



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

CRISTIANE DA SILVA LIMA MARTINS

**ENTRE TEXTOS E IMAGENS: REPRESENTAÇÕES FEMININAS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2008 – 2014)**

**Feira de Santana - BA
2018**

CRISTIANE DA SILVA LIMA MARTINS

**ENTRE TEXTOS E IMAGENS: REPRESENTAÇÕES FEMININAS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2008 – 2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História da Universidade Estadual de Feira de Santana, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira

**Feira de Santana – BA
2018**

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

M342e Martins, Cristiane da Silva Lima
Entre textos e imagens: representações femininas em livros didáticos de história (2008 - 2014) / Cristiane da Silva Lima Martins. –, 2018.
175 f.: il.
Orientador: Carlos Augusto Lima Ferreira
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em História, 2018.
1. História – Livro didático. 2. Representação feminina. 3. História das mulheres. I. Ferreira, Carlos Augusto Lima, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.
CDU: 396(91)

Bibliotecária: Tatiane S. Santos CRB/5ª 1634

CRISTIANE DA SILVA LIMA MARTINS

**ENTRE TEXTOS E IMAGENS: REPRESENTAÇÕES FEMININAS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
(2008 – 2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História da Universidade Estadual de Feira de Santana, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em História.

Feira de Santana, 27 de Julho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Ana Heloísa Molina
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira - Orientador
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Prof. Dr. José Augusto Ramos da Luz
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento tão esperado! O caminho foi longo e certamente muito difícil em algumas ocasiões, mas com muita força superei todos os desafios e consegui concluir esse trabalho. Talvez não existam palavras suficientes que me permitam descrever o quão feliz estou por estar conquistando mais um grau acadêmico, o Mestrado.

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu força para vencer as dificuldades enfrentadas durante o Mestrado. Testemunha das angústias e fonte de consolo.

Agradeço à minha mãe, Nilzete Pereira Lima, que teve paciência de compreender minhas ausências por estar sempre tão cheia de coisas para fazer. Pelo aconchego e apoio em todos os momentos.

Agradeço ao meu esposo, Claudio Martins da Silva, pelo companheirismo, apoio e tolerância nos longos dias subtraídos de seu convívio para me dedicar às leituras e à escrita desse trabalho.

Meu agradecimento ao professor, orientador e amigo Carlos Augusto Lima Ferreira, pelas orientações, palavras encorajadoras e otimistas, pela compreensão e carinho com que me tratou durante o desenvolvimento da pesquisa. Obrigada pela confiança.

Aos professores(as) do programa de Mestrado da Universidade Estadual de Feira de Santana que contribuíram para a minha formação, pelas valorosas colaborações ao longo do curso.

Aos amigos e companheiros da turma do Mestrado, pela amizade, pelas risadas e discussões enriquecedoras ao longo do curso, por tudo que compartilhamos e aprendemos juntos.

A todos vocês, meu carinho especial e minha eterna gratidão.

“... é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo essa marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria.”
(Canção *Maria, Maria*, do
compositor Milton Nascimento)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações sobre as mulheres nos livros didáticos de história direcionados aos últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º ano) utilizados nas escolas públicas do Brasil, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD em 2008, 2011 e 2014. Entre as questões contidas na dissertação está presente a inquietação em relação à forma como a atuação das mulheres enquanto agentes históricos foi construída ao longo dos anos nos materiais didáticos. O foco principal das análises recaiu sobre os textos e imagens contidas nos seguintes livros didáticos - LD *História, Sociedade & Cidadania* (2006), *Projeto Araribá* (2007) e *Estudar História: Das origens do homem à era digital* (2011), haja vista que os livros didáticos são ferramentas importantes na consolidação e propagação de representações. Desse modo, procurou-se pensar a esfera da representação das mulheres nos livros escolares produzidos após um período de reformas educacionais: o processo de avaliação dos livros didáticos empreendidos pelo PNLD, que teve início em 1996, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2013). Além disso, buscou-se problematizar quais serão, daqui para frente, as possibilidades de mudança também nos livros didáticos de História após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). A análise das fontes nos permitiu constatar que a maior parte dos textos, nos LD, continua privilegiando os aspectos políticos e econômicos. Desse modo, as abordagens sobre as mulheres, quando mencionadas, aparecem em textos complementares, separadas do corpo principal do conteúdo. O estudo das representações, tal como proposto por Roger Chartier, foi a base para a construção das análises deste trabalho.

Palavras-Chave: Representação Feminina. Livro Didático. História das Mulheres. Imagens.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the representation of women in history textbooks directed to the last years of Elementary School (8th and 9th grades), used in the public schools of Brazil, approved by the *Programa Nacional do Livro Didático* (PNDL) [The National Program of Textbook] in 2008, 2011, and 2014. Among the questions contained in the dissertation, there is the concern about the way in which the performance of women as historical agents was built up over the years in didactic materials. The analysis focuses on the texts and images included in the following textbooks: *História, Sociedade & Cidadania* (2006), *Projeto Araribá* (2007), and *Estudar História: Das origens do homem à era digital* (2011), since textbooks are important tools in the process of consolidation and propagation of representations. Hence, we sought to think the sphere of women's representation in the textbooks created after a period of educational reforms: the process of evaluation of the textbooks undertaken by PNDL, which has started in the beginning of 1996; the elaboration of the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) [National Curriculum Parameters], in 1998; and the *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs) [National Curriculum Guidelines], in 2013. Furthermore, we have tried to problematize what will be, from now on, the possibilities of change, also in history textbooks, after the approval of the *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) [National Curricular Common Base] in 2017. The analysis of the sources allowed us to verify that most of the contents, in the textbooks, continue to privilege the political and economic aspects. In this way, the approaches on women, when mentioned, appear in complementary texts, separated from the main subject. The study of representations, as proposed by Roger Chartier, was the basis for the construction of the analyzes that constitute this work.

Keywords: Women's Representation. Textbook. Women's History. Images.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fábrica de fiação.....	107
Figura 2	Tecelagem. Gravura de 1833.....	112
Figura 3	Mulheres trabalhando em siderúrgica.....	115
Figura 4	Gravura francesa do século XVIII – Marcha de cerca de 7 mil mulheres de Paris ao Palácio de Versalhes, 1789.....	117
Figura 5	Gravura francesa do século XVIII – Marcha de cerca de 7 mil mulheres de Paris ao Palácio de Versalhes, 1789.....	122
Figura 6	Cartaz norte-americano de 1917.....	124
Figura 7	Mulheres na guerra de 1914.....	126
Figura 8	Movimento sufragista, século XX.....	128
Figura 9	Mulheres na fábrica de armas em Lyon, França, em foto de 1914.....	129
Figura 10	Mulheres na fábrica de munição no Japão, 1942.....	130
Figura 11	Retrato de Maria Quitéria, 1920.....	132
Figura 12	Maria Quitéria, 1920.....	134
Figura 13	Imperatriz Leopoldina, século XIX.....	135
Figura 14	Proclamação da República Rio-Grandense, 1915.....	139
Figura 15	Anita Garibaldi, 1933.....	140
Figura 16	Alegoria da Revolução - Anita Garibaldi, 1835.....	141
Figura 17	Lampião e Maria Bonita, 1930.....	143
Figura 18	A Memória do Cangaço, 1930.....	145
Figura 19	Lampião e Maria Bonita, 1930.....	147
Figura 20	Carlota Pereira na Sessão da Assembleia Constituinte, Rio de Janeiro, 1934.....	153
Figura 21	Posse de Alzira Soriano como prefeita de Lages, Rio Grande do Norte, 1º de janeiro de 1929.....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Fragmento da Ficha de avaliação – Área História PNLD/2008.....	48
Tabela 2	Fragmento da Ficha de avaliação – Área História PNLD/2008.....	48
Tabela 3	Fragmento da Ficha de avaliação – Área História PNLD/2011.....	54
Tabela 4	Fragmento da Ficha de avaliação – Área História PNLD/2011	55
Tabela 5	Fragmento da Ficha de avaliação – Área História PNLD/2014.....	63
Tabela 6	Fragmento da Ficha de avaliação – Área História PNLD/2014	64

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ANPUH	Associação Nacional de História
B	Bom
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CPFP	Comissão Permanente de Formação de Professores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EX	Excluídas
FAE	Fundação de Assistência aos Estudantes
FBPF	Federação Brasileira pelo Progresso Feminino
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLD	Guia do Livro Didático
HSC	História, sociedade & cidadania
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional
LDH	Livros Didáticos de História
LGBTIs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros Intersexuais e simpatizantes
MEC	Ministério da Educação
NR	Não recomendadas
O	Ótimo
OIs	Organismos Internacionais
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa Educação para Todos
PDET	Plano Decenal de Educação para Todos
PLIDEF	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLD	Programa do Livro Didático
PNE	Plano Nacional para Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PRF	Partido Republicano Feminino
PUC	Universidade Católica de São Paulo
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
R	Recomendadas
RD	Recomendadas com Distinção
RR	Recomendadas com Ressalvas
S	Suficiente
SEB	Secretária de Educação Básica

SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O LIVRO DIDÁTICO NOS MEANDROS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A ANÁLISE DOS EDITAIS E GUIAS DO PNLD/2008, PNLD/2011 E PNLD/2014	22
1.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA	22
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO PNLD.....	29
1.3 PNLD: PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	39
2 RELAÇÕES DE GÊNERO, CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA	66
2.1 GÊNERO E FEMINISMO	66
2.2 CURRÍCULO: UM CENÁRIO DE DISPUTAS	71
2.3 GÊNERO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	77
2.4 A BNCC EM QUESTÃO: DEBATE EM TORNO DAS QUESTÕES DE GÊNERO	90
3 AS IMAGENS DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE	100
3.1 AS IMAGENS COMO FONTE HISTÓRICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	100
3.2 AS MULHERES NOS ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS MUNDIAIS: O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA SOBRE ELAS?.....	106
3.2.1A presença das mulheres nas fábricas	106
3.2.2 “Virtuosas” versus “Perigosas”: a participação feminina na Revolução Francesa	116
3.2.3 As mulheres nas Guerras Mundiais (1914-1945).....	123
3.3 A PRESENÇA FEMININA NA HISTÓRIA DO BRASIL: O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS NOS ENSINAM?.....	131
3.3.1 As mulheres no processo de independência do Brasil.....	131
3.3.2 As mulheres na Guerra dos Farrapos	138
3.3.3 Na trilha das mulheres cangaceiras e de suas representações.....	142
3.3.4 Militância feminina na Era Vargas.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
FONTES.....	160
REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

A dissertação analisa como os livros didáticos de História têm representado as mulheres, a partir do corte epistemológico que envolve três edições da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: 2008, 2011 e 2014. Investigamos as mudanças efetivas nos livros didáticos no que se refere à inserção das mulheres como sujeitos da história, tal qual têm recomendado as normatizações legais nos últimos anos.

Investigamos a esfera da representação das mulheres nos livros escolares produzidos após um período de reformas educacionais: o processo de avaliação dos livros didáticos empreendidos pelo PNLD (processo este que teve início em 1996), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2013), bem como a problematização das possibilidades de mudança, daqui para frente, também nos livros didáticos de História após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

O recorte temporal se justifica pelo interesse em analisar como a participação das mulheres é abordada nos livros didáticos em um período mais recente e que tipo de conhecimento esses textos produzem acerca da participação das mulheres nos eventos históricos para que possa haver uma compreensão mais elucidativa das rupturas e continuidades presentes nas narrativas didáticas sobre a história das mulheres.

Este trabalho é fruto de experiências que antecedem o Mestrado. O interesse em analisar as representações femininas nos livros didáticos de história é resultado não só das minhas leituras no campo do Ensino de História, mas da experiência em sala de aula, onde atuo como professora da Educação Básica. Neste espaço, inquietava-me a ausência das mulheres nas narrativas históricas dos livros didáticos, o que me levou a pensar em como o Ensino de História poderia contribuir para abolir tal problema. Não podemos esquecer que o ambiente escolar é um espaço privilegiado de aquisição de conhecimento. Por isso, inserir uma história plural na educação básica é fundamental para a formação de alunas e alunos. É na sala de aula que professores e estudantes interagem e os saberes são difundidos com maior propriedade. Desse modo, a escola é um lugar propício para desconstruir hierarquias sociais, inclusive aquelas que envolvem os gêneros masculino e feminino.

Assim, a mola instigadora para a realização dessa pesquisa surgiu da atividade prática. Em outras palavras, foi a partir da constatação prática da ausência das mulheres nos livros didáticos de História que identificamos a necessidade de uma análise aprofundada sobre o tema, pois acreditamos na urgência em oferecer aos alunos e às alunas uma leitura histórica

em que as mulheres apareçam como agentes históricos. Como destacou Pierre Nora (1989, p. 10), “o historiador dos dias de hoje está pronto, ao contrário de seus antecessores, a confessar a ligação estreita, íntima e pessoal que mantém com o seu trabalho”.

Portanto, como mulher e professora da educação básica, o tema investigado me afeta diretamente. Apesar de alguns avanços, os livros didáticos ficam aquém no que diz respeito às narrativas históricas sobre as mulheres. Ao percebermos o problema, imiscuímo-nos neste universo. A investigação não se iniciou no Mestrado, mas sim durante a graduação em Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Em 2011, sob a orientação do professor Carlos Augusto Lima Ferreira, iniciamos um estudo sobre os livros didáticos de História produzidos entre os anos de 1990 até 2007. Na oportunidade, analisamos os seguintes livros: *História: das cavernas ao terceiro milênio*, das autoras Patrícia Braick e Myriam Mota; *História, sociedade & cidadania*, do autor Alfredo Boulos; e *História e Reflexão*, de Gilberto Coltrin. Os livros avaliados dedicavam pouco espaço à história das mulheres em suas abordagens didáticas (MARTINS, 2011).

Concluída a fase da graduação, materializada no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC intitulado *Representações femininas no livro didático de História: 1990 - 2007*, resolvemos dar continuidade à pesquisa no Mestrado. Nesse sentido, o presente estudo constitui, assim, um plexo da pesquisa iniciada ainda na graduação. Envolve, no entanto, um recorte temporal diferente e enfoca outros aspectos do livro didático, bem como analisa três edições da avaliação do PNLD: 2008, 2011 e 2014.

A relevância deste estudo situa-se na necessidade de desenvolver trabalhos historiográficos que busquem conhecer como a história das mulheres está sendo contada nos livros didáticos de história. A maioria dos estudos sobre as representações femininas no livro didático inserem-se no campo da Educação. Na área de História, localizamos apenas dois trabalhos¹, quais sejam, *Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros*

¹ Fizemos a pesquisa em bancos de dissertações de quatro Programas de Pós-Graduação em História das universidades públicas e de um Programa de Pós-Graduação em História das universidades particulares do Brasil, quais sejam, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – <<http://www2.uefs.br/pgh/banco.htm>>; Universidade Federal da Bahia (UFBA) – <www.ppgh.ufba.br/category/dissertacoes-e-teses>; Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – <www.mestradohistoria.com.br>; Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/8362>> e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) – <<http://www.his.puc-rio.br/pos-graduacao/mestradodoutorado/>>. De 1990 a 2016, entre as 422 dissertações defendidas nas universidades públicas da Bahia, nenhuma abordou a temática do livro didático. O marco temporal de 1990 a 2016 se justifica porque foi em 1990 que as pesquisas em História, antes desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, passaram, então, a ser desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em História. O ano de 2016, porque até a data da coleta dessas informações junto aos sites dos Programas, só haviam sido disponibilizados os trabalhos defendidos até o ano de 2016. A seleção das dissertações que julgamos abordar a temática estudada foi feita a partir do seguinte critério: localizamos apenas os trabalhos em que os autores fizeram menção ao livro didático no título ou no resumo.

didáticos de História, de Rayssa Andrade Carvalho, defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação da UFPB e *A narrativa da história escolar e a produção de sentidos: discursos sobre as mulheres nos livros didáticos*, de Jessicka Dayane Ferreira da Silva, defendida em 2017, no Programa de Pós-Graduação da PUC-RJ.

Apesar do número reduzido de pesquisas historiográficas relacionadas ao tema, o livro didático de história configura um corpus documental repleto de possibilidades de investigação histórica. Este estudo constitui-se também como uma oportunidade para explorar, à luz dos métodos de pesquisa em História, as representações femininas nos manuais didáticos. Por ser um recurso bastante utilizado em sala de aula, o livro didático é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem. Por isso a relevância de se analisar os conteúdos presentes nesses materiais, pois eles podem interferir na construção de valores e na construção de identidades coletivas e individuais.

As últimas tendências marcantes que caracterizam as pesquisas sobre a história do livro didático, ao lado do setor industrial e comercial, dizem respeito à: relação entre o livro didático e a formação dos professores; aos livros didáticos e sua utilização não formal; à linguagem utilizada pelos livros didáticos; e ao papel das mulheres na elaboração e difusão dos saberes escolares (CHOPPIN, 2004). Percebe-se que, a partir dos anos 1970, o livro didático tem suscitado numerosas questões, proporcionando dinamismo para as pesquisas em curso e aumentando sua importância como fonte e objeto de investigação. Nessa perspectiva, interessa-nos analisar como o debate sobre gênero – através das representações femininas – vem sendo tratado nos referidos livros da disciplina de História.

Conforme Bittencourt (2004), o livro didático precisa ser entendido como um veículo que transmite valores, ideologias, cultura de uma determinada época e sociedade. Assim, percebendo o extenso potencial do livro didático enquanto fonte de pesquisa, trazemos as seguintes questões norteadoras: Como se produziram e se produzem as diferenças de gênero no currículo escolar? Como a atuação das mulheres, enquanto agentes históricos, foi construída ao longo dos anos nos materiais didáticos de História? Ao respondê-las, pretendemos suscitar e ampliar a discussão sobre a história das mulheres, haja vista a persistência de lacunas e a construção de representações e discursos ideológicos que relegam um pequeno espaço a esses sujeitos na história.

Apesar do notório crescimento das pesquisas sobre o livro didático, é evidente que as pesquisas realizadas na área de História ainda são incipientes, fato que demonstra que o objeto de pesquisa continua desmerecendo a atenção dos historiadores baianos. A escolha dos três programas acadêmicos em História, UEFS, UFBA e UNEB, se justifica pelo interesse em analisar o número de pesquisas sobre as representações femininas no livro didático no campo da História nas universidades públicas locais.

A análise dos livros didáticos de História aprovados no PNLD em 2008, 2011 e 2014 – destinados aos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) – se insere no anseio de perceber os avanços e permanências na forma como a atuação das mulheres como agentes históricos foi construída no conteúdo dos materiais didáticos mais acessados por professores e professoras. Em outras palavras, nosso objetivo é analisar as representações das mulheres nos livros didáticos de história direcionados aos últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º ano)² utilizados nas escolas públicas do Brasil, aprovados pelo PNLD em 2008, 2011 e 2014, para os triênios 2008-2010; 2011-2013 e 2014-2016, respectivamente. Trata-se, portanto, da análise de seis livros aprovados pelo PNLD, com intuito de avaliar as abordagens sobre a participação da mulher na história e o lugar social que elas ocupam nas narrativas textuais e imagéticas dos manuais didáticos de História.

Nessa perspectiva, investigamos os materiais didáticos destinados aos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, quais sejam, *História Sociedade & Cidadania* (2006), de Alfredo Boulos Júnior; *Projeto Araribá* (2007), de Maria Raquel Apolinário et al., e *Estudar História: Das origens do homem à era digital* (2011), de Patrícia Ramos Braick. Em todos os casos, analisamos as edições destinadas às fases que nos propomos analisar. Portanto, interessa-nos verificar como os livros didáticos representam as mulheres em suas abordagens, tendo em vista os critérios dos editais do PNLD de 2008, 2011 e 2014 que orientam os livros didáticos - LD a promoverem a visibilidade das mulheres nos diferentes espaços de poder.

A escolha dos livros não foi aleatória. Optamos por aqueles mais utilizados no país, a partir da verificação das coleções mais vendidas, ou seja, aquelas que a maioria dos professores e professoras adotaram, a mais comprada pelo Ministério da Educação - MEC na edição do Programa Nacional do Livro Didático de 2014 (BRASIL. MEC, 2017). Resolvemos estudar livros submetidos ao processo de avaliação do PNLD em três edições diferentes com o objetivo de averiguar como as mulheres foram representadas e como foram inseridas no processo histórico, com o propósito de compreender as relações constituídas nos diferentes tempos. Assim, a escolha pelas publicações de livros de três períodos diferentes foi necessária para acompanhar as mudanças historiográficas presentes nos livros didáticos e como eles abordam a história das mulheres.

² Para melhor análise, levando em conta o tempo da pesquisa para a conclusão da dissertação, optamos pelos materiais didáticos destinados aos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II. A escolha por esses livros se justifica por se tratar de um período de maior participação das mulheres na vida pública, de intensas lutas feministas no que tange ao sufrágio universal e sua inserção igualitária no mundo do trabalho.

Como procedimento metodológico, foram escolhidas as abordagens qualitativa, exploratória e descritiva, caracterizadas pela análise de informações subjetivas e simbólicas sobre as representações femininas. Dentro dessas abordagens, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, com uma revisão da literatura acerca do tema, bem como com a análise de documentos que fornecem informações necessárias para contemplar o objetivo aqui proposto.

Compreendemos que as imagens inseridas nos livros didáticos são relevantes para a aprendizagem sobre as relações culturais. Por isso, nos debruçamos sobre a iconografia presente nas obras analisadas, sob a perspectiva de que as imagens possuem um contexto histórico e uma intencionalidade. Desse modo, há que se considerar que esse processo é constituído por uma sucessão de seleções e/ou interpretações. Tal como ressalta Boris Kossoy (2002, p. 130): “Estamos diante de realidades superpostas, a que se vê retratada na imagem (segunda realidade, a da representação), convivendo com aquela que se imagina e que teve lugar no passado num jogo ambíguo, eterno e deslizante”.

Considerando o extenso potencial das imagens, esta pesquisa analisou os conteúdos imagéticos e textuais sobre as mulheres. Em meio aos tipos de imagens presentes, optamos por pinturas, retratos, gravuras, fotografias, ilustrações e cartazes que fazem alusão à presença das mulheres nos fatos históricos. Para o estudo das mulheres através das imagens, observaremos as funções, papéis e posturas que elas assumem neste registro histórico e a relação entre o texto (conteúdo) e as imagens.

Após a investigação, em linhas gerais, percebemos que as mudanças recentes, no que se refere à história das mulheres, não encontraram ainda reverberação na estrutura dos livros didáticos, somente em sua superfície. Desse modo, autores de livros didáticos, juntamente com as editoras, não conseguiram ainda se desprender da perspectiva tradicional de História. Esse argumento buscou sustentação na matriz interpretativa a qual compreendem os livros didáticos, as relações que estes estabelecem com o meio que os circunda, a partir de suas complexas relações inerente ao seu processo de constituição, levando em consideração o seu valor mercadológico e ideológico.

O estudo em questão propõe uma discussão sobre gênero e, particularmente, uma problematização sobre como as mulheres estão sendo representadas nos livros didáticos. As reflexões seguem uma perspectiva relacional do conceito de gênero. Ainda que a ênfase recaia sobre as mulheres, também fazemos referências aos homens, ao examinarmos o caráter socialmente construído do feminino e do masculino em contextos históricos específicos. Neste sentido, distanciamos-nos de concepções essencialistas sobre os sexos.

É importante frisar que, apesar de demonstrarmos a existência de uma dicotomia que orienta as ações de “homens” e “mulheres”, também presente nos textos didáticos, não acreditamos que esta bipolaridade seja natural, na medida em que não nos identificamos com esta oposição “biologizante”. Ao contrário, consideramos que dentro dessas categorias há uma diversidade de identidades sexuais e sociais. Porém, não é possível aprofundar este debate apenas neste trabalho, pois não se constitui tema da discussão proposta.

Ao considerarmos o conceito de gênero como base teórica, decerto há a preocupação com o modo como a cultura sexista e heteronormativa podem ser percebidas nos diferentes objetos culturais da sociedade, a exemplo dos materiais didáticos. Diante do exposto, é fundamental previamente delimitarmos nossa orientação teórica conceitual sobre as relações de gênero. Joan Scott (1995), uma referência importante nos estudos sobre as questões de gênero, apresenta algumas reflexões referentes ao uso e compreensão desse conceito:

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. 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, 1995, p. 72)

Assim, Scott (1995) procura afastar as mulheres do determinismo biológico reconhecendo a moldagem cultural do seu papel social. Dessa forma, entender gênero como categoria de análise implica compreender melhor as ligações culturais e sociais entre homens e mulheres e como essas relações se estabelecem e se legitimam, uma vez que esses elos são constituídos socialmente e imbricados nas relações desiguais de poder.

Pensar as relações de gênero no livro didático é de fundamental importância. Não podemos esquecer que o livro didático é um importante veículo de concepção histórica e, nesse sentido, contribui para a formação de sistemas de valores e concepções de mundo. Desse modo, constitui-se em uma ferramenta carregada de valores culturais, ao mesmo tempo em que pode contribuir para a construção de valores capazes de romper com as hierarquias existentes na sociedade, propondo discussões no que se refere às construções sócio-históricas. Os livros didáticos de História, mais especificamente, extrapolam os limites aparentes e

transpõem o meio sociocultural mediante a construção de um discurso que pretende ser legitimador. Torna-se, portanto, um dos meios mais eficazes de assimilação ou contraposição desse discurso. Enfim, as narrativas didáticas podem contemplar a multiplicidade dos agentes históricos ao invés de reafirmar um padrão histórico homogêneo.

A pesquisa se enquadra nas perspectivas teóricas propostas pela História Cultural, à medida que nos interessa analisar as formas como os diferentes sujeitos são representados. Conforme José D'Assunção Barros (2005), entre os objetos estudados pela História Cultural está a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de “cultura”. Em outras palavras, o campo estuda os meios pelos quais as práticas e os processos são construídos: as “visões de mundo”, os sistemas de valores, os sistemas normativos que constroem os indivíduos, os “modos de vida” relacionados aos vários grupos sociais, as concepções relativas a estes vários grupos sociais, as ideias disseminadas através de correntes e movimentos de diversos tipos.

Com o advento da História Cultural, pesquisas sobre temas que dificilmente eram pensados pela historiografia tradicional foram, paulatinamente, justapondo-se aos acervos existentes, alargando-os. O estudo de gênero e, principalmente, da história das mulheres têm adquirido notoriedade na História desde a década de 1980. Os objetos de investigação histórica diversificam e, junto a isso, as mulheres passaram a ser percebidas como sujeitos históricos. Como salientam Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007), o desenvolvimento de novos campos, tais como a história das mentalidades e a história cultural, reforçaram o avanço na abordagem feminina. Assim, muitas pesquisadoras e pesquisadores³ têm procurado destacar as vivências comuns, os trabalhos, as lutas, as sobrevivências e as resistências das mulheres no passado. Na esteira desse desenvolvimento, nos propomos a estudar, mais especificamente, a história das mulheres a partir das representações veiculadas em livros didáticos.

