1: 4ms 3m 3fm/ questões: 3ms/ biografia: 3ms 1fsmo TOTAL: 11MS 5M 3FM 1FSMO	Direitos: 2ms 6m legenda: 1ms questões 1ms 1m/ revolução: 4ms 1m 1fm 2fsmo TOTAL: 8MS 8M 3FM 2FSMO	1.mulheres poderosas: 1ms/ 2.as mulheres de Atenas 7ms 3m / mulheres de Atenas: 5ms nas questões TOTAL 13MS 3M	Gênero: 2ms 8m 2fm 2g/ ser mulher: 4m 1fm/ feminismo: 4ms 5m 2fm 4fsmo 1 g TOTAL: 6MS 17M 5FM 4FSMO 3G

(parte 3)

LIVRO	projeto Araribá história	projeto Araribá história	Saber e fazer história	Saber e fazer história	Coleção Link História	Para Viver Juntos História
VOLUME	3	1	4	1	2	3
EDITORA	Moderna	Moderna	Saraiva	Saraiva	IBEP	SM
SUMÁRIO	1 sessão+1 texto	2 sessões	1 texto	1 texto	1 texto + box	Dossiê (1 texto e atividade)
CATEGORIA	"mulheres"; "mulheres"	"mulheres"; "mulheres"	"mulheres"	"mulheres"	"mulheres"	"mulheres"
EXPRESSÃO	"as mulheres na França revolucionária"; "as mulheres no Brasil do séc. XIX"	"a importância da mulher no antigo Egito"; "as mulheres vestiais"	"a participação das mulheres"	"as mulheres no reino de Cuxe"	"mulheres saem das sombras"	"a participação das mulheres nas lutas pela independência da A.Latina"
O CONTEÚDO DOS TEXTOS ESPECÍFICOS :	França: 6ms 1fm 1fismo/ legenda 1ms/ Brasil: texto 1: 2ms1m texto 3:1ms texto45ms 1fsmo/tabela 2ms 2m 1fm questões: 6ms 1m 1fm TOTAL: 18MS 4M 3FM 2FSMO	Mulher no Egito: 7ms 6m 2fm/ nas questões 4ms/ vestiais: 3ms 1m nas questões 1m 1fm TOTAL: 14MS 8M 2 FM	3ms 1m legenda: 1ms TOTAL: 4MS 1M	3MS	8ms 2m /questões: 2ms 1m TOTAL: 10MS 3M	8MS legenda 1ms questões 3m TOTAL 12MS

(parte 4)

LIVRO	Perspectiva História	Perspectiva História	Projeto radix
VOLUME	1	4	2
EDITORA	Editora do Brasil	Editora do Brasil	Scipione
SUMÁRIO	2textos+atividade	1 texto	1 texto+atividade
CATEGORIA	“mulheres”; “mulher”	“mulher”	“mulheres”
EXPRESSÃO	"as mulheres"; "a mulher na Roma imperial"	"a primeira mulher presidente do Brasil"	“as mulheres no antigo regime”
O CONTEÚDO DOS TEXTOS ESPECÍFICOS :	1.as mulheres: 1ms 4m/ 2.Roma imperial: 2ms 9m/ documentos 2ms 1m TOTAL: 5MS 14M	1M	9ms 1m 1fm 1feminismo/ nas legendas: 3ms TOTAL 12MS 1M 1FM 1FSMO

Legenda:

M: mulher

MS: mulheres

G: gênero

Fm: feminino(a)

Fsmo:feminismo