Para desenvolver as análises dessas representações, utilizamos como referencial teórico Roger Chartier (1990), que as entende como práticas socialmente construídas e sempre

³ Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007) arrolam alguns nomes das historiadoras e historiadores que têm escrito sobre história das mulheres, estrangeiras e brasileiras: Michelle Perrot, Georges Duby, Françoise Thébaud, Joan Scott, June Hahner, Natalie Zemon Davis, para citar as estrangeiras, e Maria Odila da Silva Dias, Margareth Rago, Miriam Moreira Leite, Rachel Soihet, Martha de Abreu Esteves, Mary Del Priore, Eni de Mesquita Samara, Leila Algranti, Maria Lucia de Barros Mott de Melo e Souza, Maria Izilda Santos de Matos, Luciano Figueiredo, Temis Parente, Lídia Viana Possas, Joana Maria Pedro, Lená Medeiros de Menezes, Magali Engel e Suely Gomes Costa, para citar algumas das brasileiras.

determinadas pelo interesse de um grupo que tenta impor a sua concepção histórica. As estruturas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas, sejam elas políticas, sociais ou discursivas, que constroem as suas figuras.

As classificações, divisões delimitações que organizam a apreensão do mundo social [são] categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoantes às classes sociais ou os meios intelectuais são produzidos pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criamos figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço a ser decifrado. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. (CHARTIER, 1990, p. 17)

A representação pode ser constituída por meio de uma relação simbólica de valores que a sociedade concebe como importante para si mesma. De acordo com Roger Chartier (1990), essas percepções do social engendram estratégias e práticas que buscam estabelecer autoridades, formas de controle, validando e justificando projetos reformadores ou condutas e posturas individuais. Nesse sentido, o conceito de representação coloca-se em um espaço de disputas e conflitos, cujos desafios se exprimem em termos de poder e dominação.

Levando em consideração a categoria elucidada, analisaremos as representações femininas no livro didático a partir da seguinte estrutura: no primeiro capítulo, intitulado **O livro didático nos meandros das políticas públicas educacionais: a análise dos editais e guias do PNLD/2008, PNLD/2011 e PNLD/2014**, problematizamos as produções acadêmicas sobre o livro didático para compreender melhor a importância desse material como instrumento político-cultural e, conseqüentemente, enquanto objeto de investigação nas pesquisas científicas. Ao mesmo tempo, investigamos os Editais e Guias dos Livros Didáticos de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, para entendermos o perfil do ensino de História presente nos programas governamentais e averiguar em que medida os princípios norteadores do PNLD contemplam a diversidade de gênero e a visibilidade das mulheres nos diferentes espaços de poder. Na análise, lançamos mão de fontes escritas, como guias de livros didáticos, edital de convocação para o processo de inserção e avaliação de obras didáticas, decretos e portarias do campo educacional.

O segundo capítulo, **Relações de gênero, currículo e ensino de história**, tece algumas reflexões da categoria de análise de gênero a partir das discussões desenvolvidas na

História e na História da Educação, para pensar o seu reflexo no ensino de história do ensino fundamental. Com este propósito, procuramos analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, especificamente a introdução aos PCN, os objetivos gerais dos PCN para o ensino fundamental II, a área de História e os temas transversais, as DCN e a BNCC. No capítulo, explicitamos a importância do conceito de gênero enquanto instrumento teórico que permite entender as diferenças sociais hierarquizadas entre homens e mulheres. As fontes analisadas foram os PCN voltados para o segundo segmento do ensino fundamental, as DCN e a BNCC.

No terceiro e último capítulo, intitulado **As imagens das mulheres nos livros didáticos de história: uma análise**, nos direcionamos para a análise das questões da representatividade feminina nos livros didáticos. Buscamos examinar as imagens femininas e as narrativas que os livros didáticos investigados construíram sobre as mulheres, em perspectiva comparativa com os discursos elaborados sobre os homens. Com base nas imagens femininas veiculadas, inquirimos sobre como estas imagens se apresentam. Para tanto, analisamos sua abordagem junto ao texto escrito com o intuito de perceber se estão relacionadas e incluídas na discussão do conteúdo histórico ou se estão presentes apenas como mera ilustração. Para a realização desse capítulo, foram selecionados temas que, de alguma forma, mostram as mulheres nos acontecimentos históricos, quais sejam, Revolução Industrial; Revolução Francesa; Independência do Brasil; Guerra dos Farrapos; Cangaço; Primeira e Segunda Guerra Mundial; e Era Vargas. Para a sua execução, analisamos a iconografia presente nos livros didáticos selecionados para a análise.

1 O LIVRO DIDÁTICO NOS MEANDROS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A ANÁLISE DOS EDITAIS E GUIAS DO PNLD/2008, PNLD/2011 E PNLD/2014

[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. (BITTENCOURT, 1997, p.73).

1.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA

O campo de pesquisa sobre o livro didático - LD tem crescido no Brasil graças às contribuições da Nova História, especialmente da Nova História Cultural, que proporcionou a ampliação dos debates historiográficos e os avanços nas discussões teórico-metodológicas, inserindo novas categorias sociais, fontes e objetos de pesquisa (BARROS, 2004). Nesse leque de fontes proporcionado pela História Cultural, o LD alcança o caráter de documento, podendo ser investigado na tentativa de desconstruir discursos, imagens e representações que permeiam o meio social. Além de uma fonte histórica, o LD também pode ser objeto da História, à medida que é possível analisarmos os elementos extratextuais.

Desde o século XIX, o livro didático está inserido no processo de construção de saberes no sistema educacional brasileiro, desempenhando diversas funções. Por um lado, é visto como repositório de conteúdos escolares; por outro, como um importante veículo portador de ideologias e de valores em uma determinada cultura. É essa gama de possibilidades que exprime e potencializa esse instrumento como fonte e objeto de pesquisa histórica. Conforme Circe Bittencourt afirma, “a complexidade da natureza desse produto cultural explica com maior precisão o predomínio que exerce como material didático no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, qualquer que seja ela” (BITTENCOURT, 2006, p. 72).

Justamente por exercer várias funções e por ter numerosos interesses envolvidos em sua constituição, muitos pesquisadores, a exemplo de Bárbara Freitag et al. (1989), Kazumi Munakata (1997), João Batista Bueno (2003), Alfredo Boulos Junior (2008), Marcelo Souza (2009), Cristina Assunção (2009), Arlete Gasparello (2013), Suely Souza (2014), Maria Melo e Cláudia Ricci (2016), Maria Aparecida Leopoldino (2016) entre outros, têm voltado sua atenção para análise do LD. Dentre os trabalhos que estudam esse objeto de pesquisa, ressaltamos o livro organizado por João Oliveira et al. (1984), intitulado *A política do livro*

didático, que investiga os aspectos pedagógicos, econômicos, políticos e culturais de produção, circulação e recepção do livro. Assim, ao tomá-lo como objeto de estudo, é possível nos aproximarmos das representações e dos valores de uma determinada sociedade.

A partir da segunda metade da década de 1970, houve um crescimento das pesquisas que utilizam o livro didático como fonte. Nesse período, embora já ocorresse a crítica ao “conteúdo”, o que prevalecia era o estudo da produção propriamente dita, incluindo aspectos técnicos de editoração e impressão. Seguindo esse percurso, Bárbara Freitag et al. (1989) analisou a trajetória do LD no Brasil. O estudo enfatiza que a análise histórica do LD não pode ser feita de forma isolada. Ao contrário, para compreendermos o seu funcionamento é preciso considerar os amplos setores da sociedade brasileira: o Estado, o mercado e a indústria cultural. Em outras palavras, a análise não pode ser concebida sem uma reflexão mais ampla do contexto geral do sistema educacional, da produção cultural e literária brasileira e da produção internacional. O LD encontra-se interligado no “centro de uma teia, em que cada fio e nódulo” conduz a outro aspecto mais complexo da estrutura econômica e político-social (FREITAG et al., 1989).

Kazumi Munakata (1997) também trouxe contribuições valiosas para a nossa reflexão. O autor investigou a dimensão do mercado editorial no Brasil e seu vínculo com o Estado. Sua análise teve como eixo as diferentes estratégias utilizadas pelas editoras para manter o controle comercial dos manuais didáticos. O estudo ampliou as possibilidades de pesquisa desse material ao enfatizar que:

O texto não é apenas composto (tipograficamente) em tal ou qual fonte (tipo de letra), segundo um certo estilo de diagramação; mais do que isso, o texto passa por uma série de transformações, que suprimem capítulos, episódios ou divagações consideradas supérfluas e simplificam frases; subdividem os textos criando novos capítulos multiplicando os parágrafos, acrescentando títulos e resumos; por fim, censuram as alusões tidas como blasfematórias ou sacrílegas, as descrições consideradas licenciosas, os termos escatológicos ou inconvenientes. Essas adaptações não seguem apenas a consciência moral e religiosa dos editores, mas são também orientadas pela representação que ele tem das competências e das expectativas culturais de leitores para quem o livro não é algo familiar. (MUNAKATA, 1997, p. 18)

As formas de intervenção determinadas pela equipe editorial e autor de livros didáticos (divisão de capítulos, parágrafos, notas, capa, ilustrações, diagramação etc.), a título de exemplo, caracterizam um tipo de organização que tem como finalidade, entre outras, alcançar o sujeito leitor. Ao considerar esses aspectos, Chartier (1999) nos permite entender a intenção de editores e autores de controlar a recepção e interpretação dos livros:

Compreender as razões e os efeitos dessa materialidade (por exemplo, em relação ao livro impresso o formato: as disposições da paginação, o modo de dividir o texto, as convenções que regem a sua representação tipográfica, etc.) remete necessariamente ao controle que editores ou autores exercem sobre essas formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação. (CHARTIER, 1999, p. 35)

Entretanto, isso não quer dizer que a recepção dar-se-á da forma que o editor ou o autor pensou, visto que os livros, incluindo os didáticos, são passíveis de múltiplas leituras. No caso específico do LD, as influências que ele exerce nos indivíduos não são idênticas, cada um utiliza-o de forma particular. Como pontua Chartier (1990), a apropriação do livro depende da bagagem de leituras e do lugar social em que o leitor se encontra, portanto, não obedece necessariamente às imposições dos autores e editoras.

Alain Choppin (2002) também contribuiu com o debate sobre o nosso objeto de estudo. O autor esclarece que, a partir de 1970, os historiadores começaram a manifestar interesse pelas coleções escolares. O término da década testemunha essa tomada de consciência com publicações enaltecendo o material didático como fonte de pesquisa para historiadores da Educação. Segundo o autor, alguns fatores contribuíram para esse interesse, quais sejam, os avanços ocorridos nos estudos em História da Educação a partir de 1960 e o progresso das técnicas de armazenamento. Na década de 1980, o sistema de gerenciamento de base de dados facilitou o acesso e o tratamento de grande quantidade de documentos, contribuindo ainda mais para a ampliação das pesquisas. Ademais,

Por um lado, a onipresença dos livros escolares e o peso econômico que representa esse setor na paisagem editorial destes dois últimos séculos; por outro lado, a complexidade do manual escolar como produto cultural e editorial justificam amplamente o interesse crescente que lhe destinam os historiadores, há mais de vinte anos, no mundo inteiro. (CHOPPIN, 2002, p. 23)

Esses aspectos convergiram para que o livro didático suscitasse interesse entre os pesquisadores, que passaram a empregar diferentes formas de investigação proporcionando um movimento na construção de pesquisa sobre esse material. Ao selecionar o LD como objeto de investigação, procuramos ultrapassar “o caráter todo poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor – o que significa fazer desaparecer a leitura enquanto prática autônoma” (CHARTIER, 1990, p. 121). Precisamos compreender que as relações que

são estabelecidas entre os diferentes usuários com os livros são indefinidas e variam de lugar para lugar.

Esta complexidade de questões que cerca a investigação do nosso objeto de estudo viabiliza o uso deste como fonte de pesquisa e mostra sua capacidade de discussões e perspectivas variadas. É importante compreender como o LD constrói significados e representações diversas. Ao considerar todas essas possibilidades de análises e caminhos a serem seguidos, Circe Bittencourt notabiliza a importância da investigação da seguinte forma:

O papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalhos escolares. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. (BITTENCOURT, 2006, p. 73)

Os livros didáticos estão presentes na escola, onde são lidos e analisados. Todavia, a instituição escolar, como nos lembra Bittencourt (1993), pode ser vista tanto como ambiente de reprodução ideológica quanto como produtora de conhecimento e promotora de resistências a projetos hegemônicos. Nessa perspectiva, para além das relações entre autores, editores e Estado, presentes na produção dos livros didáticos, a autora acrescenta as práticas de leitura do LD feita pelos alunos e professores. Desse modo, mesmo considerando que o livro didático se caracteriza como “veículo ideológico”, existem diferentes maneiras de utilizá-lo. Nesse processo, o professor assume um papel crucial.

Ainda segundo Bittencourt (2006), quando se considera o LD como objeto de estudo, ele passa a ser investigado de acordo com as determinações específicas da observação histórica, considerando que ele é produzido em um determinado contexto. A análise possibilita uma leitura crítica de seus conteúdos e imagens. “Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo” (BITTENCOURT, 2006, p. 73).

Desse modo, há uma ampla gama de possibilidades de estudos sobre o livro didático, seja tomando-o como objeto de estudo, seja como fonte histórica. Dentro dessa amplitude, Ana Heloisa Molina (2016) resolveu tomá-lo como fonte e analisar as imagens sobre a História do Paraná que circulam nos Livros Didáticos de História (LDH) voltados à Educação

Básica. A autora explicitou a potencialidade das imagens na elaboração de referências sobre história local e memórias em crianças e jovens em processo de construção de conhecimento histórico. A autora define o LD como um objeto cultural composto de uma enorme carga de significados e símbolos. Segundo ela:

É necessário afirmar que nos referimos ao livro didático enquanto um objeto cultural, com dada historicidade e registro de debate social, marcado por certa seleção de documentos, construção de enredos temáticos, narrativas, memórias e identidades; e, nessas escolhas efetivadas, salientamos as exclusões, os silenciamentos ou os seus esmaecimentos no interior do próprio texto, escrito ou visual, que provocam leituras conformadoras de determinadas concepções de história. (MOLINA, 2016, p. 230)

Desse modo, o conteúdo didatizado e veiculado nesses artefatos culturais expressam posicionamentos políticos, valores, visões de mundo que podem ser decisivos para a qualidade do aprendizado. Os autores dos livros didáticos, partindo de suas concepções de história, selecionam e hierarquizam os conteúdos. Por conseguinte, antes de ser um importante recurso didático, o livro didático de História é um objeto cultural, inserido em políticas públicas de educação nacional, portanto, precisa ser analisado como tal, o que nos propomos a realizar no presente texto.

A pesquisa de Kênia Moreira e Marilda Silva (2011) nos ajuda a mergulhar nesse universo ao apresentar um inventário de pesquisas acadêmicas sobre LDH realizadas nos programas de pós-graduação do Brasil entre os anos de 1980 e 2005. Neste mapeamento, as autoras observaram a abrangência temporal dessas produções, assim distribuídas: nove trabalhos nos anos de 1981 a 1990; vinte, de 1991 a 2000; e trinta e sete, de 2001 a 2005. Partindo desses números, as autoras pontuam dois momentos de concentração da produção desses trabalhos: o primeiro no início da década de 1990 – quatro trabalhos datam de 1991, e quatro, de 1992; e o segundo ocorre no período de transição do século XX para o século XXI, quando quatro trabalhos datam do ano 2000; sete, do ano de 2001; quatro, de 2002; seis, de 2003; sete, de 2004; e treze, de 2005.

Moreira e Silva (2011) explicitam, ainda, as áreas do conhecimento dos mestrados e doutorados em que as pesquisas foram realizadas. Em primeiro lugar, encontram-se os programas de pós-graduação em Educação, com 45 produções em várias instituições do país⁴.

⁴ Segundo as autoras, apesar de o conteúdo do livro didático analisado pertencer à área de História, a maioria das pesquisas sobre essa temática foi produzida na área da Educação. Elas afirmam que, pela experiência que têm em História, talvez seja permitido afirmar que isso acontece em razão de existir certa resistência por parte

A área de História ocupa o segundo lugar, comportando treze produções. Em terceiro lugar, encontra-se a área de Sociologia, com duas produções. As outras áreas – Antropologia Social, Psicologia, Letras, Linguística, Língua e Literatura Árabe, Biblioteconomia e Ciência da Informação – produziram apenas um trabalho.

No que diz respeito à localização geográfica dos programas que abrigam as dissertações relativas ao LDH, as pesquisadoras assinalam que a região Sudeste responde por 65% da produção total⁵. Nessa região, a produção de trabalhos sobre o livro didático de História aparece em maior número no estado de São Paulo, com vinte e nove trabalhos, seguido pelo Rio de Janeiro, com nove produções, Minas Gerais, com quatro produções, e, por último, o Espírito Santo, com uma produção, totalizando quarenta e três trabalhos.

A região Sul do Brasil aparece em segundo lugar, com 13 trabalhos, distribuídos da seguinte forma: sete no Rio Grande do Sul, cinco no Paraná e um em Santa Catarina. A região Nordeste, encontra-se em terceiro lugar, com oito produções, assim distribuídas: quatro em Pernambuco, duas no Piauí, uma no Rio Grande do Norte e uma no Maranhão. Em quarto lugar estão as regiões Norte e Centro-Oeste do país, com uma produção no Amazonas e uma em Goiás. Esse inventário de pesquisas acadêmicas mostra o crescimento das pesquisas sobre o LDH, mas evidencia que esse avanço ocorre com maior vigor nos Programas de Pós-Graduação em Educação, enquanto nos Programas de Pós-Graduação em História o número de trabalhos é reduzido.

No que diz respeito ao recorte temático, as autoras evidenciam que as pesquisas produzidas especificamente na região Sudeste contemplam problemáticas relacionadas à visão de “povo”, “heróis”, à concepção de cidadania, tempo, acontecimentos, fatos históricos e “memórias”, presentes nos livros didáticos de História. Outros pesquisadores investigam as características ideológicas, culturais, história regional, a presença da “mulher” e etnias no LDH. Outras pesquisas analisam ainda as imagens, ilustrações e atividades pedagógicas que compõem os livros didáticos. É importante ressaltar que, das quarenta e três pesquisas levantadas por Moreira e Silva (2011), apenas uma diz respeito à discussão de gênero.

Mas pesquisadores de outros espaços geográficos estão utilizando a categoria gênero para analisar os livros didáticos, a exemplo das dissertações de Ângela Ribeiro Ferreira

dessa área, tanto na graduação quanto nos programas de pós-graduação, em tratar de questões de cunho educacional, vistas como tarefa menor nessa área de conhecimento (MOREIRA e SILVA, 2011).

⁵ Para as autoras Moreira e Silva, talvez seja possível justificar essa concentração das pesquisas acerca do livro didático na região Sudeste a partir de fatores histórico-econômicos. Esta região ofereceu os primeiros cursos de ensino superior - graduação e pós-graduação - do país, além de concentrar grande número de editoras que produzem livros didáticos que, provavelmente, influenciam a pesquisa a respeito do tema (MOREIRA; SILVA, 2011).

(2006), *Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de História*, defendida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa; de Rayssa Andrade Carvalho (2015), *Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de História*, defendida no mestrado em História da Universidade Federal da Paraíba; e de Paolla Ungaretti Monteiro (2016), *Visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História*, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

O estudo de Ângela Ferreira (2006) teve como eixo de reflexão a mediação didática dos saberes cotidiano e acadêmico relativos à História das Mulheres enfatizados na elaboração e utilização dos LD. Interroga se e até que ponto as demandas sociais por representação igualitária das mulheres e as possibilidades originadas da pesquisa acadêmica sobre o assunto encontram correspondência nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Ferreira analisou LD de História utilizados nas escolas públicas do Brasil, com base no conhecimento histórico sobre as mulheres e a teoria das representações sociais.

Já a dissertação defendida por Rayssa Andrade Carvalho (2015) investigou as imagens visuais que retratam as mulheres negras nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental produzidos nos anos de 1997 e 2010, em circulação nas escolas públicas do município de João Pessoa - PB, nos períodos de 2000-2001 e 2013-2014. A pesquisadora centrou sua investigação nos livros de história do Brasil editados a partir da década de 1990, destinados às quintas séries do Ensino Fundamental. Paralelamente, a partir da perspectiva teórica de Chartier (2002), analisou as representações femininas negras construídas no ensaio *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (2003), e na literatura didática produzida no período de 1997 a 2010.

O trabalho de Paolla Ungaretti Monteiro (2016) analisa as representações de mulheres brasileiras nos livros didáticos de história, utilizados na rede pública de Ensino Médio. Os LD analisados fazem parte de coleções examinadas e aprovadas pelo MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O estudo centrou-se na análise do último PNLD, de 2015. São analisados os capítulos de História do Brasil, a partir do século XIX; porém, a ênfase se dá nos séculos XX e XXI, período em que a participação feminina na esfera pública se torna mais visível, por ser um marco de inserção das mulheres das camadas médias na política e no trabalho fora do lar. A abordagem ocorre através de um recorte de Gênero e História das Mulheres com intuito de refletir sobre o papel da educação, especialmente da disciplina de História, para romper com as hierarquias existentes na sociedade.

É evidente que as imagens presentes nos LD têm grande potencial para a abordagem de gênero e/ou história das mulheres. As pesquisas citadas apresentam similaridade com o estudo ora apresentado, contribuindo para as nossas reflexões sobre as representações das mulheres nos livros didáticos de História. Partindo do recorte de Gênero e História das Mulheres, compartilhamos o objetivo de demonstrar o papel da educação como fonte minimizadora das diferenças entre gêneros e como possibilidade de construção de uma sociedade mais igualitária para as mulheres. Porém, mesmo que tenhamos partido do mesmo objeto de investigação, cada pesquisador, a partir de metodologias e teorias diversas e subjetividades particulares, desenvolve interpretações próprias.

O ainda tímido número de pesquisas sobre as representações femininas nos livros didáticos atesta a necessidade de novas investigações sobre a temática, que comporta muitas possibilidades de pesquisa. Compreende-se que o crescimento de pesquisas sobre LD pode suscitar maior atenção para o tema e, possivelmente, um impacto na forma como as mulheres são representadas, através de textos e imagens, nos LD de História. Neste sentido, é relevante questionar: História das Mulheres ou Gênero fazem parte das políticas públicas para o livro didático? Quais são as orientações sobre a diversidade de gênero para as coleções didáticas?

Para respondermos a problemática, investigamos os Editais e Guias do PNLD da disciplina de História nas edições de 2008, 2011 e 2014. A intenção é analisar as orientações do PNLD para a utilização adequada das fontes iconográficas. Porém, para chegar ao PNLD, faz-se necessário traçar um perfil do processo histórico dos órgãos avaliadores de livros didáticos, com intuito de examinar a concepção de ensino de História presente nesses órgãos.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO PNLD

Antes de analisar o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, precisamos entender o perfil das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado para o LD no Brasil. No país, diversas formas de controle e intervenções incidiram sobre o livro didático. Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD⁶, estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de

⁶ Decreto instituído no governo de Getúlio Vargas (1937 -1945) na gestão do ministro da Educação Gustavo Capanema (1934 a 1945). Segundo João Oliveira (1984), a CNLD é a representação e a expressão da iniciativa governamental dentro da política educacional. O governo de Getúlio Vargas é rico em legislação e decretos que visam à constituição da “consciência nacional”, a “construção do nacionalismo” e a “afirmação do Estado Nacional”.

produção e circulação do LD no país. O artigo 10 do segundo capítulo do Decreto evidencia as funções da CNLD, como pode ser observado abaixo:

I- examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; II- estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; III- indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país; IV- promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta Lei. (DECRETO-LEI nº 1.006, 1938, p. 2)

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, em seu artigo 20, capítulo IV, estabelece as causas que impedem a autorização do LD. É possível perceber aspectos ideológicos dos quais o livro era alvo. Analisemos a transcrição:

I- que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; II- que contenha, de modo explícito, ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação; III- que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais; IV - que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria; V - que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; VI - que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões; VII - que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras; VIII - que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais; IX - que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa; X - que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais; XI - que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (DECRETO-LEI nº 1.006, 1938, p. 3-4)

A partir da análise do documento, podemos elucidar os aspectos políticos que a CNLD determinava ao sistema educacional através de restrições feitas ao LD. Fica claro que essa Comissão tinha muito mais uma função político-ideológica do que precisamente um caráter didático. Dos onze critérios de exclusão do livro didático estabelecido no artigo 20, seis dizem respeito diretamente às questões político-ideológicas, apenas cinco se relacionam aos aspectos didáticos. É importante destacar que a comissão foi criada no contexto do Estado Novo (1937-

1945), isto é, período político autoritário, que procurava garantir, acima de tudo, a Unidade e a Identidade Nacional. Dessa forma, era função da CNLD supervisionar a adoção do livro didático, certificando se ele atenderia à finalidade de construção de um espírito nacionalista, o que fez com que os princípios para a avaliação do LD considerassem mais as questões político-ideológicas do que as didáticas. A CNLD foi mantida até 1969.

A criação da CNLD não foi um ato isolado, mas parte de um conjunto de mudanças na área educacional, que teve início com a denominada Reforma de Francisco Campos (1930-1934), que, juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Secundário⁷, criada em 1942, determinou novas bases para o sistema educacional no Brasil (LUCA, 2009, p. 167-168). As diretrizes da Lei Orgânica determinavam que os conteúdos a serem ensinados, especificamente nas áreas de História e Geografia, fossem direcionados à formação moral e cívica (Decreto-Lei n. 4.244/1942). Essa forma de ensino evidenciava uma forte tendência ideológica orientada por uma propaganda de auxílio e legitimação do Estado Novo.

Durante o Governo Militar (1964-1985), as discussões acerca do livro didático prosseguiram. Os debates giraram em torno da necessidade de fornecimento de materiais para os alunos carentes e da regulamentação de seu mercado editorial. Em 1966, foi assinado um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional - USAID⁸, permitindo a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático - COLTED. Esta Comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do LD. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos⁹. Bárbara Freitag (1989) destaca que o MEC descrevia o acordo como uma ajuda da USAID; por outro lado, os críticos da educação brasileira denunciavam que o pacto se configurava em um controle norte-americano do mercado das obras didáticas. Esse acordo garantia aos americanos o controle ideológico de uma fatia vultosa do processo educacional brasileiro. Em 1971, finalizou-se o convênio MEC/USAID, a COLTED foi extinta e suas atribuições foram inseridas ao Instituto Nacional do Livro - INL¹⁰.

⁷ Promulgada em 1942, na gestão do ministro Gustavo Capanema (1934-1945), também conhecida como Reforma Capanema, ficou em vigência até a instituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961.

⁸ Agência norte-americana criada no período da Guerra Fria (1947-1991). Foi responsável pelas relações estabelecidas entre os Estados Unidos e países periféricos, a exemplo do Brasil. Segundo Fabiana Pina (2008), o acordo MEC-USAID pode ser compreendido como uma ação dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista no Brasil, transferindo as concepções e a organização social, política e econômica que prevalecia nos Estados Unidos (PINA, 2008).

⁹ Cf. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em: 24 de março de 2017.

¹⁰ O Instituto Nacional do Livro - INL foi criado em 21 de dezembro de 1937, por meio do Decreto-lei nº 93, na gestão do presidente Getúlio Vargas, por iniciativa do Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Inicialmente,

Em 1967, dando seguimento à política pública concernente ao livro didático, criou-se, por meio da Lei n. 5.327, de 2 de outubro de 1967, a Fundação Nacional do Material Escolar - FENAME. Nesse contexto, o Estado passou a interferir de forma mais acentuada no controle de livros didáticos. Assim, a FENAME deveria produzir e distribuir materiais escolares e didáticos para as escolas, “de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização” (Lei n. 5.327/67, p. 01).

Em 1971, com a extinção da COLTED, o INL passou a desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental - PLIDEF, assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então a cargo da COLTED. Ao INL competia “definir diretrizes para formulação de programa editorial e plano de ação do MEC, autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros” (OLIVEIRA et al., 1984, p. 57).

Em 1976, a Política Nacional do Livro Didático passou por novas mudanças. O Decreto-lei nº 77.107 transferiu a responsabilidade do Programa do Livro Didático - PLD para a FENAME, atribuição que antes cabia ao Instituto Nacional do Livro. A partir de então, a Fundação assumiu a função de produtora de livros didáticos e financiadora do mercado editorial privado. A partir dessa fusão, a FENAME transformou-se em uma das mais importantes instituições na esfera educacional do MEC. Através de suas publicações direcionadas ao público escolar, especificamente com as obras para o ensino da Língua Portuguesa e da Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, a Fundação contribuiu para a construção de um sentimento de brasilidade, com a propagação de mensagens de civismo. Dessa forma, a FENAME passou a ser propagada pelos governos militares como a grande instituição de fomento à brasilidade (FILGUEIRAS, 2011). A FENAME esteve em vigor até 1983, quando foi incorporada pela Fundação de Assistência aos Estudantes - FAE, órgão subordinado ao MEC, criado em 1983.

Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, nasceu o PNLD, instituído pelo Ministério da Educação - MEC, sucessor do Programa do Livro Didático para o Ensino

competia ao INL organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, editar toda sorte de obras raras ou preciosas, melhorar e baratear a edição de livros no país, bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros, incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (INL, 1937, p. 01). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937>. Acesso em: 22 mai. 2017. Porém, com o Decreto nº 68.728/71, o INL tornou-se responsável pela produção, edição, aprimoramento e distribuição de livros técnicos e livros didáticos, encarregando-se de definir as diretrizes do programa editorial e os planos de ação do MEC (FILGUEIRAS, 2011).

Fundamental - PLIDEF. O PNLD foi criado no contexto da definição de políticas de assistência ao estudante e executado pela FAE até o ano de 1997. Neste ano, com a extinção da FAE, a responsabilidade pela política de execução do PNLD ficou a cargo do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE e da Secretaria de Educação Básica - SEB, que se comprometeu com a aquisição, distribuição e avaliação dos LD utilizados nas escolas da rede pública do Ensino Fundamental¹¹. O PNLD¹² tem como objetivos:

[...] contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no Censo Escolar. Diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País. Possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa e promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 33)

Podemos observar que uma das principais medidas adotadas pelo PNLD foi a produção do livro didático reutilizável. Esse novo modelo permitiu ao Estado diminuir os gastos financeiros na produção dos LD, além de melhorar a qualidade destes. Somando-se a essas mudanças, a implantação do PNLD também possibilitou a participação dos professores no processo de seleção das obras didáticas. Esse Programa apoderou-se de uma dimensão política baseada em fundamentos democráticos, visto que, por meio do PNLD, todos os alunos matriculados nas escolas da rede pública passaram a ter acesso ao livro didático.

Mas dois documentos se sucederam ao PNLD, dando novos direcionamentos ao programa, quais sejam: a proposta feita pelo ministro de Estado da Educação, Marco Maciel (1985-1986), denominado Programa Educação para Todos: caminho para mudança - PET, de

¹¹ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-did%C3%A1tico/historico>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

¹² O PNLD se refere a uma política pública educacional adotada em 1985 pelo Estado, direcionada ao Livro Didático. O documento centraliza, no âmbito do governo federal, elementos como: planejamento, avaliação, compra e distribuição gratuita do livro escolar para grande parte dos alunos do ensino básico do Brasil. Em 2003, o programa passou a abranger também o ensino médio, distribuindo livros didáticos gratuitos para alunos dos três anos finais dessa modalidade de ensino. Paulatinamente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, órgão responsável pela execução do PNLD, expandiu sua área de atuação e passou a distribuir para alunos do ensino fundamental dicionários, publicações em braile para alunos portadores de deficiência visual e dicionários ilustrados trilingües em libras para alunos com deficiência auditiva (CASSIANO, 2007).

31 de maio de 1985; e o Plano Decenal de Educação para Todos – PDET (1993-2003). O primeiro nos ajuda a compreender os elementos que fundamentam a organização do PNLD, em 1985. O segundo dá suporte para entendermos as alterações ocorridas nesse programa a partir de 1995, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). É importante reproduzir a transcrição parcial do decreto que instaurou o PNLD:

DECRETO Nº 91.542, DE 19 DE AGOSTO DE 1985

Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição.

Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa "Educação para Todos".

Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático;

Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação

DECRETA:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados. (DECRETO nº 91.542, 1985, p. 01)

Assim, podemos constatar que o PLND surgia vinculado ao Programa Educação para Todos - PET. O PET foi uma proposta do então ministro da Educação, Marco Maciel, do governo José Sarney (1985-1990). O documento trazia uma série de medidas relacionadas à inserção de programas de aperfeiçoamento e valorização do corpo docente, distribuição de livros didáticos e material escolar, fornecimento de merenda, expansão e recuperação de unidades escolares (MEC, 1985). O novo governo democrático estabeleceu como meta a universalização e melhoria do ensino de 1º grau, assegurando padrões de qualidade mediante a distribuição de livros escolares para estudantes matriculados nas escolas públicas brasileiras. Nesta linha, o Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993) foi elaborado pelo ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel (1992-1994), no governo de Itamar Franco (1992-1994). O plano configura-se como consequência do compromisso que o Brasil assumiu, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Apresenta como metas a recuperação da Educação Básica do Brasil, a efetiva valorização do magistério, a ampliação dos recursos didáticos e as melhorias nas

condições de trabalho do professor. No que se refere à política do LD no país, o documento assevera:

Uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação com face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores. (MEC, 1993, p. 25)

Assim posto, o Plano Decenal de Educação para Todos procurava, entre outras coisas, assegurar a qualidade do LD financiado pelo governo federal. Podemos observar que os aspectos referentes ao conteúdo, fundamentação psicopedagógica, informações atualizadas, elementos ideológicos dos livros didáticos estão associados ao Plano Decenal de Educação para Todos, que buscava formular uma política consistente para os manuais, no que se refere ao critério qualitativo. O poder público assumiu o compromisso com a melhoria do ensino, fazendo da escola um centro de qualidade e cidadania. Para consolidar essa meta, caberia ao Estado garantir, além da estrutura escolar e dos profissionais da educação, o livro didático de qualidade a ser utilizado em sala de aula. Este é um dos principais insumos das instituições escolares.

É importante ressaltar que, de posse do discurso da qualidade educacional e de uma educação democrática, os órgãos educacionais buscam regular e controlar, de modo explícito, o campo do saber escolar. Em nossa história da educação, o poder público vem cedendo às demandas do mercado e às pressões internacionais. Como afirma Eliecília Martins et al. (2009), muitas das orientações assumidas pelos Estados nos países em desenvolvimento são definidas pelos Organismos Internacionais - OIs. Desse modo, o governo controla a produção e distribuição de livros didáticos, estabelecendo, em grande parte, o que será ensinado nas escolas, uma política que deve assegurar a qualidade do conteúdo dos livros didáticos, segundo o ponto de vista das OIs, garantindo, assim, uma escola que mantenha as ideologias do capitalismo. Dessa forma, o investimento em livros didáticos torna-se, além de mais barato, mais eficiente no alcance dos objetivos dos OIs (MARTINS et al., 2009).

No que diz respeito à qualidade, em 1993/1994, foram incorporadas ao PNLD duas etapas de caráter pedagógico: a avaliação e a orientação dos professores para a escolha dos

livros. O Programa, até então, se limitava à compra e à distribuição dos LD. A comissão¹³ instituída para avaliar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógicos e metodológicos das obras escolares para os primeiros anos do Ensino Fundamental que estavam sendo compradas pelo MEC evidenciaram os seguintes problemas:

Problemas graves, presentes nos manuais, destacando os seguintes aspectos: a uniformização dos livros didáticos, muito parecidos uns com os outros; textos com erros de conteúdos e conceituais; textos que induziam a preconceitos e estereótipos; assuntos estanques, sem relação aos longos dos capítulos e das unidades; exercícios mecânicos que conduziam a simples memorização; despreparo dos autores, desqualificados, sem formação nas áreas específicas; defasagem entre a produção acadêmica e o conteúdo do livro didático. (FILGUEIRAS, 2011, p. 06)

Diante das conclusões da Comissão de avaliadores, a questão passa a ter uma magnitude social por requerer a atuação do Estado, não somente na acessibilidade e distribuição, mas também sobre a qualidade dos LD que estavam sendo disponibilizados para os alunos da rede pública de ensino. A partir desse momento, foi possível estruturar os indicadores qualitativos para dar início ao processo de avaliação do livro didático. Neste sentido, a prática de avaliação dos livros se configurou como uma conquista no âmbito da qualidade da educação. Efetivamente, esse processo iniciou-se em 1996¹⁴. Neste ano, avaliou-

¹³ A Comissão foi composta por professores universitários, técnicos de Secretarias de Educação de alguns estados e por professores do ensino básico. Participaram da avaliação de 1993 os seguintes professores, elencados de acordo as áreas de conhecimento: Português: Antenor Antônio Gonçalves Filho – Doutor em História e Filosofia da Educação, professor da UNESP de Marília; Heliane Gramisceli Ferreira de Mello – Doutora em Psicologia Escolar, professora da UFMG; Jaqueline Moll – Mestra em Educação, professora da UFRGS; Luiz Percival Leme Brito – Mestre em Linguística, professor da UNICAMP; Leonor Scliar-Cabral – Doutora em Psicolinguística Aplicada, professora da UFSC; Magda Becker – Doutora e Livre Docente em Educação, professora da UFMG; Nadja da Costa Ribeiro Moreira – Doutora em Linguística Aplicada, professora da UFCE. Matemática: Ana Franchi – Mestra em Psicologia da Educação, professora da PUC/SP; Iara Augusta da Silva – Técnica do Setor de Supervisão de Avaliação e Capacitação da Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul; João Bosco Pitombeira – Doutor em Matemática, professor da PUC/RJ; Martha Maria de Souza Dantas – Professora da UFBA; Tânia Mara Mendonça Santos – Doutora em Matemática, professora da PUC/SP. Estudos Sociais: Edna Maria Santos – Mestra em educação, professora da UERJ e USU; Elza Nadai – Doutora em História Social e Livre-Docente em Educação, professora na USP; Léo Stampacchio – Mestre em História do Brasil, membro da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; Selva Guimarães Fonseca – Mestre em História do Brasil, professora da UFU; Valéria Trevizani Burla de Aguiar – Professora da UFJF. Ciências: Catarina Fernandes de O. Fraga – Professora da UFPE; Demétrio Delizoicov Neto – Doutor em Didática do Ensino de Ciência, professora da UNICAMP; Miguel Castilho Junior – Professor da Escola Nova Lourenço Castanho/SP; Ronaldo Mancuso – Mestre em Educação, professor lotado no Centro de Ciências da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Sobre o processo de avaliação do livro didático no Brasil pode ser aprofundado em: FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de São Paulo, 2011.

¹⁴ Quando foi implementada, a avaliação era realizada pela Secretaria de Ensino Fundamental - SEF, sob a coordenação de equipes de professores universitários. No entanto, a partir de 2001, a avaliação tornou-se responsabilidade de universidades públicas, sob a supervisão da Secretaria de Educação Básica - SEB. Nesse ano, a SEF passou a ser denominada SEB.

se os livros inscritos para o PNLD/1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado¹⁵, sendo exercido até hoje.

A política de avaliação provocou também mudanças teórico-metodológicas explicitadas por Yara Cristina Alvim, no que concerne aos livros didáticos destinados ao Ensino de História. De acordo com a autora, as modificações ocorridas nos LD, fomentadas pelos critérios de avaliação do PNLD, faziam parte de um contexto de calorosos debates em torno do saber histórico escolar. Diversas pesquisas buscavam repensar o Ensino de História, no que diz respeito às metodologias e ao aperfeiçoamento pedagógico e das imagens dos livros didáticos; por fim, todos os elementos que pudessem melhorar sua qualidade (ALVIM, 2010).

Ademais, o PNLD, de forma gradativa, foi ampliado em outros aspectos. Iniciou-se a distribuição de dicionários e publicações em braile, para os alunos do ensino fundamental matriculados em escolas públicas. Observamos, assim, a preocupação em atender os alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular. Nesse ponto, é importante frisar a distância entre a lei e a prática, pois ter livros em braile sem o professor capacitado em sala de aula não é o suficiente para termos uma educação inclusiva.

O Decreto-Lei nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, foi muito importante para o PNLD estabelecer-se enquanto uma política educacional. Através desse decreto, o Estado normatizou

¹⁵ Antes de 1996, o PNLD não avaliava a qualidade pedagógica do material didático. Existia um conjunto de especificações técnicas feitas pelo Ministério da Educação - MEC às editoras para que os livros fossem inscritos no programa. Os títulos que atendessem a elas eram organizados numa lista oficial e oferecidos às escolas públicas para que fizessem as suas escolhas. A primeira avaliação pedagógica, em 1996, se orientou por critérios de caráter conceitual (as obras deveriam ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (deveriam ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). Em 1997, foram incluídos os critérios classificatórios. As obras didáticas inscritas pelas editoras no Programa Nacional de Livros Didáticos eram classificadas por menções (Recomendadas com Distinção-RD, Recomendadas-R, Recomendadas com Ressalvas-RR; Não Recomendadas-NR e Excluídas-EX). No PNLD/1998, foi inserida a categoria Recomendado com Distinção e cada categoria passou a ser representada por estrelas: 3 estrelas (RD), 2 estrelas (R), 1 estrela (RR). O PNLD/1999 atuou no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). A partir de então, retirou-se a menção Não Recomendado. A representação com estrelas continuou a ser utilizada, assim como foi incluído nos critérios de exclusão um terceiro critério de cunho metodológico, cooperando para a escolha de livros com abordagens metodológicas que favorecessem o desenvolvimento das competências cognitivas básicas – análises, compreensão, síntese. O PNLD/2001 contemplou da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Os livros foram classificados em Recomendados, Recomendados com Ressalvas, Recomendados com Distinção e Excluídos. A representação com estrelas continuou a ser utilizada. O PNLD/2002 atendeu da 5ª a 8ª séries. Os livros foram classificados seguindo os mesmos critérios do ano anterior. No PNLD/2005, a classificação dos livros didáticos por menções foi substituída por Aprovada e Excluída. As diferenças entre as coleções aprovadas passaram a ser expressas em resenhas avaliativas presentes nos Guias de Livros Didáticos. Nayara Silva Carie (2008) traz mais informações sobre o processo de avaliação do livro didático.

¹⁵ Em 2003, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM, que amplia o PNLD e passa a atender também o ensino médio com a distribuição gratuita das obras didáticas para os alunos das três séries dessa modalidade de ensino.

a avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para a escolarização básica em todo o país. No seu artigo 2º, reforça os objetivos do PNLD:

- I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
 - II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
 - III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
 - IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos;
 - V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.
- (DECRETO nº 7.084, 2010, p. 01)

Dessa forma, o MEC estabeleceu um padrão de qualidade para a seleção dos LD submetidos ao processo de avaliação. Podemos notar que, nesse cenário de políticas públicas brasileiras, o livro didático passou a ser uma preocupação nas ações executadas pelo Estado. O Decreto-Lei nº 7.084/2010 também define as diretrizes do Programa no artigo 3º:

- I - respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
 - II - respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
 - III - respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
 - IV - respeito à liberdade e o apreço à tolerância;
 - V - garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras.
- (DECRETO nº 7.084, 2010, p. 02)

As diretrizes que regem o PNLD têm, em princípio, a proposição de encaminhar para alunos e professores livros didáticos com diferentes abordagens, contemplando as diversidades sociais e culturais, bem como obras didáticas isentas de conteúdos tendenciosos. O Programa exerce influência nas obras didáticas que chegam às escolas, à medida que só permitem acesso dos alunos aos LD adequados às diretrizes por ele estabelecidas. Sonia Miranda e Tania de Luca, em 2004, por exemplo, chamaram atenção para as mudanças ocorridas nos livros didáticos de História. As autoras salientam os cuidados de autores e editores no que tange à intensificação de estereótipos que pudessem ocasionar a eliminação da obra. Segundo as pesquisadoras, o PNLD contribuiu para um Ensino de História mais plural, impulsionando diferentes perspectivas pedagógicas e valorizando os diversos tipos de saberes.

No que se refere ao enfoque conceitual adotado pelo MEC para a área de história, Carlos Augusto Lima Ferreira (2004) salienta que os livros avaliados não conseguem dar conta de um ensino que possibilita a aquisição do conhecimento através de reflexões e construções próprias dos alunos. Para o autor, a produção dos livros didáticos está tão

deficitária que, no geral, não conseguem satisfazer as exigências do MEC no que concerne ao seu aprimoramento. Apesar das críticas aos órgãos governamentais que cuidam da educação, segundo o autor, o projeto de avaliação dos livros didáticos representa um salto qualitativo enquanto política de governo e uma importante contribuição para o debate da escola pública brasileira.

Célia Cassiano (2007), na sua pesquisa sobre *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol*, aborda os aspectos políticos e econômicos impostos ao contexto escolar, por intermédio da política e economia do PNLD, bem como analisa as relações estabelecidas entre os sujeitos responsáveis pela regulamentação e pelas práticas que circunscrevem o programa. Salienta ainda a gama de interesses existentes no entorno do PNLD, em razão das grandes editoras de didáticos direcionarem suas ações tanto para as escolas, onde os livros são selecionados, quanto para o Estado, esfera que delibera e implementa as políticas públicas em Educação.

Segundo Cassiano (2007), a avaliação dos livros didáticos no Brasil melhorou a qualidade dos LD inscritos no PNLD, a começar pela triagem técnica que ocorre no âmbito da avaliação pedagógica que exclui livros com erros conceituais e preconceituosos do processo. Contudo, apesar da avaliação pedagógica resultar em uma relação de LD inscritos no PNLD, ocorreu um aumento considerável das compras governamentais a partir de 1995, decorrente da ampliação do próprio PNLD. Também houve um significativo aumento nos lucros das editoras e autores que participam das compras governamentais. Desse modo, as observações de Cassiano nos possibilitam entender as tensões e os sujeitos que envolvem o PNLD (CASSIANO, 2007). Logo, o estudo de tal Programa viabiliza investigar alguns indícios de como o livro didático está sendo sistematizado por intermédio de uma política pública.

1.3 PNLD: PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Antes de adentrarmos nas análises dos editais e guias dos PNLD de 2008, 2011 e 2014, destinados aos últimos anos do Ensino Fundamental, é preciso destacar o caminho percorrido desde a publicação dos editais até a escolha das obras didáticas pelos professores. Até chegar às escolas, os livros passam por um processo envolvendo diversas etapas, a começar pela aceitação das escolas da rede pública que manifestam interesse mediante adesão

formal, observando os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. Em seguida, o FNDE disponibiliza o edital com as regras e critérios para avaliação das obras inscritas no processo. Os editais determinam os prazos e os regulamentos para a adequação das editoras que queiram concorrer e o Estado estabelece convênio com a universidade para que esta realize o processo de avaliação das coleções. Assim, as obras inscritas passam por uma triagem inicial, em que são examinados os aspectos físicos das obras e se estão em consonância com as normas do edital em vigor. Sendo aprovados nessa etapa, os livros passam por uma avaliação pedagógica, observando os quesitos gráficos, físicos e editoriais que são analisados a partir de critérios de eliminação e classificação dos manuais inscritos. Na etapa seguinte, os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos¹⁶.

O Guia do Livro Didático - GLD configura o resultado da avaliação. É composto por resumos das coleções aprovadas e por princípios e critérios que conduziram o processo de verificação. Este é constituído por cinco partes, sendo a primeira a apresentação da equipe de avaliação e a instituição responsável pelo processo de apreciação. A segunda traz os critérios

¹⁶ De 1996 até 2014, quatorze Guias de Livros Didáticos foram publicados e encaminhados às escolas. Vejamos a sequência das publicações:

- ✓ PNLD 1997 – Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série (volume único).
- ✓ PNLD 1998 – Guia de Livros Didáticos de Alfabetização e 1ª a 4ª série (volume único).
- ✓ PNLD 1999 – Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª série (volume único).
- ✓ PNLD 2000-2001 – Guia e Livros Didáticos de Alfabetização e de 1ª a 4ª série (volume único).
- ✓ PNLD 2002 – Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª série (volume único).
- ✓ PNLD 2004 – Guia de Livros Didáticos de Alfabetização e de 1ª a 4ª série, em quatro volumes: vol.1: Língua Portuguesa e Alfabetização, vol.2: Matemática e Ciências, vol.3: Geografia e História e vol.4: Dicionários. O edital para o PNLD 2004 foi o primeiro a avaliar as obras por áreas específicas.
- ✓ PNLD 2005 – Guias de Livros Didáticos de 5ª a 8ª série, em cinco volumes: vol.1: Língua Portuguesa, vol.2: Matemática, vol.3: Ciências, vol.4: História e vol.5: Geografia.
- ✓ PNLD 2007 - Guia de Livros Didáticos de Alfabetização de 1ª a 4ª séries, em sete volumes, sendo o primeiro de apresentação e os demais de Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática, História, Geografia e Ciências.
- ✓ PNLD 2008 – Guia de Livros Didáticos, direcionado às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação).
- ✓ PNLD 2010 - Guia de Livros Didáticos, direcionado a selecionar livros didáticos para os anos iniciais e o segundo a avaliar e selecionar Livros Didáticos Regionais.
- ✓ PNLD 2011 – Guia de Livros Didáticos Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 1º e 2º ano), Anos Finais – distribuição integral (incluindo língua estrangeira).
- ✓ PNLD 2012 - Guia de Livros Didáticos, direcionados a avaliar e selecionar livros didáticos destinados ao Ensino Médio.
- ✓ PNLD 2013 - Guia de Livros Didáticos, visava avaliar e selecionar obras didáticas destinadas ao Ensino Fundamental.
- ✓ PNLD 2014 – Guia de Livros Didáticos - O Programa foi destinado ao atendimento integral aos alunos e professores dos anos finais no ensino fundamental da rede pública com livros reutilizáveis de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia e livros consumíveis de língua estrangeira (inglês ou espanhol). Atualmente, está em andamento o processo avaliativo do PNLD 2017, mas os livros aprovados só estarão nas escolas no ano de 2018. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: 06 abr. 2017.

e a metodologia de avaliação das obras. A terceira refere-se à análise do perfil das coleções, na qual estas são apresentadas a partir da abordagem metodológica, da diversidade das atividades propostas e da seleção dos conteúdos. A quarta parte expõe a forma como as coleções foram agrupadas a partir dos eixos temáticos e a ficha de avaliação que compõe a quinta e última parte do Guia. O FNDE disponibiliza o Guia em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas. Com base neste material, os professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos da rede pública de ensino. Isto feito, a protocolização da escolha das obras é feita via internet. Os professores fazem a escolha online, em aplicativo específico para este fim, disponível na página do FNDE (RESOLUÇÃO nº 42, 2012, p. 01).

Esse longo processo comprova a diversidade de contextos e sujeitos envolvidos no processo de avaliação empreendido pelo PNLD. Considerando a riqueza dos editais e guias como fontes de pesquisa para a Educação no Brasil, analisamos essas fontes, mais especificamente dos Editais e dos Guias do PNLD de 2008, 2011 e 2014, com a finalidade de identificar as orientações concernentes à História das Mulheres e à utilização adequada das imagens para as coleções didáticas. Não é demais lembrar que as imagens podem ser utilizadas para promover a igualdade entre os gêneros ou hierarquizá-los. Assim, examinaremos as determinações destes editais para o uso das imagens nas coleções didáticas. Analisaremos as avaliações empreendidas por esse Programa sobre as coleções didáticas: *História Sociedade & Cidadania* (2006), *Projeto Araribá* (2007) e *Estudar História: Das origens do homem à era digital* (2011), destinados aos anos finais do Ensino Fundamental.

Esses editais foram lançados em um cenário político¹⁷ que permitiu mais expressividade a temas como gênero, diversidade e sexualidade. Apesar das polêmicas em torno desses eixos temáticos, eles não deixaram de ser tratados no contexto do PNLD de 2008, 2011 e 2014. A inclusão desses temas nos documentos curriculares contribuiu para ressaltar a relevância do debate no âmbito da educação básica brasileira. É o que veremos nas reflexões que seguem.

A partir da análise do Edital PNLD/2008, percebemos alguns delineamentos gerais que delimitam sua organização. Em seu interior, estão presentes informações que especificam os prazos, os procedimentos, as especificações técnicas, princípios e critérios para inscrições e avaliação das obras didáticas. Destacamos, nesse conjunto de informações, instruções que

¹⁷ O Edital e Guia do PNLD de 2008 foram publicados pelo MEC no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e o PNLD/2011 e 2014 na gestão de Dilma Rousseff (2011-2016).

pudessem ter relação com a cobrança de conteúdos de valorização da história das mulheres. Esta discussão aparece nos critérios eliminatórios da área de História: preceitos éticos, nos critérios de qualificação, comuns a todas as áreas e na área específica de História.

No que se refere aos preceitos éticos comuns a todas as áreas de conhecimento, o documento ressalta que a coleção didática para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania não poderá “veicular preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação” (EDITAL, PNLD, 2008, p. 31). Os preceitos éticos específicos para a área de História ratificam a importância do LD para a construção da cidadania. Por isso a importância de “não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levam a discriminações de qualquer tipo (origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação)” (EDITAL, PNLD, 2008, p. 48). Podemos perceber, pelos trechos transcritos, que o Edital apresenta disposições para o LD, com expressas ações direcionadas para a desconstrução de preconceitos e valorização da pluralidade cultural brasileira.

Em relação aos critérios de qualificação¹⁸ comuns a todas as áreas, quanto à construção de uma sociedade cidadã, espera-se que o livro didático:

- (1) promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder, reforçando, assim, sua visibilidade;
- (2) aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária. (EDITAL, PNLD, 2008, p. 32)

As disposições presentes nesses princípios evidenciam a valorização das relações étnico-sociais e de gênero com intuito de construir uma sociedade que respeita e valoriza a diversidade das experiências humanas, que tenha uma visão mais plural dos diversos sujeitos que compõe a História. Para tanto, os critérios do MEC servem de parâmetro para avaliar as coleções didáticas, que precisam contemplar as exigências dos avaliadores para que tenham um resultado satisfatório. Entendemos ser este o objetivo do Programa, o aperfeiçoamento dos livros didáticos para que atendam aos critérios democráticos e cidadãos.

No critério de qualificação para área de História, o documento preconiza que o livro didático não poderá incorporar:

¹⁸ No edital de 2008, encontra-se o item “critérios de qualificação”, que, no entendimento do MEC, serviria para aprimorar o entendimento técnico-pedagógico das obras, quando da escolha dos professores das opções contidas no Guia do Livro Didático disponibilizado. Dessa forma, os “critérios de qualificação”, juntamente com os “critérios eliminatórios”, norteiam a análise dos livros didáticos.

[...] estereótipos como a identificação exclusiva da História a alguns heróis ou a utilização de caricaturas, de períodos ou de personagens, nem a restrição à memória individual ou de grupos, o que é extremamente nocivo ao ensino de História. Também não pode reduzir a História à identificação exclusiva a datas e fatos; é imperioso que evite simplificações explicativas, seja de cunho valorativo, processual, comparativo, ou teórico conceitual; não é possível a identificação da história narrada a uma verdade absoluta. (EDITAL, PNLD, 2008, p. 49)

O texto não faz referência direta à história das mulheres, mas destaca que o conhecimento histórico não pode estar vinculado exclusivamente a alguns personagens. Nesse sentido, destaca que o livro didático não deve personificar heróis, ser suporte de memória individual ou de grupos, pois, a partir do momento em que a narrativa didática enaltece uma determinada memória ou personagem, apagam-se muitos outros sujeitos. Nesta perspectiva, as ações de alguns sujeitos foram consideradas históricas, merecedoras de registros e *status*. Dessa forma, essa história é branca, masculina e de classe abastada. No entanto, a seleção de determinadas memórias não pode ser transformada na história da humanidade.

Aproximando-se desse entendimento, o Edital PNLD/2008 define o LD como material de auxílio no processo de ensino e aprendizagem e deve ser contextualizado em relação aos avanços das teorias e das práticas pedagógicas. Os conceitos que permeiam esse documento referem-se à autonomia, liberdade de expressão, diversidade, liberdade, compreensão da realidade.

Espera-se, em contrapartida, livros didáticos cada vez mais próximos das demandas sociais e coerentes com as práticas educativas autônomas dos professores. Entende-se que é preciso considerar os avanços obtidos pelas áreas do conhecimento, bem como os avanços das teorias pedagógicas, sem com isso perder de vista o compromisso fundamental com o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado, pois é função social da escola estabelecer o diálogo com estes diferentes contextos. (EDITAL, PNLD, 2008, p. 29-30)

Quanto às orientações do Edital PNLD/2008 para o uso das imagens nas coleções didáticas, estão presentes os critérios de qualificação para a área de História. De acordo com o documento, as imagens:

Devem fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e a compreensão dos conteúdos históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão do texto, precisam estar nítidas e adequadas às finalidades para quais foram elaboradas, ser

claras, precisas e de fácil compreensão. As legendas devem possibilitar, efetivamente, a localização da ilustração no tempo e espaço (época em que foi produzida, autoria, créditos e sua natureza). Podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. (EDITAL, PNLD, 2008, p. 49)

Ao analisar as disposições presentes nesse critério, fica patente a preocupação do Edital com a utilização adequada das fontes iconográficas, pois destaca que as imagens têm que ser utilizadas de forma contextualizada e crítica. Nota-se também que as legendas deveriam apresentar a autoria e a época da produção da imagem. Empregada dessa forma, torna-se possível o reconhecimento da historicidade, das intencionalidades e dos silenciamentos que estão presentes na imagem enquanto fonte histórica. Quando as imagens não são constituídas apenas em ilustrações de textos, a compreensão do processo histórico torna-se possível.

O outro documento que compõe nossa análise, o Guia do PNLD/2008 para livros didáticos de história, teve como instituição responsável pelo processo de avaliação a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Já na introdução, é evidenciado que o Guia tem um formato diferente daqueles que vinham sendo editados, e destaca que a avaliação dos livros didáticos foi realizada por especialistas da área¹⁹, sem deixar de observar que a utilização desse material na prática pedagógica é do(a) professor(a). Mais adiante, apresenta a organização das coleções, os critérios de avaliação, a análise das obras didáticas e as resenhas. Enquanto a análise das coleções refere-se à visão geral das obras, as resenhas ressaltam suas singularidades e, por último, a reprodução da ficha de avaliação que foi utilizada para selecionar os livros pelo corpo de avaliadores. Desse conjunto de informações,

¹⁹ O processo de avaliação dos livros didáticos envolve ações de diferentes sujeitos, a saber: Comissão Técnica, Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN); Coordenação Institucional, Raimundo Nonato Araújo da Rocha (UFRN); Assessoria Institucional, Hélder do Nascimento Viana (UFRN); Coordenação de Área, Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN); Assessoria de Área, João Maria Valença de Andrade (UFRN) e Pareceristas. Participaram do processo de avaliação das coleções que constituem o Guia PNLD/2008 os seguintes pareceristas: Alexsandro Donato Carvalho (UERN), Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus (UFF), André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN), Arnaldo Pinto Júnior (UNICAMP), Décio Gatti Júnior (UFU), Éden Ernesto da Silva Lemos (UFRN), Fernando Antônio Mesquita de Medeiros (CEDU), Flávia Eloísa Caimi (UPF), Francisca Lacerda de Góis (UFRN), Grinaura Medeiros de Moraes (UFRN), Iranilson Buriti de Oliveira (UFCG), Itamar Freitas de Oliveira (UFS), Janete Ruiz de Macêdo (UESC), João Pinto Furtado (UFMG), Juçara Luzia Leite (UFES), Magda Maria de Oliveira Ricci (UFPA), Maria Ângela de Faria Grillo (UFRPE), Maria Augusta de Castilho (UCDB), Maria Fernanda Baptista Bicalho (UFF), Maria Telvira da Conceição (URCA), Marlene Rosa Cainelli (UEL), Marta Margarida de Andrade Lima (UFRPE), Paulo Eduardo Dias Mello (UEPG), Raimundo Pereira Alencar Arrais (UFRN), Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL), Wani Fernandes Pereira (UFRN) e Wicliffe de Andrade Costa (UFRN). (GUIA, 2008, p. 3-4)

destacamos aquelas que se relacionam com a valorização da história das mulheres, bem como as resenhas onde encontramos as apreciações dos avaliadores sobre as obras didáticas aprovadas.

Nesse sentido, no critério Construção da Cidadania, há uma preocupação com a diversidade das experiências humanas. Vejamos a transcrição:

[...] a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse, estimulando o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade, se abrange a formação da cidadania no conjunto do texto didático, e não apenas nas atividades ou em um capítulo, relacionando-a ao conteúdo histórico. Se aborda as temáticas das relações étnico-sociais e gênero, considerando o combate ao preconceito, à discriminação racial e sexual e à violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária e, enfim, se discute a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social. (GUIA PNLD, 2008, p. 15)

O princípio advoga em favor do respeito às temáticas referentes às relações étnico-sociais e de gênero. Evidencia que o livro didático deve desprender-se de uma História estereotipada que apadrinha heróis, algumas datas e fatos. Devem, portanto, voltar-se para uma abordagem plural que identifique a subjetividade e diversidade das experiências humanas. O livro didático é orientado de forma que responda às novas demandas epistemológicas (identidades de gênero, papéis sociais, relações de poder, diversidade) que permeiam a sociedade.

Do Guia do PNLD/2008, do conjunto de resenhas das coleções de livros didáticos, destacamos a de História, Sociedade & Cidadania – HSC do autor Alfredo Boulos Junior²⁰. Os livros que integram a coleção HSC, do PNLD 2008, são destinados ao Ensino Fundamental II, publicados pela editora FTD, 1ª edição. Entraram na análise dessa dissertação apenas os direcionados aos 8º e 9º anos. No que concerne à materialidade, o LD do 8º ano apresenta formato que mede 20,5cm na horizontal e 27,3cm na vertical. Contém 272 páginas amplamente ilustradas. O conteúdo é apresentado no sumário, dispostos em 21 capítulos. O LD do 9º ano, por sua vez, possui formato que mede 20,5cm na horizontal por 27,3cm na vertical, contendo 310 páginas. O conteúdo também é apresentado no sumário e está disposto

²⁰ Alfredo Boulos Júnior é mestre em História pela Universidade de São Paulo - USP, doutor em Educação pela Universidade Católica de São Paulo - PUC. Lecionou no ensino fundamental da rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor das coleções *Construindo Nossa Memória* e *O Saber da História* (1997); assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História Política e Sociedade. Atuando principalmente nos seguintes temas: Representação, Imagens, africanos, afrodescendentes, livro didático e África.

em 19 capítulos. Nos dois volumes, a capa traz o nome da coleção, identificação do autor, código de inscrição do Programa Nacional do Livro Didático e logomarca da Editora FTD S.A. Em sua composição interna, os exemplares apresentam o nome da coleção e o currículo resumido do autor. Cada capítulo é organizado em seções fixas: página de abertura; levanta questões sobre o assunto estudado; texto principal; seção de atividades; leitura de imagens e textos; texto complementar; e leituras para o aluno.

A resenha da coleção HSC do Guia do PNLD/2008 expõe algumas observações que são importantes e precisam ser evidenciadas. Selecionamos os seguintes pareceres:

[...] Cumpre destacar positivamente o esforço empreendido em colocar diferentes versões, interpretações e visões de um mesmo tema, recorrendo a uma produção historiográfica atualizada e qualificada. [...] Discussão historiográfica também é incorporada, permitindo a interlocução com diversos autores e com teses opostas e / ou complementares. [...] A obra destaca-se pelo acervo de fontes textuais e iconográficas que oferece, em especial pela ótima contextualização das imagens apresentada ao final de cada volume, na seção Apêndice. Também se pode referir como exemplo de renovação historiográfica a preocupação em inserir estudos sobre a História da África e da Ásia em todos os volumes, superando um pouco a perspectiva eurocêntrica que tem predominado na História escolar. (GUIA PNLD, 2008, p. 97-98)

Conforme pode ser observado, há uma ênfase maior sobre uma produção historiográfica atualizada e qualificada. Porém, essa renovação historiográfica não abriu espaço para a incorporação dos estudos sobre a mulher, sua participação na sociedade, nos movimentos sociais, na política e no trabalho, à medida que o parecer não mencionou a História das Mulheres. O fato da coleção HSC estar entre as aprovadas, ainda que não contemple uma abordagem relacionada à história das mulheres, nos mostra que a coleção não está totalmente de acordo com as postulações do critério de qualificação presente no edital elaborado pelo MEC. Precisamos lembrar que o documento postula orientações para que as coleções didáticas insiram nas suas abordagens a participação da mulher nos diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder. A única atualização evidente, no que se refere à atualização e renovação historiográfica, diz respeito à preocupação com os estudos sobre a História da África, em cumprimento à Lei 10.639/03²¹.

²¹ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, em seu Art. 26-A, decreta que: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão

Sobre a iconografia, a resenha da coleção faz a seguinte observação: “A coleção incorpora algumas inovações da área pedagógica, podendo-se destacar como exemplo a atividade de leitura de imagem que estimula o aluno à observação e ao levantamento de hipóteses sobre determinado contexto ou tema” (GUIA PNLD, 2008, p. 97). Notamos que as representações iconográficas são um dos pontos altos desse conjunto. Dessa forma, as imagens estão presentes com a intenção de estimular a reflexão sobre os conceitos históricos, permitindo ao aluno estabelecer comparações entre tempos e sociedades distintas. Mais adiante, ainda se tratando das fontes iconográficas, o texto enfatiza: “A obra destaca-se pelo acervo de fontes textuais e iconográficas que oferece, em especial pela ótima contextualização das imagens apresentadas ao final de cada volume, na seção Apêndice” (GUIA PNLD, 2008, p. 98).

Na mesma resenha, os avaliadores destacam algumas lacunas, podendo-se apontar expressões incomuns de difícil compreensão para os alunos e não contempladas no glossário. No tocante ao conjunto dos aspectos gráficos, sinalizam alguns problemas quanto à harmonia da página, visto que algumas ilustrações são pouco integradas (GUIA PNLD, 2008). Fazendo um contraponto entre o que diz o avaliador e os aspectos gráficos do LD do 8º ano, constatamos que alguns vocábulos não são contemplados no glossário, a exemplo do seguinte trecho: “[...] o alferes Joaquim José da Silva Xavier, conhecido por todos como Tiradentes” (BOULOS, 2008, p. 176). A palavra *alferes* não faz parte da linguagem cotidiana dos estudantes, e o seu significado não está contemplado no glossário. Essa ausência de explicações no LD dificulta a compreensão do aluno. No que tange ao aspecto gráfico, o LD apresenta imagens atraentes que ocupam um espaço destacado em suas páginas. Entretanto, encontramos algumas dissonâncias, pois a função que as imagens ocupam em relação aos textos que a acompanham é, muitas vezes, de meras ilustrações. Em alguns casos, as imagens comprovam os dados transmitidos pelo texto, não há um trabalho de análise mais aprofundado. No que diz respeito à Ficha de Avaliação, existe a preocupação de que a História não se reduza à ação de alguns heróis nem à restrição à memória individual ou de grupos. Após a análise desse princípio, o avaliador é convidado a indicar “sim” ou “não”. Vejamos:

**Tabela 1 - Fragmento da Ficha de avaliação – Área História
PNLD/2008**

Desenvolvimento da proposta histórica		
Estão ausentes:	Não	Sim
25) A redução da história à ação de alguns heróis e a restrição à memória individual ou de grupos.		
26) A identificação exclusivamente da História a datas e fatos.		
27) Simplificações explicativas.		
28) A caricatura de períodos, de personagens, lugares e regiões.		
29) A identificação da História narrada a uma verdade absoluta.		
30) A identificação da História narrada ao senso comum.		

Fonte: Guia do Livro Didático – PNLD/2008, p. 117.

A “história das mulheres” não é citada de forma direta nos critérios de avaliação que constam na ficha tomada como base no processo de avaliação. Apesar de não estar evidente, compreende-se que esta discussão pode ser inserida em um desses critérios, como, por exemplo, “A redução da História à ação de alguns heróis e a restrição à memória individual ou de grupo” (GUIA PNLD/2008, p. 117). No que concerne às imagens na Ficha de Avaliação do PNLD/2008, os avaliadores são convidados a especificar se nas obras didáticas existe a preocupação da utilização correta das fontes iconográficas. A avaliação deve ser feita em três graus, são eles: Suficiente (S), Bom (B) e Ótimo (O). Destacamos as seguintes orientações:

**Tabela 2 - Fragmento da Ficha de avaliação – Área História
PNLD/2008**

As Imagens	Não	S	B	O
18) No tratamento iconográfico, há uso de diferentes linguagens visuais.				
19) Estas linguagens visuais serão integradas ao texto e propiciam novas formas de conhecimento.				
20) As legendas estão adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas.				
21) As imagens levam o aluno a problematizar os conceitos históricos.				
22) As imagens são de fácil compreensão, podendo intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade.				
23) As legendas contextualizadas adequadamente à imagem (autoria época de produção).				
24) As legendas são exploradas para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos.				

Fonte: Guia do Livro Didático – PNLD/2008, p. 117.

Essa ficha fez parte da avaliação do PNLD 2008. Nela, o avaliador deveria julgar se as imagens participam da compreensão e problematização do texto ou se propiciam novas formas de conhecimento e se as legendas contextualizam e auxiliam a leitura das imagens.

Podemos estabelecer, a partir da análise dos critérios, uma relação de intencionalidade no cuidado com o texto imagético para que este não seja utilizado de forma ilustrativa. Quanto às legendas, notamos também esse cuidado, pois as legendas das imagens têm boa representatividade. Seu objetivo é elucidar os conteúdos apresentados, consentindo uma identificação mais exata daquilo que é mostrado e, para isso, precisam fornecer informações importantes para que o leitor reconheça a imagem: título, época, autoria, entre outras. Assim, para que as imagens cumpram com sua funcionalidade, precisam ser claras, precisas e contextualizadas.

O Edital do PNLD/2011 é composto por procedimentos, condições de participação, prazos, princípios e critérios para avaliação das coleções didáticas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental (todas as áreas) e específico para a disciplina de História. Logo, é elucidativo destacar que os princípios gerais enfatizam que os livros didáticos devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
 Aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
 Promova a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade. (EDITAL, PNLD, 2011, p. 35)

Os aspectos apresentados fazem menção à mulher, sua representatividade nos espaços públicos, a relação com os direitos políticos e os demais aspectos sociais. Assim, a inserção da discussão possibilita o enfrentamento, o questionamento das relações de poder desiguais, predominantes e hegemônicas. Como se pode perceber no trecho destacado acima, a visibilidade da mulher deve-se fazer presente no texto escrito, nas ilustrações e nas atividades das obras didáticas. Dessa forma, os princípios são relevantes por seu caráter reforçador de equidade e respeito visando uma sociedade não sexista.

No que diz respeito ao critério eliminatório comum a todas as áreas, *observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano*, serão excluídas as obras que “veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (EDITAL, PNLD, 2011, p. 37). Neste texto, notamos algumas alterações em relação ao Edital de 2008. Destaca-se a seguinte alteração: de “veicular preconceitos de condição [...]” para “veicularem

estereótipos e preconceitos de condição [...]” acrescentou-se a palavra *estereótipos*. Em referência aos tipos de discriminação, também ocorreram mudanças de “econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem [...]” para “condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem [...]”, acrescentando-se as palavras *orientação sexual, regional e idade*. Percebemos que o Edital/2011 contempla outros tipos de discriminação. Esse acréscimo expande a possibilidade de selecionar LD que atenda à diversidade da população brasileira.

Sobre as imagens, os critérios específicos eliminatórios, para o componente curricular História, orientam que o livro didático:

Apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas; apresenta ilustrações que explorem as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História; apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico. (EDITAL, PNLD, 2011, p. 47)

Percebemos que no edital referente ao PNLD/2011 há uma preocupação de que o LD proporcione o uso de diferentes linguagens, ou seja, o LD deve apresentar imagens visuais de diferentes suportes (pintura, fotografia, desenho, imagens virtuais, dentre outras). Esse procedimento possibilita a compreensão de que, para diferentes tipos de iconografias, existem formas diferentes de leituras, que são de grande utilidade na aprendizagem e interpretação de fatos históricos. Este texto traz uma novidade em relação ao Edital/2008, ao destacar o princípio que indica que o LD referencie as imagens como fonte para a produção do conhecimento histórico. Esta alteração é fruto das discussões referentes às avaliações feitas sobre o desenvolvimento das edições anteriores do PNLD.

O Guia PNLD/2011 para livros didáticos de história teve como instituição responsável pela avaliação das obras a Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF²². Esta edição contém,

²² A equipe responsável foi assim constituída: Comissão Técnica, Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN); Coordenação de Área, Sônia Regina Miranda (UFJF); Coordenação Adjunta, Paulo Knauss de Mendonça (UFF), Tânia Regina de Luca e Alexandre Donato Carvalho (UERN); Assessoria de Área, Itamar Freitas de Oliveira (UFS); Coordenação Institucional, Ludmilla Savry dos Santos Almeida (UFJF); Assessoria de Área, Fabiana Rodrigues de Almeida (UFJF); Avaliadores, Ana Maria Mauad Sousa Andrade Essus (UFF), Ana Tereza Marques Gonçalves (USP), André Luiz Vieira Campos (UFF), André Victor Cavalcante Seal da Cunha (UFC), Andréa Ferreira Delgado (UFSC), Antônio Celso Ferreira (UEP), Carina Martins Costa (UERJ), Carla Maria Carvalho de Almeida (UFJF), Décio Gatti Júnior (UFU), Dilton Cândido Santos Maynard (UFRJ), Elison Antonio Paim (UFSC), Flávia Eloísa Caimi (UPF), Gilvan Ventura da Silva (UFES), Itamar Freitas de Oliveira (UFS), Magda Maria de Oliveira Ricci (UFPA), Márcia Regina Capelari Naxara (UNESP), Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS), Maria Fernanda Batista Bicalho (UFF), Maria Telvira da Conceição

na introdução, os critérios gerais que deveriam ser analisados nas obras didáticas para que estas fossem aprovadas, a resenha das coleções e uma ficha de avaliação. A introdução enfatiza que “os critérios do edital garantem que erros, estereótipos, preconceitos, desatualizações não estarão nas obras avaliadas” (GUIA PNLD, 2011, p. 09). Os critérios de avaliação são os seguintes: a condição de o livro didático auxiliar a formação de cidadãos conscientes, o respeito à legislação que rege o ensino público nacional, a qualidade pedagógica e didática das coleções, a qualidade do Manual do Professor, a correção das informações apresentadas aos estudantes, a qualidade e adequação do projeto gráfico e a estrutura editorial da coleção. Destes critérios, destacamos apenas aqueles que se relacionam com a temática “história das mulheres”.

Nessa perspectiva, no que se refere à condição de o livro didático auxiliar a formação de cidadãos conscientes, observamos que o livro didático é pensado como um importante instrumento para garantir práticas éticas necessárias ao respeito à diversidade:

[...] a obra didática não pode conter textos ou imagens que comprometam o desenvolvimento de atitudes éticas essenciais ao respeito à diversidade. Portanto, uma coleção não pode veicular forma de preconceito e discriminação, nem promover incitação à violência. Tampouco pode conter propaganda ou proselitismo político e religioso. (GUIA PNLD, 2011, p. 10)

O critério acima mencionado não faz referência explícita à perspectiva de gênero. Porém, o destaque dos princípios éticos que precisam constar nos livros didáticos, acrescidos dos princípios de respeito à diversidade e à tolerância, nos permite apreender uma menção velada sobre a questão de gênero na ótica da formação de cidadãos conscientes. Logo, é de extrema importância que todos os instrumentos relacionados ao contexto educacional tornem matéria de discussão sobre as questões de gênero. As postulações dos critérios também fazem referência ao uso das imagens, destacando que estas não devem potencializar desigualdades de qualquer natureza.

(URCA), Marizete Lucini (UFS), Marta Margarida de Andrade Lima (UFRPE/UAG), Nathalia Helena Alem (IFBA), Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL), Sônia Cristina da Fonseca Machado Lino (UFJF). Leitores críticos, Ângela de Castro Gomes (UFF) e Lana Mara de Castro Siman (UEMG). Equipe de Revisão, Lúcia Furtado de Medonça Cyranca (UFJF), Nadime Bara (UFJF) e Tásia Oliveira Souza. Apoio Técnico, Luiz Antônio Belletti Rodrigues, Luan de Paula Aquino Sodré e Paulo Ricardo Silva.

Do presente Guia, selecionamos a resenha da coleção Projeto Araribá: História²³. As obras dessa coleção são de autoria coletiva, produzida pela editora Moderna²⁴. Os livros que integram a coleção Projeto Araribá, do PNLD 2011, são destinados ao Ensino Fundamental II, publicados pela editora Moderna. Nesta dissertação, analisaremos a 2ª edição daqueles destinados aos 8º e 9º anos. No que concerne à materialidade, o LD do 8º ano apresenta formato que mede 20,5cm na horizontal por 27,3cm na vertical, contendo 255 páginas. O conteúdo é apresentado no sumário e disposto em oito unidades. O LD do 9º ano apresenta formato que mede 20,5cm na horizontal por 27,3cm na vertical, contendo 271 páginas.

O conteúdo também é apresentado no sumário e disposto em oito unidades. Nos dois volumes, a capa traz o nome da coleção, identificação do autor, código de inscrição do Programa Nacional do Livro Didático e logomarca da Editora Moderna. Na sua composição interna, os exemplares apresentam o nome da coleção e o currículo resumido da editora responsável, Maria Raquel Apolinário²⁵. Cada unidade é organizada em seções fixas: página de abertura; texto principal; seção de atividades; e, no final da seção em foco, textos complementares, acompanhados de atividades. Os livros possuem inúmeras imagens correspondentes a cada assunto, com boa qualidade visual.

O Guia PNLD/2011, na seção “Análise da coleção”, postula que nas obras não se verificam opções por heróis, pois tem como preocupação principal as diversidades das experiências humanas:

Decorrente da concepção teórica a partir da qual essas seções foram organizadas, há destaque para as questões sobre cidadania, principalmente, quanto à diversidade dos grupos sociais. Grupos ou atores sociais não são focalizados segundo uma visão heróica e há uma tentativa de apresentar positivamente a diversidade cultural e étnico-racial que conformam as

²³ As obras da coleção Projeto Araribá têm um editor responsável pelo trabalho, Maria Raquel Apolinário, e uma equipe de profissionais que assina como elaboradores dos originais, a saber: Maria Raquel Apolinário (USP), César da Costa Junior (USP), Rosane Cristina Thahira (USP), Eduardo Augusto Guimarães (USP), Silvio Barini Pinto (PUC), Cristina Mura (USP), Ricardo Augusto Haltenhoffi Melani (PUC), Mariana Moreno Castilho (UFSC), Thelma Cadernatori Figueiredo de Oliveira (USP), Vivian Christina Botelho de Souza Morgato (UNICAMP).

²⁴ Cassiano (2007) traz uma análise da editora Moderna, no contexto das medidas políticas de abertura ao capital estrangeiro, adotadas durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). As atitudes tomadas por este governo viabilizaram a entrada de grandes grupos espanhóis no Brasil, os quais adquiriram diversas empresas. Neste período, inúmeras editoras brasileiras foram adquiridas por grupos estrangeiros, inclusive a Editora Moderna, que foi comprada em 2001, pelo grupo Santillana (Fundado na Espanha em 1960, é um grupo editorial espanhol com forte presença na Espanha e na América Latina). Uma característica comum das obras didáticas desse grupo editorial é o livro didático escrito a muitas mãos, ou seja, obras coletivas, sem que o nome do autor seja um valor agregado ao livro (CASSIANO, 2007). Consequentemente, a editora Moderna agregou essa especificidade, o que justifica a composição do *Projeto Araribá*, influência da modalidade espanhola.

²⁵ A editora é bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo - USP. Professora da rede estadual e municipal de ensino por 12 anos.

sociedades contemporâneas, em especial o Brasil. Alguns textos e/ou atividades são apresentadas com intuito de promover o desenvolvimento do juízo crítico e uma atitude solidária. (GUIA PNLD, 2011, p. 87)

Observamos o destaque para as questões sobre cidadania e a diversidade dos grupos sociais. Estas questões contribuem enormemente para transformação das práticas de discriminação e, por conseguinte, de exclusão. No entanto, não se reporta às relações de gênero, apesar de afirmar que a obra tem a intenção de apresentar positivamente a diversidade cultural e étnico-racial. Depreendemos disso o compromisso de romper com práticas discriminatórias que excluem determinados grupos sociais e culturais, contribuindo para o desaparecimento de outros tipos de desigualdade. Quanto à concepção histórica que orienta a obra, cabe destacar o parecer dado pelo Guia PNLD:

A perspectiva historiográfica que orienta a seção Estudos dos Temas, na qual se concentra o texto didático propriamente dito e cujo objetivo é, segundo o que se indica na abertura, apresentar os temas selecionados para o estudo da unidade. Nessa seção, a narrativa é construída a partir de uma visão, sem contradições com uma abordagem fragmentada dos aspectos políticos, econômicos e culturais. Abarca-se grandes períodos cronológicos, e, por isso, são tratados de forma panorâmica; além da pouca integração entre a História Geral e a História do Brasil. (GUIA PNLD, 2011, p. 84)

Mais adiante, os avaliadores reforçam a sucessão cronológica da coleção:

Embora exista preocupação em incorporar inovações historiográficas nem sempre há, na seção Estudos dos Temas, adequada articulação entre as propostas que envolvem a análise das fontes e o conteúdo apresentado. Ainda decorrente da narrativa tradicional que orienta a elaboração dos textos de Estudos dos Temas, identifica-se algum comprometimento na elaboração das noções de temporalidade, pois a ênfase é quase toda atribuída na sucessão cronológica. Além disso, as discussões em torno das concepções de Tempo diminuem consideravelmente a partir do volume do 7º ano. (GUIA PNLD, 2011, p. 88)

O olhar dos avaliadores sobre a coleção Projeto Araribá trouxe evidências importantes sobre a concepção de ensino que atravessa. A coleção tende à maior valorização de uma interpretação tradicional e factual da História. Como se observa nos pareceres acima mencionados, há, na maior parte das coleções, uma fragmentação na perspectiva dos aspectos políticos, econômicos e culturais, bem como uma desconexão entre as propostas que envolvem a análise das fontes e o conteúdo apresentado. Tais problemas comprometem, significativamente, a compreensão do processo histórico dos alunos. Por um lado, a

periodização cronológica é marcada por tempos sucessivos e regulares, sem rupturas e descontinuidade; por outro, o distanciamento entre conteúdo e fonte compromete a relação que o estudante estabelecerá com a fonte e com a construção do conhecimento histórico.

No que concerne à Ficha de Avaliação, existe a preocupação de que o LD contribua para a construção de uma sociedade não sexista, isenta de qualquer forma de preconceito. Assim, o avaliador é convidado a indicar se o LD cumpre ou não essa atribuição, a partir de duas alternativas: Sim e Não. No “Sim”, existem os graus: ótimo, bom, regular, fraco e ausente. Após a análise dos princípios que orientam o processo de seleção dos livros didáticos, o avaliador é convidado a indicar um desses graus. Vejamos:

**Tabela 3 - Fragmento da Ficha de avaliação – Área História
PNLD/2011**

Princípios étnicos e de cidadania	Sim				Não
	O	B	R	F	A
46) Está isenta de preconceitos de condição regional, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, linguística e de qualquer outra forma de discriminação; (Argunte e explique)					
Desenvolvimento de ações positivas à cidadania					
51) Promove positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaço de poder; (Argunte e explique)					
52) Aborda a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia; (Argunte e explique)					

Fonte: Guia do Livro Didático – PNLD/2011, p. 118.

A ficha de avaliação do Guia PNLD/2011 apresenta diversas alusões à “história das mulheres”, critérios de fundamental importância por exigir que os livros didáticos se modifiquem e incorporem as mulheres como protagonistas da história, de modo que contemplem sua pluralidade enquanto sujeitos do processo histórico. A menção das temáticas “história das mulheres” e “gênero” mostra que esses debates estão ganhando espaço na esfera educacional e, conseqüentemente, serão cada vez mais incorporados nos livros didáticos. Estes têm que se desvencilhar de uma história protagonizada apenas por grupos hegemônicos (ocidentais, brancos, masculinos e heterossexuais) e por seus valores sociais.

Muito embora o documento traga as questões de gênero, diversidade e sexualidade, na conjuntura atual é notória uma onda conservadora que fomenta comportamentos de intolerância a expressões que destoam das visões e experiências culturais normatizadas. Como consequência, os modos de ser, agir e se relacionar fora do padrão hegemônico são

frequentemente desrespeitados. Esse conservadorismo pode frear as pequenas mudanças que vêm ocorrendo no LD, minando os pequenos avanços conquistados. Tanto é assim que, no final de 2014, quando o Plano Nacional para Educação (PNE) foi colocado para votação, a pressão de grupos ligados à bancada evangélica e católica nas esferas legislativas provocou mudanças no texto original do PNE, excluindo as questões referentes ao gênero e à orientação sexual por considerá-las inadequadas ao ambiente escolar (CÂMARA NOTÍCIAS, 2015).

Na mesma onda conservadora e de intolerância, o Projeto de Lei “Escola sem Partido”, tem sido outro fator de preocupação que acusa professores e autores de livros didáticos de utilizarem as aulas e suas obras “para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis” (PROJETO DE LEI Nº 867, p. 05, 2015). Em tempos como estes, quando a sociedade brasileira tem estado cada vez mais sob influência de argumentos conservadores, torna-se necessário o debate acerca da questão de gênero e a representatividade das mulheres nos livros didáticos.

No que se refere às imagens, elencadas no Guia do Livro Didático – PNLD/2011 notamos os seguintes critérios:

**Tabela 4 - Fragmento da Ficha de avaliação – Área História
PNLD/2011**

Critérios	Sim				Não
	O	B	R	F	A
As estratégias teórico-metodológicas					
41. As fontes visuais, bem como suportes adicionais, tais como tabelas e gráficos, são adequados aos fins a que se destinam e apresentam legendas e critérios; (Argumente e explique)					
Princípios étnicos e de cidadania					
46. As ilustrações estão isentas de indução ou reforço a preconceito e estereótipos e revelam a diversidade étnica da população brasileira e sua pluralidade social e cultural do país; (Argumente e explique)					
Aspectos gráfico-editoriais					
61. As imagens e mapas utilizados apresentam boa visibilidade e são adequadamente posicionados; (Argumente e explique)					

Fonte: Guia do Livro Didático – PNLD/2011, p. 117, 118 e 119.

O PNLD/2011, quando comparado ao PNLD/2008, apresenta uma mudança conceitual na ficha de avaliação. A partir de 2011, se a indicação do avaliador fosse positiva, teria que consolidar esta avaliação utilizando os diferentes graus: ótimo, bom, regular e fraco. Outra diferença está no fato de que, na ficha de avaliação anterior, existia um critério específico para tratar sobre as imagens. Critério de fundamental importância por determinar que as imagens presentes nos livros didáticos estejam isentas de preconceitos e que cumpram as finalidades para as quais foram elaboradas. Notamos, dessa maneira, o relevante papel do discurso imagético na investigação sobre o modo como os sujeitos são produzidos.

O Edital do PNLD/2014 descreve os procedimentos para inscrições, define as condições de participação no Programa, princípios de avaliação, aquisição, produção e entrega das coleções didáticas. Quando comparamos os editais de 2008, 2011 e 2014, percebemos que os dois últimos suprimiram os critérios de qualificação comuns a todas as áreas, incluindo a área de História, existentes no edital de 2008. Dessa forma, o critério de qualificação é um critério a mais neste edital. Nos outros editais, este critério não aparecia. Assim, há uma diferença expressiva nos editais do PNLD analisados.

Nos princípios gerais, o edital de 2014 destacou o modelo de livro didático, até então distribuído no âmbito do Programa, ao permitir inscrições de coleções impressas acompanhadas de conteúdos multimídia destinados ao processo de ensino e aprendizagem. Ainda nos princípios gerais, frisa que as coleções didáticas têm que contribuir efetivamente para a formação da cidadania e, para esse fim, precisam representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

- (1) promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder, reforçando, assim, sua visibilidade;
- (2) abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
- (3) promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade. (EDITAL, PNLD, 2014, p. 53)

A participação das mulheres é ressaltada, além de evidenciar que as ações positivas de cidadania que valorizam as mulheres precisam aparecer em vários momentos nos livros didáticos, no texto escrito, nas ilustrações e nas atividades. A proposta visou, portanto, contribuir efetivamente para a construção da cidadania, para que os alunos tenham acesso a fatos, práticas e saberes históricos que lhes ofereçam a possibilidade de compreender e ampliar o modo de fazer história.

Nos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, o edital ressaltou a observância dos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, determinando que sejam excluídas as coleções que “veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (EDITAL, PNLD, 2014, p. 55). Mais adiante, nos critérios específicos eliminatórios para o componente curricular História, estabeleceu a necessidade de se observar se a coleção “estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse” (EDITAL, PNLD, 2014, p. 65).

Quando comparamos os editais do PNLD 2011 e 2014 e os seus critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e os específicos da área de História, notamos que não ocorreu nenhuma alteração em relação à compreensão do caráter de equidade atribuído ao LD. Percebemos que existia uma preocupação em exigir livros didáticos que não apenas apresentem conteúdos de qualidade, mas também que tenham a preocupação de preparar os alunos para lidar com a diversidade.

Ainda nos critérios específicos eliminatórios para o componente curricular História, observamos as ponderações para o uso adequado das imagens. Cabe aqui destacar essas especificações:

Apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas; apresenta ilustrações que explorem as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História; apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico. (EDITAL, PNLD, 2014, p. 65)

Diante do exposto, fica evidente que o edital apresenta as orientações para a utilização das imagens nos livros didáticos de História, partindo do princípio de que as imagens fazem parte do conteúdo desses livros e que, por isso, têm que ser também submetidas ao processo avaliativo empreendido pelo PNLD.

Uma imagem possui inúmeras riquezas, proporcionando um horizonte de leituras. Neste sentido, é preciso driblar o alfabetismo visual, que, nas palavras de Donis A. Dondis (1997), significaria oferecer às pessoas as condições para extrair de uma imagem toda sua mensagem e conteúdo, estando ele subentendido nas entrelinhas ou não.

O Guia PNLD/2014 está estruturado em seções, quais sejam: o PNLD e o ensino de História, avaliação de livros didáticos, resenhas das coleções aprovadas e modelos das fichas de avaliação. A instituição responsável pela avaliação das obras didáticas foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Na apresentação, destaca a avaliação das obras e da publicação dos Guias como ações importantes para a melhoria da qualidade da educação. Ademais, salienta que a equipe de responsáveis diretos pela análise das obras é constituída por professores com especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, oriundos de todas as regiões brasileiras, atuantes no ensino de História na escolarização básica e no ensino superior²⁶.

Neste Guia, chama atenção a sugestão feita na introdução geral, na seção *O PNLD e o ensino de História*. O Guia sugere que se procure outras fontes para a discussão referente à 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. (GUIA PNLD, 2014, p. 11)

Nesse sentido, ficam patentes as lacunas nas coleções que compõem esse Guia. Apesar disso, podemos supor que, em virtude dos critérios eliminatórios e das diretrizes curriculares,

²⁶ A equipe responsável pela avaliação do PNLD/2014 foi composta pelos seguintes nomes: Comissão Técnica, Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN); Coordenação de Área, Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN); Coordenação Adjunta, Flávia Eloisa Caimi (UPF), Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL) e Dilton Cândido Santos Maynard (UFS); Assessoria de Área, Itamar Freitas de Oliveira (UFS); Coordenação Institucional, Haroldo Loguercio Carvalho (UFRN); Avaliadores, Ana Maria Mauad Sousa Andrade Essus (UFF), Anita Lucchesi (CECIERJ), Arnaldo Pinto Junior (UFES), Arthur Oliveira Alfaix Assis (UnB), Aryana Lima Costa (UERN), Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS), Cleyton Tavares da Silveira Silva (UFRN), Cristiani Bereta da Silva (UDESC), Décio Gatti Júnior (UFU), Elison Antonio Paim (UFSC), Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (UFRN), Francisco Egberto de Melo (URCA), Gilvan Ventura da Silva (UFES), Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ), Jane Derarovele Semeão e Silva (URCA), João Maurício Gomes Neto (UERN), Juliana Teixeira Souza (UFRN), Karla Karine de Jesus Silva (UFS), Magda Maria de Oliveira Ricci (UFPA), Marcelo de Sousa Magalhães (UNIRIO), Maria Augusta de Castilho (UCDB), Maria Telvira da Conceição (URCA), Marisa Noda (UENP), Marlene Rosa Cainelli (UEL), Mônica Martins da Silva (UFSC), Muirakytan Kennedy de Macêdo (UFRN), Nathalia Helena Alem (IFBA), Nilton Mullet Pereira (UFRGS), Rafael Saddi Teixeira (UFG), Wesley Garcia Ribeiro Silva (UFF), Wicliffe de Andrade Costa (UFRN). Avaliadores – Recursos, Anita Lucchesi (UFS), Ângelo Priori (UEM), Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (UFRN), Lyvia Vasconcelos Baptista (UFRN), Maria Fernanda Baptista Bicalho (UFF), Muirakytan Kennedy de Macedo (UFRN), Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB). Leitura crítica, Andrea Delgado (UFSC), Ângela Maria de Castro Gomes (UFF); Revisão, Fabíola Barreto (UFRN), Risoleide Rosa (UFRN); Apoio Técnico, Adriane Teixeira da Silva (UFRN), Caio Rodrigo Carvalho Lima (UFRN), David Tafnes de Oliveira Silva (UFRN), Dhierclay de Souza Alcântara (UFRN), Jandson Bernado Soares (UFRN), Robson William Potier (UFRN), Sheerazade Rodrigues Santos (UFRN), Wendell de Oliveira Souza (UFRN).

os livros didáticos de História aprovados no PNLD têm que, minimamente, abordar as temáticas estabelecidas. No que diz respeito à avaliação, o Guia evidencia a importância daquela empreendida pelo MEC, em função do auxílio que presta ao cumprimento de um princípio estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96, qual seja, prover o aluno com material didático-escolar de qualidade. O Guia evidencia ainda:

A avaliação do MEC também faz cumprir uma série de leis que determina a inclusão nos currículos e nos materiais didáticos de alguns temas considerados obrigatórios. [...] a história e a cultura dos africanos, afrodescendentes e indígenas, o respeito aos direitos das crianças, adolescentes e idosos, o combate a violência contra a mulher, o combate a homofobia e a construção dos valores, princípios éticos e estéticos anunciados na Constituição Federal de 1988. [...] 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. (GUIA PNLD, 2014, p. 12)

Esses critérios demonstram que há preocupação em atender aos princípios de igualdade e de respeito à diversidade, no sentido cultural, étnico-racial e de gênero, impedindo estereótipos e discriminações que depreciem determinados grupos ou que desvalorizem a contribuição histórica dos diversos sujeitos históricos. O livro didático, portanto, deve contribuir imensamente para desconstruir uma visão androcêntrica e etnocêntrica tão enraizada na sociedade. Podemos observar que o Guia PNLD/2014 reconheceu a importância da discussão de gênero, e os direitos políticos e sociais das mulheres, quando colocou a discussão como tema obrigatório a ser inserido nos currículos e nas obras didáticas.

Ainda na seção “A avaliação de livros didáticos”, o Guia PNLD destaca os critérios gerais e específicos que nortearam a avaliação pedagógica. Em “Critérios gerais de avaliação”, indica como livros de qualidade aqueles que contemplarem a “observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (GUIA PNLD, 2014, p. 13). Já em “Critérios específicos de avaliação”, os livros didáticos são orientados a “estimular o conhecimento da historicidade das experiências sociais”. Não há, nestes, referência direta ao debate de gênero ou história das mulheres; todavia, é possível inserir a discussão de gênero a partir desses critérios. Mas precisamos observar que a omissão sobre estas questões mostra que não existe um critério essencial para aprovar ou não os livros

didáticos de História. Ainda assim, orienta que a coleção didática deve colaborar efetivamente para a construção da cidadania ao observar:

Os preceitos legais e jurídicos, respeitando os princípios éticos. Assim, estando isentos estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, como também de qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. [...] Sugere, também, ações positivas em relação a cidadania e ao convívio social, trabalhando com temáticas referentes as relações étnico-raciais, de gênero e não violência, da educação e cultura em direitos humanos, e a da imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando a visibilidade destes sujeitos históricos. (GUIA PNLD, 2014, p. 17)

Do conjunto de coleções presente no Guia PNLD/2014, selecionamos a coleção *Estudar História - Das origens do homem à era digital*, cuja autoria coube a Patrícia Ramos Braick – a única mulher entre os autores de obras didáticas de História para o Ensino Fundamental avaliados nas últimas edições do PNLD. A coleção possui quatro livros destinados aos quatro anos do Ensino Fundamental II, publicados pela Editora Moderna. No presente trabalho, analisaremos apenas a primeira edição dos livros destinados aos 8º e 9º anos.

No que concerne à materialidade, o LD do 8º ano apresenta formato que mede 20,5cm na horizontal por 27,3cm na vertical, contendo 288 páginas. O conteúdo é apresentado no sumário e disposto em oito capítulos. O LD do 9º ano apresenta formato que mede 20,5cm na horizontal por 27,3cm na vertical, contendo 328 páginas. O conteúdo também é apresentado no sumário e disposto em quinze capítulos. Nos dois volumes, a capa traz o nome da coleção, identificação do autor, código de inscrição do Programa Nacional do Livro Didático e logomarca da Editora Moderna. Em sua composição interna, os exemplares apresentam o nome da coleção e o currículo resumido da autora²⁷. Cada capítulo é organizado em seções fixas: abertura do capítulo; texto principal com *boxes* ampliando a discussão do conteúdo e questões; texto complementares acompanhados de questões de análise. A seção “Vale a pena assistir” traz sugestões de filmes e, no final, atividades. Os livros possuem inúmeras imagens correspondentes a cada assunto, com boa qualidade visual.

²⁷ Patrícia Ramos Braick é Mestra em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

As resenhas elaboradas pela PNLD (2014) evidenciam as principais características de cada coleção, destacando a qualidade, as limitações e os cuidados que precisam ser observados em seu uso. Selecionamos as seguintes ponderações, no que corresponde à formação cidadã:

[...] ocorre por meio de indicações de ações positivas de cidadania que valorizam as crianças, os adolescentes, as mulheres e os idosos como portadores de direitos conquistados historicamente, abordando-os em situações diversas de protagonismo social no texto didático e nas imagens. Os povos africanos e indígenas estão inseridos em capítulos específicos ou em exemplos, nas imagens ou nas seções complementares, valorizando-se, mais notadamente, os povos africanos e afrodescendentes, em variadas situações sociais e culturais. (GUIA PNLD, 2014 p. 30-31)

Podemos perceber que a temática “gênero” e/ou “história das mulheres” está presente de forma explícita na coleção *Estudar História - Das origens do homem à era digital*. Ao inserir essas discussões, a concepção de sujeito histórico é ampliada e o protagonismo na história das sociedades passa a ser de todos os sujeitos e não apenas de alguns poucos escolhidos. Observamos a defesa de um conhecimento plural e o empenho em promover a diversidade e a memória histórica não apenas das mulheres, mas também dos povos africanos e indígenas. Quanto à concepção histórica que orienta a obra, cabe destacar:

A proposta teórico-metodológica da coleção privilegia a abordagem cronológica linear [...]. Estabelece, por sua vez, diálogo restrito com as fontes documentais e a diversidade de concepções historiográficas. Ademais, oferece reflexões que relacionam a produção do conhecimento histórico com o trabalho do historiador; refere-se às fontes históricas como objetos de pesquisa e as submetes em algumas situações, a interpretações orientadas por procedimentos teórico-metodológicos do campo da história. A abordagem da coleção prioriza a narrativa de uma história nacional brasileira, mas é possível por meio de exemplos pontuais no texto didático, em algumas imagens e, sobretudo nas atividades, identificar elementos da história local, possibilitando assim, a compreensão, mesmo que parcial, da diversidade de lugares, povos, culturas e formas de organização social no país e em outros lugares do mundo. (GUIA PNLD, 2014, p. 31)

Nesse trecho, fica evidente a centralidade e a importância das fontes históricas para o trabalho efetivo do historiador. A coleção *Estudar História - Das origens do homem à era digital* oferece subsídios para que o aluno participe do fazer historiográfico, compreendendo o processo de conhecimento, o significado das transformações históricas e a diversidade de culturas e forma de organização em diferentes lugares. Contudo, orienta os professores e

alunos a uma visão cronológica e linear da História, ofuscando as rupturas e as discontinuidades.

A preocupação com a utilização adequada das fontes iconográficas também aparece no parecer dos avaliadores da coleção didática *Estudar História - Das origens do homem à era digital*. Os avaliadores destacaram:

As imagens são claras, coerentes e compatíveis com os temas apresentados e, na maior parte dos casos, elas potencializam os estudos dos conteúdos selecionados. [...] O ponto forte da obra são suas orientações ao professor e a análise de pinturas e charges. [...] As imagens utilizadas no decorrer dos volumes também tem grande potencial para a abordagem de mulheres, crianças e idosos como protagonistas de diferentes contextos históricos, assim como oferecem possibilidades de tratamento da pluralidade cultural e das diferenças entre povos e culturas. Assim, convém explorá-las, pois isso irá atenuar a abordagem mais limitada desses grupos no texto didático principal. (GUIA PNLD, 2014, p. 33)

Fica patente que a coleção didática *Estudar História - Das origens do homem à era digital* explora o uso das imagens de forma coerente e contextualizada. O parecer demonstra que as imagens presentes nessa coleção fornecem subsídios para a construção de posicionamento crítico que contribua para dar visibilidade às mulheres enquanto protagonistas de diferentes contextos históricos.

Na mesma resenha, há uma crítica negativa à obra por não aprofundar a discussão referente às questões de Gênero. Sobre essa crítica, é importante ressaltar:

A obra não faz grande investimento na abordagem da temática de gênero e em relação a não violência, incluindo o combate à homofobia. Discussões acerca dos direitos humanos e da participação de crianças e adolescentes nos processos históricos são limitados a trechos específicos da obra, sem promover uma maior reflexão e inserção desses grupos. (GUIA PNLD, 2014, p. 31)

Dessa forma, observamos incongruências entre a obra didática aprovada e os critérios do Edital/PNLD 2014. De acordo com o documento, a coleção deve contribuir para a construção da cidadania procurando “estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença” (EDITAL, PNLD, 2014, p. 65). Para tanto, o debate sobre gênero é essencial. Diante do parecer dos avaliadores, entendemos que a coleção foi aprovada sem atender completamente a todos os critérios estabelecidos.

A Ficha de Avaliação destaca a abordagem de gênero. Nela, assim como o PNLD/2011, existem os graus: ótimo, bom, regular, insuficiente e ausente, para que os professores analisem as obras didáticas.

**Tabela 5 - Fragmento da Ficha de avaliação – Área História
PNLD/2014**

Construção significativa de noções e conceitos históricos	Sim				Não
	O	B	R	F	A
18. Construção ou apresentação significativa dos conceitos de meio, história local, cultura local, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social com respeito e interesse.					
Respeito aos princípios éticos					
30. Isenção de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.					
Desenvolvimento de ações positivas à cidadania					
34. A temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária; a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia; a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes; a imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade.					

Fonte: Guia do Livro Didático – PNLD/2014, p. 142, 145 e 146.

O Guia PNLD 2014 explicita de forma direta e indireta as questões de gênero nos critérios de avaliação, mostrando que estes são pontos necessários para selecionar as coleções de livros didáticos na área de História. A inserção dessa temática nos critérios presentes na ficha de avaliação é um sinal de atualização dos avaliadores no campo dos estudos de gênero. No que diz respeito às imagens, a seção “Ilustrações” especifica que elas devem: “retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e pluralidade social e cultural do país” (GUIA, PNLD, 2014, p. 146).

**Tabela 6 - Fragmento da Ficha de avaliação – Área História
PNLD/2014**

Ilustrações	Sim				Não
	O	B	R	F	A
<p>39. As imagens devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ser claras e precisas, adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; – retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do país. – respeitar, quando de caráter científico, as proporções entre objetos ou seres representados; – estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou dos acervos de onde foram reproduzidas; – no caso de gráficos e tabelas, apresentar títulos, fontes e datas; – no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço, devem apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas. <p>Para descrever e analisar este item, verifique a presença de cada um desses elementos.</p>					
40. Disponibilidade das informações necessárias à leitura e ao entendimento de imagens, gráficos, tabelas, mapas e infográficos.					

Fonte: Guia do Livro Didático – PNLD/2014, p. 142, 145 e 146.

Ao analisar os critérios estabelecidos pelo PNLD, observamos a intenção em tornar os materiais didáticos adequados, de modo a não propagar nenhum tipo de preconceito e estereótipo que não faça doutrinação política e religiosa. Precisam também ser coerentes, com fundamentação teórico-metodológica explicitada e adequada à proposta pedagógica.

As mudanças apresentadas ao longo do texto não parecem seguir um projeto sistemático do Estado para modificar textos e imagens. É mais provável que as transformações tenham sido resultado das críticas e denúncias feitas ao livro didático.

O estudo dos Editais e Guias apresentado ao longo do capítulo nos possibilitou ampliar o nosso conhecimento sobre os critérios de avaliação dos livros didáticos, especificamente os princípios que contemplam a discussão de gênero. A incorporação deste debate pode colaborar para que exista, na Educação brasileira, espaço para a valorização e discussão acerca do papel da mulher na História.

Este capítulo analisou também os critérios dos Editais do PNLD referentes à utilização adequada das imagens para que estas não cheguem aos livros didáticos de forma ilustrativa e acrítica. Nos LD de História, as imagens não são apenas marcas históricas, mas também ferramentas fundamentais para a aprendizagem sobre a diversidade social, apresentando expressivo desempenho na construção do saber histórico. Pautamo-nos, portanto, pela ideia de que a imagem transmite, de forma implícita ou explícita, diversas informações com um propósito a ser representado. Desse modo, para compreendê-las é preciso ir além do que se

vê, rompendo com a superficialidade do visível, decifrando seus códigos e silêncios. Devem ser investigadas na sua especificidade, em sua época de produção, como expressão de um determinado contexto.

Nessa perspectiva, compreendemos também que, ao falar em livros didáticos, devemos lembrar que este material faz parte de uma sociedade, ou seja, é fruto desta, bem como construtor, pois é através dessa ferramenta, na maioria das vezes, que a história é trazida aos alunos e alunas. Neste sentido, o LD tem uma dimensão histórico-social e, por conseguinte, reprodutor e produtor da época em que foi elaborado. Assim, o exercício de analisar os critérios dos Editais e os Guias que contêm os pareceres dos avaliadores referentes aos livros didáticos de história (*História, Sociedade & Cidadania, Projeto Araribá e Estudar História: Das origens do homem à era digital*), submetidos ao processo de avaliação do PNLD, tem o propósito de ajudar a compreender as mudanças e continuidades referentes às representações femininas nos textos e imagens presentes nos livros didáticos.

Ao utilizar o LD e os elementos do PNLD como fonte de pesquisa, tencionamos investigar silenciamentos e representações disseminadas e/ou escamoteadas por essas ferramentas. Devemos lembrar que os editais estabelecem que as obras didáticas precisam observar os princípios éticos fundamentais para construção da cidadania, não veicular estereótipos e preconceitos de gênero e promover uma imagem positiva da mulher. Assim, é fundamental averiguarmos se esses princípios estão presentes nos documentos oficiais elaborados para orientar os currículos, a exemplo dos PCN, das DCN e da BNCC. Para tanto, concentraremos nosso estudo em como se produziram e se produzem as diferenças de gênero no currículo escolar, reflexão apresentada no capítulo que segue.

2 RELAÇÕES DE GÊNERO, CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA

[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 86)

2.1 GÊNERO E FEMINISMO

Para falar sobre gênero, é preciso conceituá-lo e, portanto, considerar seu caráter histórico, identificá-lo na conjuntura específica de um determinado período. O termo refere-se a um conjunto de relações de poder baseado na divisão de papéis e comportamentos opostos, atribuídos a homens e mulheres. Desse modo, desnaturalizar hierarquias de poder baseadas em diferenças de sexo tem sido um dos eixos centrais dos estudos de gênero. Mas antes de adentrar no debate conceitual de gênero, precisamos entender a histórica do movimento feminista, responsável por tal elaboração conceitual.

Os estudos de gênero estão intrinsecamente ligados à história do movimento feminista, movimento social que lutou a favor dos direitos das mulheres, inserindo nos espaços da discussão política questões até então vistas como peculiares do “mundo privado”. Assim, rompeu a polaridade entre as esferas pública (o Estado, as instituições, a Economia) e privada (a casa, as particularidades da vida doméstica e das relações matrimoniais e familiares). De acordo com Ana Alice Costa (2005),

[...] o feminismo ressurgiu em torno da afirmação do que o pessoal é político, pensado não apenas como uma bandeira de luta modernizadora, mas como um questionamento profundo dos parâmetros conceituais do político até então identificada pela teoria política com o âmbito da esfera pública e das relações sociais que aí acontecem. Isto é, no campo da política que é entendida aqui como o uso limitado do poder social. (COSTA, 2005, p. 02)

Ao afirmar que “o pessoal é político”, o feminismo transferiu para o ambiente da discussão política as questões até então tratadas como exclusivas do privado. Ao levantar essa bandeira de luta, o movimento feminista chamou a atenção das mulheres sobre o caráter político do seu isolamento na esfera do privado. Dessa forma, as desigualdades sociais e políticas não podiam ser dissociadas. Joana Maria Pedro (2008) observou que o movimento luta pela superação das desigualdades entre homens e mulheres, pela autonomia e emancipação feminina. Conforme Costa e Sardenberg (2008, p. 25), o feminismo, como

fenômeno que reivindica a igualdade entre os sexos e a redefinição do papel da mulher na sociedade, é “certamente a expressão máxima de consciência crítica feminina”. Para as autoras, suas raízes se entrelaçam aos ideais liberais de igualdade defendidos no decorrer da Revolução Francesa de 1789.

Aproximando-se desse entendimento, Margareth Rago (1998) informou que o movimento feminista conduziu a uma reformulação dos diferentes papéis atribuídos ao homem e à mulher dentro da sociedade²⁸. No campo acadêmico, as teorias feministas propuseram que o sujeito fosse considerado dinamicamente como efeito das determinações culturais, inserido em um campo de complexas relações, sexuais e étnicas. Desse modo, a concepção de “mulheres” se afasta da “essência” predeterminada pela ciência e se aproxima da ideia de uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinares e pelos discursos (RAGO, 1998).

A partir da década de 1960, as feministas, além das inquietações políticas e sociais, começaram a ocupar os espaços acadêmicos, escrevendo suas construções teóricas; foi neste cenário que emergiu o conceito de gênero. De acordo com Guacira Lopes Louro (1998, p. 16), “é neste contexto que o movimento feminista contemporâneo ‘ressurge’ e passa a ter grande representação intelectual (além da política) através de nomes como Simone Beauvoir, Betty Friedman e Kate Millet”. Com o desenvolvimento e a organização dos estudos feministas, surgiu uma série de núcleos e grupos de pesquisa.

²⁸ Algumas historiadoras entendem que a história do movimento feminista no Brasil pode ser dividida em ondas, a exemplo de Joana Maria Pedro (2008), que destacou: o feminismo de “primeira onda” se desenvolveu nas últimas décadas do século XIX, durando até as primeiras décadas do século XX. Nesta fase, teve como principal reivindicação os direitos políticos, sociais e econômicos, o trabalho remunerado, o estudo, a propriedade e a herança. A “segunda onda” (1960-1980), por sua vez, teceu críticas a uma sociedade que demarca os papéis sociais destinados à população feminina. Nesse sentido, a autora evidencia que o feminismo intitulado de “segunda onda” lutou em nome da liberdade feminina, apresentou reivindicações vinculadas à sexualidade e corpo e à violência contra a mulher. Para Costa (2009), a “segunda onda” feminista, que se insere no período do final da década de 1960, deteve-se no que era peculiar da mulher, reivindicando que as especificidades femininas fossem reconhecidas e garantidas. O movimento feminista deu prioridade “às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres” (PEDRO, 2008, p. 79). No que se refere ao movimento de “terceira onda”, Costa (2009) evidencia as tentativas de desconstrução da categoria “mulher” como indivíduo coletivo que compartilha as mesmas opressões, problemas e histórias. Trata-se de buscar as particularidades, buscar os diferentes tipos de mulheres, reconhecendo, dessa forma, a pluralidade feminista no interior do movimento. “As mulheres não são iguais aos homens, na esteira das ideias do feminismo de segunda onda, mas elas tampouco são todas iguais entre si, pois sofrem as consequências da diferença de outros elementos, tais como raça, classe” (COSTA, 2009, p. 30). No entanto, outras historiadoras têm questionado a ideia das “ondas feministas”. Natália Mendéz (2008) observou que o feminismo no Brasil não possui uma evolução linear. Por isso, se o considerarmos como um movimento organizado cronologicamente em algumas etapas ou ondas, podemos deixar de compreender as diferentes expressões feministas ao longo do tempo, a exemplo das manifestações ocorridas em períodos que não se enquadram nas conhecidas ‘primeira onda do feminismo’ (final do século XIX e primeiras décadas do XX) e ‘segunda onda do feminismo’ (meados dos anos 1970, década de 1980).

Somente no final do século XX, o conceito de gênero surgiu como uma preocupação teórica. Até então, o termo esteve ausente em grande parte das teorias sociais. Nesse sentido, discutiam-se questões referentes ao feminino/masculino sem considerar a categoria gênero, a fim de refletir as relações sociais entre os sujeitos. Segundo Scott (1995), as feministas consideravam as teorias até então existentes sobre as hierarquias entre homens e mulheres insuficientes para definir as diferenças.

No Brasil, os estudos de gênero ganharam força na última década do século XX, quando, em 1995, a revista brasileira *Educação e Realidade* publicou uma tradução do artigo de Joan Scott, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. O artigo de Scott explicava que o interesse pelas categorias de classe, raça e gênero demonstrava um compromisso com a história que incluísse a fala dos oprimidos e levasse em consideração que as desigualdades de poder estão organizadas segundo, no mínimo, estes três eixos: classe, raça e gênero.

Ao se transformar e ampliar seus objetos e reflexões e desenvolver o conceito de gênero, o feminismo, enquanto campo teórico, deixou de se preocupar exclusivamente com o lugar social das mulheres, passando a privilegiar a perspectiva relacional masculino-feminino através do conceito de gênero²⁹. O conceito tem proporcionado novos olhares e percepções para antigas questões, ao mesmo tempo em que insere novos sujeitos até então invisíveis ou com pouca notoriedade nos campos científicos da História. Os estudos de gênero buscam questionar as persistentes relações de desigualdades entre homens e mulheres, as construções e desconstruções dessas relações nas esferas sociais, econômicas, políticas e culturais.

Uma das pioneiras desses estudos foi a historiadora norte-americana Joan Scott (1995), que definiu gênero como uma categoria que se refere ao caráter fundante da construção cultural das hierarquias sexuais entre o masculino e o feminino. Scott analisou os processos que constituíram as hierarquias de gênero, pensando nos múltiplos fatores envolvidos e nas instituições e estruturas, perpassando suas relações de poder e seus significados culturais. Para a autora, mediante a construção do saber, a história cria e endossa as construções de gênero. Por isso é importante questionar esse saber sobre o mundo³⁰:

²⁹ Para Lelita Benoit (2000), no Brasil, nos finais da década de 80, legitimaram-se, principalmente no campo acadêmico, os denominados estudos de gênero, que analisaram questões conceituais da condição feminina, levando o movimento feminista a repensar assuntos fundamentais, sobretudo aqueles referenciais que discutiam a temática feminista na perspectiva biológico-sexual. As análises passaram a incorporar a cultura e o simbólico para compreenderem as relações entre homens e mulheres.

³⁰ Scott (1995) escreve que o conhecimento histórico não é apenas um simples registro das mudanças nas organizações sociais no decurso do tempo, mas também um dispositivo que participa da produção do saber sobre estas organizações. As reflexões da autora tem se voltado, principalmente, no sentido de perceber como esta área do conhecimento tem participado na produção do saber referente à diferença sexual. Conforme Scott, a “História é tanto objeto da atenção analítica quanto um método de análise. Vista em conjunto, ela oferece um

Tentei tratar criticamente da história como uma disciplina, um texto escrito e um registro de eventos do passado, para sugerir como podemos produzir um saber novo a partir da reflexão crítica a respeito dos processos pelos quais o saber é e tem sido produzido. Meu interesse específico como feminista é com o saber a respeito da diferença sexual, com gênero. Como historiadora, estou particularmente interessada em historicizar gênero, enfatizando os significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são criados e criticados, a instabilidade e maleabilidade das categorias "mulheres" e "homens", e os modos pelos quais essas categorias se articulam uma em termos da outra, embora de maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento. (SCOTT, 1994, p. 25-26)

O conceito tem fomentado debates e reflexões sociais a partir da distinção do sexo, mas sem cair no determinismo biológico. Para Scott (1995), as mulheres e os homens são definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um pode existir através de estudo inteiramente separado. A autora constrói sua argumentação sobre o gênero considerando as diferenças percebidas entre os sexos e a forma pela qual essas diferenças são apropriadas e transformadas em desigualdades. Neste sentido, destaca que gênero é uma categoria de análise histórica, cultural e política. Essas relações e suas referentes construções de gênero podem nos direcionar a várias possibilidades de mudanças de padrões legitimados ao longo da história.

Ainda segundo Scott (1995), é necessário ultrapassar os usos descritivos do gênero. É importante buscar a utilização de formulações teóricas. A autora chama a atenção para a necessidade de examinar as maneiras como as identidades de gênero são realmente construídas e relacionar os resultados encontrados com organizações sociais e representações culturais historicamente situadas. O termo “gênero” é uma forma de indicar como as representações culturais e sociais são construídas, definindo papéis adequados aos homens e às mulheres.

Foi nessa direção que Pedro (2005) argumentou que muitas das características atribuídas ao masculino e ao feminino não são determinadas apenas pelo sexo; são influenciadas também pela classe social, pela cultura e pela educação. Quando as feministas passaram a utilizar a categoria “gênero”, foi com intuito de reforçar a ideia de que as diferenças que se constatavam entre homens e mulheres não estavam relacionadas com a questão biológica, e sim ligadas à cultura.

modo de compreensão e uma contribuição ao processo através do qual o gênero é produzido” (SCOTT, 1995, p. 13-14).

Junto com Rachel Soihet, a autora também refutou a ideia que naturaliza o masculino e o feminino, enfatizando a assimetria e as hierarquias que marcam as relações entre homens e mulheres que incorporam a dimensão das relações de poder. Neste sentido, nenhuma compreensão – seja do homem ou da mulher – poderia existir através de um estudo que os considerasse totalmente em separado, aspecto fundamental para descobrir a amplitude dos papéis sexuais nas várias sociedades e épocas (SOIHET; PEDRO, 2007).

Maria Rita Kehl (2008) contribuiu com a análise ao enfatizar que a primeira inscrição dada ao indivíduo é a marca da diferenciação sexual. “Significantes que indicam não apenas uma diferença anatômica, mas a pertinência a um de dois grupos identitários carregados de significações imaginárias” (KEHL, 2008, p. 27). As identidades “masculina” e “feminina” possuem significados que procuram se manter distintos, de forma mais ou menos rígida, “dependendo da maior ou menor rigidez da trama simbólica característica de cada sociedade” (KEHL, 2008, p. 27).

Assim, Louro (1998) propõe um “pensamento plural” que relacione a concepção de gênero às representações sociais e não mais às argumentações biológicas. Conforme a autora, é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Nessa perspectiva, o debate sobre o gênero passa a ser pensado a partir da caracterização do que é masculino e do que é feminino na sociedade, do modo como os sujeitos compreendem e representam suas identificações nas práticas sociais, que assumem novas formas no processo histórico. Nesse sentido, o conceito de gênero “passa a ser usado, então, como um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1998, p. 22).

As relações que são produzidas a partir da diferenciação dos sexos apresentam-se em uma via aparentemente “naturalizada” e alteram o modo dos indivíduos se relacionarem, de um ou de outro sexo, frente aos fenômenos sociais. Os estudos de gênero buscam, portanto, uma desnaturalização de concepções arraigadas que exercem “efeitos de verdade” e influência política na constituição das subjetividades e práticas sociais.

O conceito de gênero discute não apenas a diferença como também a sua construção, colocando em destaque que a submissão feminina não é natural e imutável. É uma categoria que nos permite pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente constituídas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual. As análises das relações de gênero perpassam por várias questões, desde a diferenciação dos papéis masculinos e femininos, da sexualidade, dos debates que relacionam gênero e poder, das influências da cultura e do simbólico na constituição das hierarquias sociais entre homens e mulheres.

A compreensão de gênero como uma produção social e cultural nos remete a refletir sobre a instituição escolar que, conforme Louro (1995), ao longo da história e na sua configuração atual, tem criado e recriado formas de produção de sujeitos “generificados”.

Para a autora:

Desde os primeiros tempos, também a instituição escolar buscou disciplinar corpos e mentes de estudantes e mestres, ajustando-os a novos ritmos, a uma outra lógica, a um outro espaço; construindo maneiras de ser apropriadas, falas convenientes, olhares e gestos adequados e decentes. Assim a construção de um corpo escolarizado, controlado e protegido, do modo e dominado parece ter sido e ainda ser imperiosa para qualquer empresa educativa. [...] Para exemplificar, basta pensarmos no pronto atendimento aos sinais, nos deslocamentos e alinhamentos físicos, na postura exigida para a escrita e leitura, na quantidade, qualidade e intensidade permitidas para a fala na exigência de silêncio etc. E essa escolarização dos corpos é diferenciada segundo o gênero. (LOURO, 1995, p. 176)

Assim, podemos considerar que os padrões tradicionais e polarizados a respeito do masculino e do feminino fazem parte do cotidiano escolar. Nesse sentido, a instituição escolar estabelece maneiras apropriadas, falas e gestos adequados segundo o gênero.

Estes símbolos que constroem e/ou legitimam padrões de gênero estão presentes nos currículos. Por isso, precisamos analisar de que forma os currículos educacionais³¹ produzem e reproduzem as desigualdades existentes entre homens e mulheres. A questão que responderemos ao longo do capítulo é: como se produziram e se produzem as diferenças de gênero no currículo escolar? Pois os currículos, procedimentos de ensino, são locais privilegiados para refletir sobre a produção das diferenças de gênero.

2.2 CURRÍCULO: UM CENÁRIO DE DISPUTAS

Para analisar as representações femininas nos livros didáticos de história é fundamental averiguarmos o lugar que ocupa as questões de gênero no discurso dos currículos - Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Nessa perspectiva, é importante salientar que este trabalho se interesse pelos textos presentes nesses currículos como referência para refletir a construção dos materiais didáticos de História.

³¹ Nesse trabalho, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental.

Tendo em vista a importância de um ensino que valoriza a diversidade da produção histórica e não apenas grupos hegemônicos, se faz necessário analisar como os currículos vêm sendo construídos, visto que ele se constitui como um campo de disputas de poder³². As formas de construir um currículo não estão voltadas apenas para questões referentes a métodos, procedimentos e conceitos. Elas englobam também jogos de interesse, relações de poder, disputas por espaços, hierarquias de saberes.

De forma geral, o poder é representado como domínio, força, controle; porém, o poder “[...] não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2006, p. 8). Assim, há uma intrínseca relação entre currículo e poder, visto que o currículo escolar, através da seleção e organização do conhecimento, regula e controla uma determinada sociedade. Com base nas ponderações de Foucault (2006), em nossa investigação o poder é visto como um elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como se constitui a articulação entre poder e saber³³.

Louro (1998) destacou que o currículo é dividido por relações de poder, transmitindo o que é legitimado, normatizado, e o que difere é marginalizado, silenciado, produzindo, desse modo, sujeitos e identidades.

[...] o currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol. Ele é resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram consolidadas como o currículo. [...] É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção que o currículo é uma construção social, aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’. (SILVA, 1999, 148)

Dessa forma, pode-se perceber que, muitas vezes, por intermédio de algumas formas de organização curricular, os valores, os hábitos, os costumes da classe dominante são acentuados. Em contrapartida, os valores e hábitos de outras classes, quando não são excluídos, são sintetizados, uma vez que os conteúdos a serem trabalhados já estão pré-

³² A ferramenta teórica central desta dissertação é o conceito de currículo em uma perspectiva pós-crítica. Assim, ele é entendido como prática de significação, uma vez que é espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o mundo social e político (SILVA, 1999b). Nessa perspectiva, expõe visões de mundo, cria significados, constrói projetos de sociedade.

³³ O currículo passa por uma série de escolhas, nas quais determinados conhecimentos começam a fazer parte dele enquanto outros são excluídos. Problematicar essas escolhas se torna importante, pois significa o esforço em identificar as relações de poder que estão imbricadas nesse processo.

definidos. Não há espaço, portanto, para a inclusão de outros saberes além dos que já foram institucionalmente determinados.

Assim, os currículos – mais especificamente o currículo de História na educação básica – são narrativas que sinalizam determinadas concepções de história e dos atores sociais representados, refletindo relações de poder historicamente situadas. Louro (1998) afirmou, ainda, que as relações de poder modificam os comportamentos espontâneos, modelam as pessoas de acordo com o que consideram coerentes para o convívio social.

O currículo é apreendido como prática de significação, uma vez que é um espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o mundo social e político (SILVA, 1999b). Nessa perspectiva, expõe visões de mundo, cria significados, constrói projetos de sociedade. Por isso, diferentes teorias curriculares foram construídas ao longo da história da educação, dividindo-se em três principais tipos: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. As teorias tradicionais enfatizam o estabelecimento de métodos e objetivos que possibilitem estimar precisamente os resultados educacionais. Dedicam-se ao desenvolvimento de currículos sem problematizar as formas dominantes de conhecimento que o compõem.

Em oposição às tradicionais, as teorias críticas versam que nenhuma teoria é neutra, implicando em relações de poder que se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 1999, p. 30). Quanto à perspectiva pós-crítica, por sua vez, tem “pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a subversão, a multiplicação de sentidos para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p. 284). Nesta análise, o vínculo entre currículo e poder é “ampliado para incluir outros processos de dominação – além da classe social – presentes na dinâmica social, tais como: raça, etnia, gênero, sexualidade, geração, religião, nacionalidade etc.” (SALES, 2010, p. 23).

O estudo dessas relações nos ajuda a entender os motivos pelos quais alguns conhecimentos e disciplinas curriculares são escolhidos em detrimento de outros. No caso específico do currículo de História na educação básica, observamos “um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas [com forças] de instituir formas de organizar o que é selecionado” (LOPES, 2004, p. 111). Portanto, precisamos analisá-lo criticamente.

Para Antônio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2005), as análises críticas do currículo têm ganhado espaço. Uma das críticas diz respeito ao tema das desigualdades. Ao abordar o problema, por um período, os livros concentraram apenas na luta de classes,

ignorando outras dimensões do processo desigual da reprodução social, como gênero e raça. Assim, os autores assinalam a importância de historicizar o currículo:

A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais”. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente. É por isso que uma história do currículo deve ser parte integrante de uma Teoria Crítica do Currículo dedicada à construção de ordens curriculares alternativas. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 31)

Ainda de acordo com os autores, a naturalização está centrada na própria organização do currículo, que ainda continua centrado em disciplinas tradicionais, não levando em conta formas da cultura popular, diferenças de raça, etnia, gênero e crença. Desse modo, o currículo não é neutro, mas historicamente datado, implicando relações de poder e produzindo identidades individuais e sociais. Por isso, é preciso situá-lo nas relações mais amplas da sociedade, bem como do contexto em que está inserido³⁴.

Completando o quadro de razões ao trato crítico dado às questões curriculares, Gimeno Sacristán (1998) afirmou que currículo não é um conceito abstrato, desagregado do sistema educativo, mas sim uma construção cultural, uma forma de regular práticas educativas. Neste sentido, no processo educacional, o currículo pode ser um elemento transformador e/ou mantenedor de discriminações, opressões, privilégios, dando visibilidade a determinados grupos e silenciando outros.

Silva (1999) acrescentou: “não é o currículo um elemento neutro e está vinculado a relações de poder, transmite visões intencionais, influencia na construção de identidades individuais e sociais específicas” (SILVA, 1999, p. 13). Compreendemos que não basta discutir o currículo somente como um conjunto de conteúdos, pois ele está envolvido na produção de subjetividades, na constituição de modos de existência.

Ainda de acordo com Silva (1995), o currículo e suas narrativas podem, de forma explícita ou implícita, incorporar noções particulares sobre como se apresentam os sujeitos na sociedade; sobre como contam histórias que fixam noções particulares sobre raça, classe, gênero. Segundo o autor, é importante notar que:

³⁴ Como afirma Katia Abud (2004), os currículos das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresente (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que deixam marcas com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e dos “interesses dos alunos” (ABUD, 2004, p. 29).

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade). (SILVA, 1995, p. 195)

Pensando o currículo como o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes e às estudantes no decorrer do processo de educação escolar, podemos compreendê-lo como um campo repleto de possibilidades, de contestação, de construções divergentes. Para Silva (1999), o currículo é aquilo que nós (professores) fazemos, mas também é aquilo que “as coisas fazem a nós”. Os currículos teriam efeitos, nos produziriam também, demonstrando, dessa forma, os vínculos com as relações de poder.

Historicamente, o currículo escolar representa os interesses dos grupos sociais hegemônicos (ocidentais, brancos, masculinos e heterossexuais), marginalizando e silenciando os não hegemônicos, na tentativa de fixar identidades únicas³⁵. Assim, apresenta-se enviesado nas dimensões étnico-racial e de gênero, nas quais a identidade masculina e branca é a referência, não contemplando as identidades plurais dos sujeitos. Visto dessa maneira, o currículo é produto cultural, bem como produtor e propagador de culturas, o qual, mediante o discurso, hierarquiza sujeitos, afirmando e/ou negando identidades. Portanto, além das questões referentes à identidade, estão incursas também as relações de poder, impressas no ato de selecionar conhecimentos, de favorecer identidades em meio a diversas possibilidades.

Ao entendermos o currículo dessa forma, as questões centrais a serem problematizadas não mais se referem estritamente às lutas epistemológicas, mas se trata também de um campo social que se justapõe à epistemologia, aos políticos e à cultura. Nas palavras de Silva (1995), ao analisá-lo precisamos interrogar:

³⁵ Cleir Rosa (2016) evidenciou que os movimentos indenitários são instrumentos de fundamental importância para denunciar as tentativas de fixar identidades únicas. Para a autora, são exemplos de luta contra isso: os movimentos negros, que lutam pela igualdade de direitos e oportunidades – o que lhes foi restringido por séculos; os indígenas, que reivindicam reaver terras onde possam viver, plantar, enterrar os mortos e viver dignamente, o que lhes é negado em favor do latifundiário; feministas, que lutam pela igualdade de direitos em relação aos homens, lutam por direitos iguais – iguais no trato, no salário, no respeito; e os homossexuais, que explicitam o caráter excludente das identidades únicas.

Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita é: qual nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder? (SILVA, 1995, p. 197)

Como podemos perceber, o elemento definidor dessa reflexão sobre o currículo passa pela pergunta: o que deve ser ensinado? E qual o papel do(a) educador(a) nesse processo?

Um passo importante para a construção curricular diz respeito à transposição didática³⁶ e à seleção cultural do currículo. Dessa forma, selecionar o que aparece nos currículos é também uma questão de disputa e poder. Enquanto educadores, temos que nos interrogar cotidianamente quais são as matérias-primas que oferecemos aos estudantes, e quais são as identidades e agentes sociais que incluímos em nossos currículos no processo de ensino e aprendizagem. Neste processo, o(a) professor(a) pode dar visibilidade aos dispositivos de poder e questionar as ausências de grupos sociais nas narrativas sobre a história da humanidade. Dessa forma, repensar as escolhas que temos feito em termos de currículo é questionar de que maneira estamos contribuindo para incluir os saberes ligados aos grupos subalternizados.

Precisamos levar em consideração que os sujeitos não são unos e homogêneos. Logo, compreender as relações de desigualdades requer uma análise de gênero e de outras dimensões sociais, tais como de classe, sexuais, étnicas, entre outras. No que diz respeito às questões de gênero, foco do nosso trabalho, Louro (1998) afirma que os estudos com este enfoque vêm criticando o currículo como um campo de produção de identidades e diferenças, contribuindo para legitimar e naturalizar hierarquias e posições de gênero, instituindo algumas identidades como inferiores, deficitárias e desviantes.

Como resolver o problema? Para Silva (1999), não basta à mulher ter acesso às instituições escolares e aos currículos. É importante, além do acesso, garantir a transformação – prática e simbólica – dos papéis sociais femininos, já que “o simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens, mas num mundo ainda definido pelos homens” (SILVA, 1999, p. 93). O que se busca não é um currículo que privilegie as mulheres no Ensino de História, mas que apresente homens e mulheres enquanto sujeitos históricos.

³⁶ O conceito de transposição didática, aqui empregado, dialoga com a perspectiva de Lopes (1997), que utiliza o termo “mediação” não no sentido genérico, ou seja, como uma ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário, de permitir a passagem de uma coisa a outra; mas no sentido dialético, leia-se como um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia.

Contribuindo para essa discussão, Louro enfatizou a importância de um olhar mais atento para identificar as desigualdades de gênero presentes nas políticas educacionais e no espaço escolar: “Trata-se de pôr em questão as relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos diz respeito” (LOURO, 1998, p. 65).

2.3 GÊNERO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Em 1997, o Ministério da Educação - MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que englobam, em seus diversos volumes, orientações para a composição dos currículos do ensino fundamental³⁷ e do ensino médio³⁸. O Estado elenca os objetivos para cada uma das etapas de formação, as habilidades e as competências que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes. O documento apresenta diretrizes que foram elaboradas para orientar os educadores, configurando apenas uma referência, não se impondo como uma diretriz obrigatória. Os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam-se, pois, de referências básicas que devem orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país. Cabe-nos analisar como as questões de gênero aparecem no documento.

Antes, precisamos observar que o debate sobre a inclusão dos estudos de gênero na educação básica é anterior ao processo de elaboração dos PCN. Segundo Moema Toscano (2000), os primeiros estudos voltados para essas discussões datam do final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Para a autora, o alvo principal dessa reflexão era a denúncia quanto a práticas abertamente sexistas nas escolas.

³⁷ Segundo Altmann (2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais tencionam ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada na elaboração das propostas curriculares. Gerados a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, aprovada em 1996. Esses parâmetros tinham como proposta uma base comum de conhecimento e levavam em conta a diversidade do país. As referências norteadoras dos currículos do ensino fundamental, que, no Brasil, equivale aos primeiros nove anos de estudos escolares, iniciando-se aos seis anos e finalizando-se aos quatorze, foram divididos em duas categorias, uma de áreas tradicionais de conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira; e outra de temas transversais, como ética, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo, orientação sexual e meio ambiente. Para esta pesquisa, interessa-nos verificar as questões ligadas à categoria “gênero” presentes na introdução aos PCN, nos objetivos gerais dos PCN do ensino fundamental II, na área de História e nos temas transversais.

³⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM foram publicados e distribuídos às escolas em 1999.

A compreensão das relações de gênero, e de como elas se constroem e se estabelecem na sociedade, é de suma importância para qualquer proposta de organização curricular. Nessa perspectiva, ao falar sobre a distribuição da população por nível de escolaridade no Brasil de 1960 a 1990, o PCN ressalta que:

Além das imensas diferenças regionais no que concerne ao número médio de anos de estudo, que apontam a região Nordeste bem abaixo da média nacional, cabe destacar a grande oscilação deste indicador em relação à variável cor, mas relativo equilíbrio do ponto de vista de gênero. (BRASIL. MEC, 1997, p. 18)

Os Parâmetros mencionam equilíbrio quanto ao ingresso de meninos e meninas na escola, sem aludir às alterações na distribuição por sexo ao longo do percurso escolar e às relações de poder que perpassaram a trajetória feminina no acesso e permanência nos bancos escolares. Relações essas expressas nas inúmeras interdições que se entrecruzaram no âmbito do público e do privado de modo a circunscrever os limites da escolarização feminina³⁹.

No que tange à inserção da História das Mulheres no ensino de História, o PCN da referida área sugere para o quarto ciclo⁴⁰ o eixo temático “História das Representações e das Relações de poder”. O eixo se divide em dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e Cultura no mundo contemporâneo”. Os temas propostos nesse ciclo apontam para a inserção da história das mulheres no Ensino de História, tal qual podemos observar no trecho abaixo:

Lutas operárias, lutas sociais e urbanas, **lutas feministas**, lutas pela reforma agrária, movimentos populares e estudantis, lutas dos povos indígenas pela preservação de seus territórios, movimentos de Consciência Negra [...]. Os

³⁹ Diva do Couto Gontijo Muniz (2000) destacou que a resistência inicial dos pais em encaminhar suas filhas às escolas inscrevia-se numa única lógica opressiva, embora formas como essas fossem vivenciadas de maneiras diferentes. Se por um lado, independente da condição social, ocorria a resistência, já que os pais sentiam “alguma repugnância em tê-las entre os meninos”, por outro, a experiência feminina da escolarização foi diferenciada a depender da classe. Para as meninas dos setores sociais mais favorecidos, ocorria, inicialmente, no espaço enclausurado dos recolhimentos e, depois, predominantemente, no interior das instituições religiosas de ensino, sob o regime de internato e externato. Incluiu, ainda, a experiência nos “colégios” femininos, laicos, dirigidos por professoras e instalados nas cidades mais importantes da Província, a partir da segunda metade do século XIX. Para aquelas dos segmentos médios e inferiores, a experiência escolar de alfabetização ocorria nas escolas primárias de instrução pública, cujo acesso lhes foi aberto, de forma lenta e gradual, pois, até as três primeiras décadas do século passado, não se reconhecia a necessidade e a importância em alfabetizá-las, prioridade dada, inicialmente, aos meninos (MUNIZ, 2000).

⁴⁰ Os PCN de História para o Ensino Fundamental se desdobram em quatro ciclos, de 1º e 2º (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), 3º e 4º (5ª e 8ª séries). Conforme os critérios de delimitação para análise dos documentos desta pesquisa, analisaremos o texto do documento para o 4º ciclo, visto que corresponde aos conteúdos curriculares para 7ª e 8ª série (atuais 8º e 9º anos).

direitos das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais, a pobreza e a desigualdade social e econômica no mundo. (BRASIL. MEC, 1998, p. 69-71, *grifos nossos*)

A inserção da história das minorias políticas, mais especificamente das mulheres, nos permite pensar o homem e a mulher como criações e consequências de uma determinada estrutura de poder. Dessa forma, na tentativa de modificar a cultura em relação ao que pensamos sobre os papéis sociais de gênero, é essencial levar essa discussão para o espaço escolar, visto que é um dos lugares de mudança de mentalidades, já que a escola é um espaço onde as desigualdades de gênero podem ser plantadas ou reafirmadas.

Devemos lembrar que o poder pode se manifestar de forma sutil e invisível. Desse modo, homens e mulheres são direcionados a assumirem comportamentos e atitudes que socialmente foram estabelecidos como um padrão para ambos, no qual se constata uma relação de poder implícita ou explícita e que está arraigada no seio social, constituindo, dessa forma, desigualdades de gênero. De acordo com Louro,

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modo de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas relações de poder. (LOURO, 1998, p. 41)

Apesar da premência do debate de gênero e história das mulheres, ao se posicionar contra as desigualdades, nos objetivos gerais para área de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais não especificam os tipos de desigualdades, mencionando-as de forma genérica. Os PCN evidenciam que, no decurso do ensino fundamental, os alunos, gradativamente, podem ampliar a compreensão de sua realidade, principalmente contrapondo-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, podem fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. Ao final do ciclo, os alunos deverão ser capazes de:

Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e, no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; [...] conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições; [...] valorizar o patrimônio sociocultural e **respeitar a diversidade social**, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia,

mantendo-se **o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades**. (BRASIL. MEC, 1998, p. 43, *grifos nossos*)

Diante do exposto, podemos inferir que, no momento em que são descritos os objetivos gerais para o ensino fundamental e para a área de História, as relações de gênero não são evidenciadas. Ao mesmo tempo, reconhecemos e valorizamos que o documento aborda a importância de valorizar a pluralidade cultural, respeitar a diversidade social, as diferenças e a luta contra as desigualdades, visando uma postura ética e contra a discriminação. Mas a ausência de uma ênfase na discussão de gênero não deixa de chamar atenção. O silêncio permanece nos objetivos gerais dos temas transversais⁴¹. Como podemos perceber no trecho abaixo, os objetivos destacados são:

[...] conhecer e **valorizar a pluralidade** do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, **de sexo**, de etnia ou outras características individuais e sociais; [...] (BRASIL. MEC, 1998, p. 7, *grifos nossos*)

A partir dos dados mencionados, observamos que os PCN apontam como diretriz uma perspectiva de valorização da diversidade étnico-cultural que compõe a sociedade brasileira. Entretanto, no que diz respeito às questões envolvendo gênero, o documento deixa em foco somente as diferenças baseadas no sexo. A simples utilização do termo “sexo” ainda não é suficiente para explicitar as formas como se constroem as hierarquias de gênero na sociedade nem as razões pelas quais são legitimadas as desigualdades entre homens e mulheres. Além disso, não explica as razões nem as formas como as relações são construídas, como funcionam e como se alteram.

Diante do exposto, percebemos que as questões envolvendo o debate de gênero aparecem de forma limitada nos PCN. As autoras Vianna e Unberhaum (2006) criticam⁴² a

⁴¹ Lançado pelo MEC, os Temas Transversais contidos nos PCN não se configuram como disciplinas. Sua intenção é a articulação com os campos curriculares que compõem a estrutura do conhecimento escolar. A opção por analisar também os objetivos gerais está relacionada à sua transversalidade dentro dos documentos, visto que eles possuem a função de orientar todas as disciplinas que compõem os PCN.

⁴² Conforme Vianna e Unberhaum (2006), outras críticas aos PCN foram apontadas por inúmeros pareceres. Em um estudo organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, constatou-se o uso predominante do masculino genérico como um limite à expansão de uma perspectiva de igualdade de gênero na educação brasileira. Para as autoras, em nossa sociedade, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar ideias, sentimentos e referências a outras pessoas. Entretanto, essa utilização nunca é neutra. Se, por um lado, o masculino genérico empregado (como meio de comunicação) expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu

forma como o conceito de gênero é abordado, pois tal conceito aparece com pouca expressividade:

Referindo-se ao tratamento dos aspectos de gênero e suas consequências para o currículo escolar, incomoda também o fato de o conteúdo estar restrito ao tópico Orientação Sexual. As questões relativas ao gênero deveriam perpassar não só a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, mas os demais temas transversais. Desse modo, chama a atenção a divisão da temática relativa à orientação sexual nos três blocos anteriormente mencionados. Causa estranheza a separação proposta, por exemplo, entre os temas saúde e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. (VIANNA; UNBERHAUM, 2006, p. 13)

As autoras evidenciaram ainda o caráter centralizador do documento, aspecto que dificulta sua implantação em todo o território nacional por causa da diversidade étnica e cultural. Luciana Gandelman⁴³ (2003), por sua vez, observou que os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] Não faz menção aos sujeitos históricos e as relações sociais que estão constantemente construindo as representações e relações de gênero. Como consequência dessa postura, não associa as relações de gênero às relações de poder em geral que constituem a sociedade. Esta definição acaba por tratar as representações como prontas e acabadas, e não como fruto de combates constantes. O ensino também deve levar isso em conta se quisermos fazer uma crítica as relações e representações de gênero na atualidade e se pretendermos formar cidadãos que sejam portadores de outras concepções. (GANDELMAN, 2003, p. 213)

Dessa forma, os PCN não problematizam a constituição histórica das representações de gênero. Uma proposta curricular que visa desconstruir estereótipos e preconceitos não deve se limitar apenas a reconhecer que eles existem, mas é necessário colocá-los em debate, questionando sua constituição, mostrando como eles são produzidos e reforçados mediante dispositivos culturais e sociais no decorrer do processo histórico.

uso, especialmente em textos que tratam de direitos, tem um efeito histórico e político. Dessa forma, a adoção exclusiva do masculino reforça a discriminação sexista (VIANNA; UNBERHAUM, 2006).

⁴³ Ainda sobre a forma como gênero é mencionado no volume de temas transversais dos PCN, Luciana Gandelman (2003) ressalta o quanto o conceito estaria desvinculado das reflexões feitas por autoras feministas como Joan Scott, Judith Butler, entre outras. A visão dos PCN em relação ao gênero interessa “[...] apenas pelos aspectos diretamente ligados à questão do indivíduo, no caso dos alunos, o que acarreta uma visão praticamente privada de história e de politização” (GANDELMAN, 2003, p. 235).

As críticas evidenciam os problemas do documento, mas é importante reconhecer que, apesar dos limites, o PCN abre brechas para que o professor e a professora insiram a discussão de gênero em suas aulas, especialmente quando evidencia:

questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. [...] Os conceitos relacionados à sexualidade e aquilo que se valoriza são também produções socioculturais. Como nos demais Temas Transversais, diferentes códigos de valores se contrapõem e disputam espaço. [...]. Assim, como indicam inúmeras experiências pedagógicas, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser clara, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento crescentes. (BRASIL. MEC, 1998, p. 307)

Apesar de marcar as definições de papéis entre homens e mulheres como frutos de uma construção sociocultural, o documento não problematiza nem questiona sua constituição histórica, não mostra que essa definição de papéis traz em seu interior inúmeros mecanismos, como, por exemplo, as desigualdades entre os sexos e as relações de poder.

No espaço direcionado aos conteúdos da área de História articulados com os “temas transversais”, o PCN faz menção às mulheres, destacando a necessidade de estudá-las considerando:

Imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas. (BRASIL. MEC, 1998, p. 49)

A partir dessas orientações, notamos a possibilidade de incluir as mulheres nas abordagens históricas e nas lutas por direitos e cidadania. No entanto, embora mencione a distribuição de papéis entre homens e mulheres nas diferentes sociedades, a forma de pensar as relações de gênero presentes no documento legitima a divisão binária homem *versus* mulher, à medida que se baseia enfaticamente no questionamento desses papéis sociais para a sua alternância, e não na problematização do que esses saberes representam para a constituição da identidade de gênero de meninas e meninos.

Os objetivos gerais referentes à Orientação Sexual dão subsídios para a discussão das relações de gênero. Estes assumem grande relevância, pois evidenciam como as disciplinas devem abordar a temática. Para uma avaliação mais completa, listamos abaixo os objetivos gerais do documento:

1) **respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;** [...]; 3) conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual; 4) **identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;** 5) **reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;** [...]; 8) proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; 9) agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids; 10) conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids; 11) evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos. (BRASIL. MEC, 1998, p. 311, *grifos nossos*)

Diante dos objetivos listados, notamos a predominância das temáticas relativas à saúde, principalmente quanto à prevenção do HIV/AIDS e outras DST, bem como a prevenção à gravidez na adolescência. Apenas o primeiro, o quarto e o quinto objetivo falam diretamente a respeito do tema “gênero”, sendo que o quinto atribui relevância à cultura e aos aspectos sociais na construção dos gêneros. Porém, o predomínio do subtema ligado à saúde na sexualidade revela um encaminhamento do PCN para essa temática. Nossa análise revela o quanto as questões de gênero ainda são desprivilegiadas no documento, aparecendo como um dos subtemas da Orientação Sexual, não como um tema central.

Para Valeria Silva (2015), a discussão de gênero presente nos PCN aparece esvaziada de significado e força política. Apresentada sob esta ótica, torna-se difícil, através do documento, legitimar a sua importância para a análise das relações assimétricas entre homens e mulheres, de como elas são constituídas nos discursos e nas práticas. Segundo a autora:

[...] é possível perceber nos PCN, a tentativa de contemplar algumas das discussões e demandas feministas na medida em que as mulheres estão incluídas nos documentos juntos com outros grupos desprivilegiados; houve, também, um grande esforço para acomodar o conceito de gênero dentro do texto final, no entanto este ficou associado às discussões referentes à

orientação sexual e à sexualidade. [...] Desde a apresentação do volume de Temas Transversais, fica evidente no texto que o conceito de gênero se faz presente na discussão subordinado aos temas que realmente preocupam os/as autores/as do texto, isto é, o avanço do HIV, das doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez na adolescência, entre outros. (SILVA, 2015, p. 03)

Embora, os PCN privilegiem as questões referentes ao combate às DST e à gravidez na adolescência, apresentam, assentados no conceito de gênero, elementos relacionados ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos, como é possível vislumbrar a seguir:

Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de masculino e feminino, como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. [...] Reivindica-se a inclusão da categoria gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações. (BRASIL. MEC, 1998, p. 321-322)

A inclusão do debate de gênero no campo educacional permite que, através da educação escolar, possa-se contribuir para a desconstrução de padrões de comportamentos diferenciados para homens e mulheres. Conforme Maria Eulina Carvalho e Maria Zuleide da Costa Pereira (2003), as diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos.

É importante evidenciar que o eixo transversal intitulado “Orientação Sexual” propõe a possibilidade de transversalidade com a disciplina História a partir da categoria Gênero, enfatizando a história da luta das mulheres:

A história das mulheres, suas lutas pela conquista de direitos e as enormes diferenças que podem ser encontradas ainda hoje nas diversas partes do globo, constitui tema de estudo, tanto em História quanto em Geografia e mesmo em Matemática, ao utilizar dados para análise dos avanços progressivos do movimento de mulheres ao longo do tempo. Esses avanços referem-se principalmente a maior participação das mulheres na esfera pública em todos os aspectos: na política, na cultura, no trabalho remunerado e outros. (BRASIL. MEC, 1998, p. 323)

Como observou Guacira Louro (1998), a escola é um dos lugares onde se delimita espaços, serve de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode ou não pode fazer, separa e institui. Por isso, torna-se importante trabalhar as diferenças sexistas no espaço escolar, a fim de eliminá-las. A discussão sobre as diferenças sexuais e a representação de gênero e das explicações sobre a invisibilidade das mulheres são essenciais não apenas como tema a ser abordado na aula de história, mas também como parte fundamental da concepção de mundo que os sujeitos compreendem sobre gênero.

Fúlvia Rosemberg (2001) evidenciou que, na década de 1990, foram realizadas algumas conferências⁴⁴ mundiais na esfera da Educação, nas quais o Brasil assumiu compromissos internacionais direcionados à diminuição da desigualdade de gênero no âmbito educacional. Para tanto, garantiu que ofereceria oportunidades iguais de vagas e de permanência nas escolas para homens e mulheres.

[...] o governo brasileiro, em consonância com as organizações multilaterais e tendências hegemônicas do movimento das mulheres, interpreta que a igualdade de oportunidades de gênero no sistema educacional reduz-se aos indicadores de acesso e permanência, olvidando-se de outras dimensões da educação que refletem, sustentam e criam desigualdade de gênero. (ROSEMBERG, 2001, p. 05)

Através do documento, percebemos que o Brasil assumiu responsabilidade com as políticas educativas sobre o gênero, mas tal compromisso delimitou-se apenas ao acesso das mulheres à educação e sua permanência nas escolas, de modo que os homens e as mulheres tivessem as mesmas oportunidades. Contudo, outras questões que efetivamente eliminem as desigualdades de gênero não aparecem de forma contundente. Isso pode explicar porque o PCN acaba sendo deficitário a esse respeito, apesar de destacar a importância do combate às desigualdades.

⁴⁴ Podemos citar, por exemplo, a Conferência de Nova Delhi (1993), que contou com a participação do grupo dos nove países subdesenvolvidos mais populosos do mundo, dando grande ênfase à educação das mulheres e meninas numa perspectiva de reverter a expansão populacional e as altas taxas de mortalidade infantil e materna. Em 1996, a Conferência de Aman (Jordânia) destacou que a prioridade das prioridades deve ser a educação de meninas e mulheres. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação – MEC e o Ministério da Justiça firmaram um protocolo de igualdade de direito entre homens e mulheres através do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM. Um dos pontos desse documento está voltado para a análise criteriosa dos livros e materiais didáticos destinados aos níveis fundamental e médio da Educação Básica, no que diz respeito ao conteúdo não discriminatório relativo à mulher. O grupo do EFA-9, em 1997, se reuniu em Islamabad, no Paquistão, e reafirmou a Declaração de Aman, priorizando a educação de mulheres e meninas. Em 2000, realizou-se uma nova Conferência Mundial “Educação para Todos”, em Dakar, dando, novamente, atenção especial à educação das meninas (ROSEMBERG, 2001).

Atualmente, reivindica-se a inclusão da categoria de gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações [...]. Trata-se, portanto, de desvendar e explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, no sentido de garantir a equidade como princípio para o exercício da cidadania. É inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador. (BRASIL. MEC, 1998, p. 322)

A inserção de discussões histórico-culturais sobre as discriminações e preconceitos associados ao gênero e à sua normalização é primordial, na medida em que permite questionar determinados padrões. A visibilidade dessas questões no ambiente escolar é importante para garantir a formação de indivíduos capazes de exercer plenamente a cidadania.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais evidenciam a importância de combater as relações autoritárias e questionam a rigidez dos padrões de condutas estabelecidos para homens e mulheres. Conforme o texto, desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciado para o masculino e o feminino:

A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um. (BRASIL. MEC, 1998, p. 322)

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais demonstrem interesse em problematizar as desigualdades de gênero, bem como a construção sociocultural dos significados que envolvem as noções de masculino e feminino, em alguns momentos revela-se contraditório. Nesse sentido, é emblemático quando apresenta uma noção de sexualidade e gênero marcada por uma concepção tradicional que atribui ao homem e à mulher formas bem definidas de se vestir. Falando sobre o início da adolescência, por exemplo, o documento deixa explícito o padrão de comportamento para meninos e meninas:

O uso de calças compridas pelos meninos e de salto alto pelas meninas, bem como os diplomas conferidos pelo cumprimento de etapas da vida escolar, até pouco tempo atrás, eram símbolos de passagens, representavam rituais sinalizadores de mudanças de status. Atualmente, essas marcas estão mais diluídas, o que dificulta estabelecer claramente quando começa e quando termina esse período. (BRASIL. MEC, 1998, p. 105)

A passagem transcrita legitima os padrões de comportamento dos gêneros tradicionais, que, através do discurso normativo e do controle das expressões corporais de meninas e meninos, define características que padronizam o ser homem e o ser mulher. Todavia, precisamos analisar as qualidades aparentemente naturais atribuídas a homens e mulheres, buscando entender o cunho social dessas construções. O conceito de gênero, portanto, é uma ferramenta indispensável para este fim. Mas o PCN, embora considere a importância do debate e ratifique a necessidade de consolidação de uma educação que considere a diversidade, quando descreve os adolescentes, o faz a partir de sua generificação, como fica evidente na seguinte passagem:

A adolescência feminina quando comparada à masculina, é precoce: meninas crescem primeiro, adquirem características sexuais e se interessam pela descoberta da própria sensualidade e sexualidade antes dos meninos. Mas essas são apenas as modificações biológicas, outras modificações compõem essa metamorfose: o adolescente começa a experimentar, juntamente ao reconhecimento do seu novo corpo, a consciência de si em relação ao seu próprio passado, o seu presente e o seu futuro e a consciência de si em relação ao outro. Como nas transformações biológicas, os tempos femininos são diferenciados dos masculinos, as meninas “amadurecem” primeiro. (BRASIL. MEC, 1998, p. 105)

O documento naturaliza as diferenças de gênero, à medida que atribui à biologia o amadurecimento acelerado das meninas quando comparadas aos meninos. Essa afirmação reforça a ideia histórica e culturalmente construída de que a maturidade e, portanto, a capacidade de controlar os corpos e o pensamento é naturalmente desenvolvida mais rapidamente entre as mulheres; enquanto que, entre os homens, é mais lenta.

Assim, naturaliza-se a prática comum de atribuir às meninas, antes dos meninos, mais responsabilidades, inclusive em relação aos cuidados domésticos. Muito cedo, as meninas são identificadas como “mocinhas”, palavra que indica que ela já chegou à fase de se comportar como uma mulher, assumindo tarefas que requerem responsabilidades. Por outro lado, só se exige um comportamento mais maduro dos meninos mais tardiamente.

Neste sentido, precisamos analisar como determinadas habilidades são socialmente desenvolvidas, muitas vezes de forma não tão explícita, ao invés de naturalizá-las. Como evidencia o próprio PCN:

[...] Há alguns mitos associados ao gênero na escola que precisam ser questionados: as disciplinas onde os meninos se saem melhor (Matemática, por exemplo) e as que apresentam melhor aproveitamento pelas meninas (Língua Portuguesa, por exemplo). Se o professor tem essa crença, mesmo

sem perceber pode ajudar a promovê-la [a desigualdade], sendo que sua origem pode não ter nenhuma ligação com o sexo biológico e, sim, com experiências vividas que a escola pode alterar. (BRASIL. MEC, 1998, p. 324)

Há que se considerar que habilidades e/ou dificuldades de aprendizagem em alguns conteúdos estão vinculadas às experiências dos indivíduos, o que pode resultar em um maior grau de dificuldade na aprendizagem em determinadas áreas do conhecimento, independente do gênero. Portanto, essas preferências são construções sociais e históricas, e não meras características oriundas do corpo biológico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem, ainda que com limites, a inserção dos estudos de gênero na educação, principalmente por destacarem a importância das relações sociais para a formação humana:

Na temática de relações de gênero, os conteúdos não se referem fundamentalmente a concepções que embasam atitudes e ações nas relações humanas cotidianas: a equidade entre os sexos, a flexibilização dos padrões de comportamento e o questionamento das estereotípias ligadas ao gênero. A questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. Estar atento a isso, explicitando sempre que necessário, é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas. (BRASIL. MEC, 1998, p. 323)

A sugestão de trabalhar com a temática apresentada expande-se a todas as situações do convívio escolar, não ficando limitada a uma ou outra disciplina. O documento evidencia que é possível, nas diferentes áreas de conhecimento, levantar o debate sobre as desigualdades entre homens e mulheres em sala de aula de forma crítica e questionadora. É por isso que o PCN chama a atenção para a necessidade de escolher criteriosamente os livros didáticos:

[...] muitas vezes [o livro didático] apresenta estereótipos ligados ao gênero, como a mulher predominantemente na esfera doméstica e realizando trabalho não remunerado, enquanto o homem é associado ao desempenho de atividades sempre na esfera pública. A atenção, o questionamento e a crítica dos educadores no trato dessas questões é parte do seu exercício profissional, que contribui para o acesso à plena cidadania de meninos e meninas. (BRASIL. MEC, 1998, p. 325)

Os estereótipos ligados ao gênero feminino presentes nos livros didáticos funcionam em via de mão dupla. Se por um lado aglutina representações do meio social, funcionando

como instrumento propagador do que pensa a sociedade (ou, mais especificamente, os grupos hegemônicos nela inseridos), por outro, também oferece suporte para que os educadores questionem os aspectos ideológicos e encaminhem um debate favorecendo um reposicionamento conceitual acerca dos papéis de homens e mulheres no meio em que vivem.

Além dos livros didáticos, é preciso refletir sobre os currículos. Retomando a discussão que fizemos anteriormente, não podemos esquecer que os currículos ainda não passaram por mudanças significativas e, em grande parte, continuam apresentando identidades normativas hegemônicas⁴⁵. Como ressalta Ana Canen (2002), precisamos analisar “o currículo como uma seleção cultural impregnada por uma visão de mundo branca, masculina, heterossexual e eurocêntrica” (CANEN, 2002, p. 179).

Por isso, não podemos perder de vista as orientações dos PCN. É necessário enfatizar a importância de um olhar atento às propostas do documento, uma vez que, para atender às demandas dos acordos internacionais e dos movimentos sociais de inclusão dessas temáticas, os Parâmetros podem ser uma ferramenta de orientação para reproduzir as desigualdades nas escolas. Ao mesmo tempo, precisamos refletir sobre suas limitações. Para o nosso trabalho, o

⁴⁵ Por outro lado, assistimos a grupos politicamente excluídos organizando-se para inserirem suas demandas nos currículos e materiais escolares, a exemplo da Secretaria de Políticas para as Mulheres, que, de 2004 a 2007, organizou Conferências Nacionais com a finalidade de debater as diferentes formas de enfrentamento das desigualdades de gênero no Brasil. Com base nos resultados dessa Conferência, em 2004, foi criado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SPM. Este documento tem como objetivo fomentar políticas públicas voltadas ao combate das desigualdades de Gênero e Raça. Entre as prioridades apresentadas pelo Plano, podemos destacar, respectivamente, os tópicos 2.1, 2.4 e 2.5, que, em relação ao combate às desigualdades de gênero, estabelecem: “Promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual; Valorizar as iniciativas culturais das mulheres e Estimular a difusão de imagens não discriminatórias das mulheres” (PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, 2004, p. 46). Tais ações fortalecem uma cultura social não sexista, não racista e não lesbofóbica, mediante apoio das políticas de educação de qualidade, na produção e circulação de conteúdos não discriminatórios e não estereotipados. Contudo, percebemos que os efeitos da implementação dessas ações geram uma tensão, pois atingem, em parte, o objetivo proposto. Nas últimas décadas, o movimento das mulheres brasileiras ganhou representatividade, mas ainda existem muitas mulheres que sofrem com as mais diversas formas de violência, discriminação, salários desiguais e a persistência de relações desiguais de poder entre mulheres e homens na sociedade. Por isso, em 2007, foi publicado o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPm, que propôs diferentes formas de atuação para estimular o desenvolvimento das potencialidades políticas das mulheres. O texto do II PNPm reafirma os pressupostos e princípios da Política Nacional para as Mulheres, estabelecidos na I Conferência, que é garantir “a igualdade; o respeito à diversidade; a equidade; a autonomia das mulheres; a universalidade das políticas; a justiça social; a transparência dos atos públicos; a participação; e o controle social” (II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2007, p. 17). A 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres ocorreu em dezembro de 2011, também com 200 mil participantes de todo o país, das quais foram escolhidas 2.125 delegadas para a etapa nacional. Como resultado, foi elaborado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPm (2013-2015), com ainda maior inserção das temáticas de gênero em diversas frentes do governo. O documento reafirmou a importância da Educação para a construção de uma sociedade igualitária entre mulheres e homens. É importante ressaltar que o III PNPm representa um avanço, pois, além de fomentar reuniões entre grupos da sociedade civil com os Governos Federal, Estadual e Municipal, estimula a reflexão acerca dos direitos das mulheres. Entretanto, a elaboração e a implementação de políticas públicas voltadas ao campo das relações de gênero exigem, essencialmente, o reconhecimento de que os papéis definidos para mulheres e homens têm raízes culturais, e que a conquista efetiva dos direitos das mulheres ainda tem um longo caminho a trilhar no Brasil e no mundo.

que mais interessa é perceber como os documentos normatizadores avançam ou não nesse debate. No que diz respeito ao PCN, evidenciamos que, em que pese os avanços, o documento apresenta alguns problemas que precisam ser ajustados. É fundamental questionarmos quais as implicações disto na luta pelo fim das desigualdades sociais, em suas múltiplas facetas, dentre as quais: classe social, gênero, etnia e diversidade sexual.

2.4 A BNCC EM QUESTÃO: DEBATE EM TORNO DAS QUESTÕES DE GÊNERO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN afirmam que “gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais” (BRASIL. MEC, 1998, p. 321). O documento reconhece o caráter cultural e social da construção dos gêneros e, como tal, sua representação e disseminação pelos diferentes dispositivos contribui para a construção de valores, estereótipos e preconceitos.

Além dos PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais também apontam para a necessidade de incluir os debates de gênero na esfera escolar⁴⁶, quando afirma que as questões relacionadas à diversidade humana, social, cultural e econômica precisam estar presentes em toda educação básica como parte do processo de inclusão social:

Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL. MEC, 2013, p. 16)

A inclusão desses temas tem por objetivo desenvolver no ambiente escolar conceitos desestabilizadores dos valores heteronormativos, racistas, bem como da valorização da cultura europeia em detrimento das outras, fato que deslegitima e marginaliza saberes outros que divergem do que ainda é hegemônico. No campo da História, mais especificamente, precisamos visibilizar histórias diferentes e heterogêneas de setores sociais e culturais que foram historicamente apagados, silenciados e excluídos. Conforme Louro (2004), para

⁴⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas após a criação dos PCN, apresentam atualmente as principais orientações para a organização da Educação Básica brasileira. As DCN visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização (BRASIL. MEC, 2013).

construir outros conhecimentos e outras formas de pensar e agir, é fundamental, na área educacional, “queerificar o currículo”. Isto quer dizer que é importante questioná-lo, instituindo um “movimento de desconfiar do currículo (tal como ele se apresenta), tratá-lo de modo não usual; seria um movimento para desconcertar ou transformar o currículo” (LOURO, 2004, p. 64).

Um aspecto que chama atenção nas Diretrizes é a discussão entre igualdade e diferença, como indicação para se efetivar uma educação para os direitos humanos. As DCN pautam-se na educação como direito e assinala os direitos humanos como princípio orientador.

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/ raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos. (BRASIL. MEC, 2013, p. 105)

Analisar as proposições indicadas nas orientações curriculares, e até que ponto elas contribuem para desconstruir estigmas acerca das relações de gênero, é essencial para revelarmos silenciamentos e apagamentos. Nesta empreitada, para que possamos melhor entender a ocultação das diferentes temáticas nos currículos, é necessário compreender as motivações dessas apreensões pelas quais subordinam, sobretudo, conhecimentos relativos às questões de gênero e à sexualidade dos sujeitos.

Ao trazer a discussão para o contexto atual, observamos essa subordinação na constituição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A BNCC é um documento normativo criado pelo governo federal, com a finalidade de servir como referência para a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas.

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. De acordo com a Diretoria Nacional da Associação Nacional de História (ANPUH), a primeira versão oficial da BNCC contemplava as diferentes áreas de conhecimento, exceto a da História, fato considerado problemático pelo próprio Ministério. Dias depois, o conteúdo de História foi divulgado, suscitando críticas e reações na academia e nos mais diversos meios de comunicação. Uma das questões mais polêmicas

estava relacionada a um dos objetivos principais especificado no documento, qual seja, a relação entre História e cidadania. A BNCC excluiu questões fundamentais. A Associação Nacional de História (ANPUH) se manifestou, afirmando que: “no que se refere ao tema da formação da cidadania a partir do ensino de História, foram relegadas questões fundamentais, como respeito às minorias étnicas, diversidade de gênero, diferenças culturais, políticas, ideológicas, sociais, regionais” (ANPUH, 2016, p. 02).

A BNCC, portanto, excluiu os saberes relacionados à diversidade, diminuindo as possibilidades de análise e compreensão da pluralidade social, de gênero, étnica, respeito às diferenças e a formação cidadã, interferindo de forma negativa no aprendizado e na sua formação integral dos indivíduos. Nesse sentido, o documento comprometeu a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o que nos leva a questionar o porquê dessa constituição. Isso nos remete à discussão que fizemos linhas atrás sobre as relações de poder e as disputas envolvidas na seleção dos saberes instituídos nos currículos.

As críticas⁴⁷ à primeira versão da BNCC levaram à elaboração de uma segunda versão do texto⁴⁸, publicada em maio de 2016. Seu conteúdo também passou por um processo de análise em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Os seminários estaduais ocorreram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016⁴⁹. No que diz respeito à importância da escola e do ensino para a “equidade” e “igualdade”, essenciais para a cidadania, o documento asseverou:

[...] a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, **identidade de gênero, orientação sexual** ou quaisquer outros

⁴⁷ A BNCC suscitou críticas antes e imediatamente depois da divulgação do texto preliminar. Dentre os principais questionamentos, foi destacada a pressa com que o processo foi desencadeado e a maneira como os professores da Educação Básica não o protagonizaram. No que diz respeito à área de História, desde o início, o documento traz uma perspectiva fragmentada do conhecimento histórico. Especialistas da área de História Antiga e Medieval reclamaram da exclusão de conteúdos e temas relacionados ao período anterior ao século XVI; outras subáreas, como História Indígena e Africana, também sinalizaram inadequações e discrepâncias entre produção acadêmica e o proposto na base, e “condenaram até certo eurocentrismo da BNCC ao abordar temas que, supostamente, foram privilegiados justamente por não serem eurocêtricos” (CORREA, 2016, p. 03).

⁴⁸ De acordo com Denis Correa (2016), a segunda versão da BNCC incorporou esquemas curriculares mais tradicionais e reduziu consideravelmente o espaço de História Indígena e Africana. Para o autor, a BNCC permanece esquemática, engessada, com pouca abertura e espaço para inovações metodológicas, e tornando o docente em História como um mero intermediador entre o conteúdo e o discente.

⁴⁹ Nesse tempo mínimo de abertura para considerações, encontros e seminários com o propósito de analisar as mudanças propostas no documento, a posição dos historiadores vinculados à ANPUH se manteve contrária à proposta da BNCC. O grupo de historiadores destaca que o documento não explicita quais as bases teórico-metodológicas que sustentam a organização e escolha dos objetivos de aprendizagem, não fornecendo subsídios aos professores para compreenderem e se apropriarem da lógica de composição do documento (ANPUH, 2016).

atributos, garantindo que todos possam aprender. (BRASIL. MEC – 2ª versão, 2017, p. 11, *grifos nossos*)

O reconhecimento da diversidade e da pluralidade é uma indicação presente nesse trecho do documento. Essa menção sobre as diferenças pode ser compreendida como uma tentativa de inserir no currículo uma proposta pedagógica menos discriminatória, que reconheça a diversidade e a pluralidade que compõem a sociedade. Porém, esse mesmo trecho sofreu alterações em sua 3ª versão, que excluiu expressões como “identidade de gênero” e “orientação sexual”, como podemos notar no trecho transcrito abaixo:

[...] a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (BRASIL. MEC – 3ª versão, 2017, p. 11)

A segunda versão da BNCC adotou, ainda, algumas competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica. Esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Dentre as várias competências, destacamos a nona, que propõe:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, **orientação sexual**, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve ser comprometer. (BRASIL. MEC – 2ª versão, 2017, p. 19, *grifos nossos*)

O direcionamento dessas discussões para o setor educacional, contemplando as questões de gênero, diferenças, normas e desigualdades que envolvem as relações entre os indivíduos, é importante para desconstruir e desestabilizar qualquer tipo de naturalização de identidades e problematizar as relações de poder exercidas em tais processos.

No entanto, como vimos, a terceira versão retirou os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” da base curricular, o que é um sério problema, considerando-se que o Brasil ainda é um dos campeões mundiais de feminicídio, crimes homofóbicos e violências diversas contra os mais diferentes grupos marginalizados (jovens negros, indígenas, mulheres,

moradores de periferia etc.). A exclusão dessas questões é preocupante, na medida em que interferem diretamente nas demandas de grupos “minoritários” de raça, gênero e sexualidade que, ainda timidamente, têm conquistado algum espaço. Mesmo estando presente nas nossas relações e sendo de interesse de movimentos sociais, de políticas educacionais, de especialistas e educadores, as discussões de gênero e sexualidade foram ignoradas e ocultadas do currículo para dar espaço a outros saberes autorizados e legitimados.

No que se refere às competências gerais, a terceira versão manteve o termo gênero, tal qual a segunda, mas excluiu a expressão “orientação sexual”.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL. MEC – 3ª versão, 2017, p. 19)

A exclusão representa um retrocesso em relação ao que foi incluído nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados e editados pelo MEC em 1998, que deram abertura para se tratar dos chamados temas transversais ou temas da vida cidadã, dentre os quais constavam Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ao suprimir a expressão “orientação sexual”, a BNCC reproduz uma visão conservadora que vai de encontro à constituição do espaço escolar, visto que a escola é um ambiente da diversidade, tanto de pessoas quanto de pensamentos.

A exclusão do debate sobre orientação sexual, bem como a minimização dos estudos de gênero, reflete a incorporação de uma demanda política da bancada religiosa⁵⁰, que tem representatividade no Congresso Nacional, assim como poder político e econômico para investir em propagandas capazes de desqualificar os estudos de gênero e, ao mesmo tempo, instituir uma ideologia que faz as pessoas acreditarem que o debate sobre gênero é imoral. Tais discursos são acionados por grupos, que têm, cada vez mais, contado com apoio de amplas parcelas da sociedade, inclusive políticos e empresários, a exemplo do Escola Sem Partido⁵¹. Estes conservadores articulam discursos vinculados a questões morais e religiosas

⁵⁰ No Brasil, a bancada religiosa refere-se ao grupo de legisladores explicitamente vinculados às igrejas. A grande maioria ligada às igrejas evangélicas neopentecostais e organizada como Frente Parlamentar Evangélica.

⁵¹ Para Espinosa e Queiroz (2017), o grupo denominado Escola sem Partido foi fundado pelo advogado paulistano Miguel Nagib e é liderado por ele. A iniciativa esconde uma poderosa teia de relações de tendência conservadora, com articulações com grupos da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos. No

que visam determinar um modelo único de família, baseado em um padrão heteronormativo e burguês (pai, mãe e filhos), vista como a tradicional e desejável, excluindo outras formações familiares, a exemplo das mães e pais solteiros e dos casais homoafetivos. Objetivando salvaguardar um único modelo de família, o grupo defende que os educadores não devem abordar temas como política, religião, gênero e sexualidade, pois estariam doutrinando os jovens. Esse discurso conservador fere os princípios democráticos, a autonomia pedagógica e a construção de uma escola plural.

De acordo Denis Correa (2016), uma nova onda conservadora devasta o país e provoca retrocessos em direitos sociais em duas frentes: tanto a governamental, em manobras golpistas por parte do Congresso Nacional contra um governo legitimamente eleito, quanto o neoconservadorismo de setores da sociedade civil, constituído por movimentos moralistas como o Escola Sem Partido, que busca também limitar a liberdade docente. Para o autor, cabe aos profissionais da educação, num contexto de avanço conservador e moralista, refletir sobre os impactos causados na sociedade, por uma reforma curricular que limita a autonomia docente e dá ênfase à avaliação do ensino padronizada e estatística. A BNCC “é um instrumento de controle e poder cujas implicações podem ser desastrosas numa sociedade na qual os setores sociais mais retrógrados parasitam e administram o aparelho estatal” (CORREA, 2016, p. 03).

Tal administração é capaz de impor ideologias danosas ao campo educacional. Tanto é assim que a terceira versão da BNCC retirou expressões caras aos estudos de gênero e sexualidade após ampla pressão do grupo conservador. Com a retirada, o documento fragilizou-se, carecendo de profundidade no que se refere às questões de gênero; o que pode contribuir para que os estados e municípios brasileiros, no momento de construir seus respectivos currículos, silenciem também sobre as discussões de gênero e sexualidade. Com a BNCC, os Estados e municípios sentem-se desresponsabilizados de implementar políticas públicas que busquem, de maneira mais perspicaz, combater discriminações contra homossexuais e transgêneros.

Mas a terceira versão da BNCC foi alvo de críticas da Comissão Permanente de Formação de Professores - CFP da UNICAMP. Assim, o processo de construção da Base foi considerado antidemocrático pelos professores que compõem a CFP. Dentre as ponderações e

Brasil, o movimento atraiu muitos adeptos quando começou a combater com bastante veemência o que denominam de “ideologia de gênero”, a ponto de, em 2014, por causa de grande pressão exercida pelo movimento, o Plano Nacional de Educação - PNE ter excluído as metas relativas ao combate à desigualdade de gênero, o que mostra, infelizmente, sua força no atual cenário político nacional.

posicionamentos da Comissão, podemos destacar os efeitos da BNCC na vida das escolas, dos professores e dos alunos:

Há o apagamento de conceitos referenciados socialmente, e de sua relevância nas diferentes áreas e na formação de jovens e adolescentes cidadãos. (Ex: diferenças, raça e etnia, identidades culturais). O estudo de conteúdos que envolvem temáticas de gênero, sexualidade, raça, meio ambiente e diversidade cultural, que se impõe por sua relevância científica e social, deixa de figurar como preocupação no documento. (UNICAMP, 2017, p. 05)

Suprimir essas discussões significa fechar os olhos para a diversidade existente na sociedade. Essa postura atende às pressões de grupos religiosos e de forças de extrema direita, que buscam estabelecer um padrão de educação heteronormativa. Contudo, a escola, enquanto instituição social, não pode abster-se dessas questões. Pelo contrário, tem a responsabilidade de tratá-las se, de fato, possuem compromisso com uma educação integral e humana.

Ainda que tenha excluído os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”, a versão final da BNCC propõe que sejam incluídos nas propostas pedagógicas temas relacionados à diversidade e à pluralidade, como observamos no trecho a seguir:

Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural, as questões de gênero e as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos. (BRASIL. MEC – versão final, 2017, p. 351)

A versão final da BNCC, apesar de mencionar a expressão “gênero”, em alguma medida, atende às pressões sociais de grupos conservadores ao eliminar, em várias passagens do texto, expressões caras aos debates de gênero e sexualidade, a exemplo dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Este apagamento reflete um retrocesso no que diz respeito às demandas dos movimentos sociais, a exemplo do feminista e LGBTIs.

Não podemos esquecer que as disputas em torno do debate já apareceram durante a elaboração do Plano Nacional da Educação, publicado em 2014⁵², como fica evidente no trecho do documento reproduzido abaixo, extraído do tópico “Polêmicas em debate”.

⁵² Na tentativa de contextualizar alguns eventos que pretendiam retirar das escolas brasileiras as discussões referentes à orientação sexual e identidade de gênero, vale comentar algumas polêmicas ocorridas nos últimos anos no referido campo, a exemplo do denominado “Kit anti-homofobia”, de 2011, da votação do novo Plano Nacional de Educação, apresentado no final de 2010 e aprovado apenas em 2014, e do movimento chamado Escola Sem Partido, fundado em 2004. Nesse sentido, conforme Evandro Éboli (2011), o Governo Federal

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (BRASIL. MEC, 2014)

Ao ler o trecho, percebemos que a presença, no Plano Nacional de Educação, das expressões “gênero” e “orientação sexual” foi alvo de polêmicas, problema enfrentado também no processo de construção da BNCC⁵³, como notamos no trecho abaixo:

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero. (BRASIL. MEC, 2017 – 3ª versão, p. 301)

Verificamos que, ao mencionar os preconceitos, o documento não se preocupa em discutir os tipos de preconceitos, tampouco quais seriam as diferenças de gêneros. Assim, certamente, a omissão dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” é reflexo das pressões dos grupos conservadores que polemizam e se posicionam contrários aos debates ligados ao gênero e à sexualidade, muito em função desses temas ainda serem tabus, marcados por pré-conceitos.

Como discutimos ao longo do nosso trabalho, os currículos se configuram como “o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 1999, p. 15). Por isso,

construiu um Programa chamado “Escola sem Homofobia”, constituído de material didático e orientações de como gestores, professores e profissionais de educação poderiam trabalhar com as questões referentes à diversidade sexual. Esse programa ficou conhecido como “kit anti-homofobia” (ÉBOLI, 2011). O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 sofreu muitas mudanças no que diz respeito às questões sobre sexualidade e gênero. De acordo com Fernanda Moura (2016), o referido plano só foi aprovado na Câmara dos Deputados após a retirada dos termos igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Segundo a autora, a tentativa de impedir o debate de gênero não se deveu apenas aos segmentos evangélicos, mas também aos católicos. Em relação ao movimento “Escola Sem Partido”, o grupo critica duas práticas chamadas por ele de “doutrinação política ideológica dos alunos por parte dos professores” e a “usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos”. Dessa forma, o movimento busca proibir qualquer discussão referente à sexualidade no ambiente escolar, implantando a ideia de que a orientação sexual que ocorreria nas escolas seria uma “ideologia de gênero” (NASCIMENTO; CHIARADIA, 2017).

⁵³ Nessa perspectiva, conforme Nascimento e Chiaradia (2017), o que deu suporte para a supressão das questões de gênero da BNCC foi a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, apresentado em 2010 e aprovado em 2014. Segundo as autoras, as questões de gênero foram excluídas do PNE. Por isso, quando se construiu a nova BNCC, desenvolvida a partir do novo plano, ficou fácil retirar o tópico orientação sexual, pois tal tema já não fazia mais parte do escopo da educação escolar.

servem, a depender de como são construídos, tanto à transformação quanto à preservação de relações de poder desiguais; portanto, não é neutro. Sua elaboração está imbricada em um processo social, por isso passíveis de legitimar as hierarquias da sociedade marcada por desigualdades de classe, etnia, raça, nacionalidade, geração e gênero. Ainda segundo Silva (1999), o currículo, se não estiver preocupado com as demandas dos grupos com pouca representatividade política e social, elabora formas peculiares de conhecimento e de saber, legitimando divisões sociais⁵⁴.

Sendo assim, a composição curricular não pode deixar de lado as estreitas conexões existentes entre conhecimento, identidades e poder. Nesta linha, entendemos que a atual BNCC pode contribuir para a elaboração de currículos escolares que propagam os valores da cultura hegemônica, excluindo grupos sociais que ainda são minorias políticas.

No que diz respeito ao debate de gênero e diversidade, entendemos que sua inclusão no ambiente escolar é um caminho promissor para suscitar debates em torno dos preconceitos relacionados à sexualidade, uma vez que a escola é um espaço “potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas no âmbito do social” (FURLANI, 2007, p. 271). Dessa forma, a escola, mediante sua organização teórica e prática, é uma das principais instituições sociais, na medida em que é ocupada por sujeitos com diferentes identidades, muita das quais rompem com os padrões heterossexuais hegemônicos.

A partir da análise da Base Nacional Comum Curricular, constatamos que esse documento passou por várias mudanças em seu processo de elaboração. É de fundamental importância compreender o porquê dessas variações, sobretudo as discussões que foram silenciadas na terceira e última versão. Assim, percebe-se a importância de tecer reflexões acerca desse documento, tal como outros documentos curriculares, posto que a escola é um lugar importante de discussão referente às questões sociais e, acima de tudo, de valorização e respeito à diversidade.

A partir da análise dos documentos normativos, desenvolvida ao longo do capítulo, ficou evidente que as temáticas relacionadas ao debate de gênero e sexualidade são atravessadas por disputas de diversos grupos capazes de influenciar na escolha dos conteúdos que devem compor ou não compor os currículos escolares. Assim, percebemos que se, por

⁵⁴ Para Luiz Gonçalves (1998), a concepção que inclui o debate das identidades culturais, ou da diversidade cultural no campo da teoria curricular de cunho crítico, pode ser conferido ao multiculturalismo. Esse movimento representa um importante instrumento de luta política dos grupos subjugados, cooperando de forma significativa na desconstrução de ideias que estabelecem hierarquias entre culturas, já que todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes.

um lado, parte dos profissionais da educação defendem a necessidade das discussões sobre diversidade nas escolas, por outro, há grupos que acham as reflexões inadequadas e “imorais”. Acreditamos que o debate deve compor o currículo, pois os sujeitos que frequentam as escolas são atravessados, entre outros referenciais, por identidades sexuais e de gênero.

O fato é que o debate tem comprometido a elaboração dos documentos oficiais elaborados para orientar os currículos, a exemplo dos PCN, das DCN e da BNCC. As versões atuais destes documentos mencionam a importância dos conteúdos que promovam o debate sobre diversidade, entretanto suprimem ou silenciam sobre expressões-chave para a legitimação dos estudos de gênero e sexualidade nas escolas. Agora, resta-nos analisar como os livros didáticos têm se apropriado dessas questões. Para tanto, concentraremos nosso estudo em como eles representam as mulheres em seus capítulos, reflexão apresentada no capítulo que segue.

3 AS IMAGENS DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE

Efetivamente, não há como avaliar a importância de tais imagens se não existir o esforço em conhecer e compreender o momento histórico pontilhado de nuances nebulosas em que aquelas imagens foram geradas. Por outro lado, essas imagens pouco contribuirão para o progresso do conhecimento histórico se delas não se extrair o potencial informativo embutido que as caracteriza. (KOSSOY, 2001, p. 153)

3.1 AS IMAGENS COMO FONTE HISTÓRICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As imagens presentes nos materiais didáticos não são – ou não deveriam ser – meras ilustrações do conteúdo abordado textualmente. Por isso, é importante pensarmos nas imagens presentes nos materiais didáticos e sua carga simbólica. De forma geral, as fontes imagéticas têm sido objeto de investigação de pesquisadores que buscam analisar as conexões entre a imagem e o contexto histórico em que foram produzidas, bem como as representações que evocam. No caso específico da iconografia que aparece nos livros didáticos, também não podemos deixar de interrogar as intenções que elas carregam.

No século XIX, a História precisava ser reconhecida como ciência e se firmar epistemologicamente através do uso de fontes históricas para a comprovação dos fatos. Nesse contexto, a documentação escrita e oficial predominou na historiografia. Conforme Paulo Knauss (2006), a escrita da História, nesse período, era amparada pelo método erudito, que legitimava a crítica das fontes, ressaltando a importância da veracidade e autenticidade das informações dos documentos. Dessa forma, a proeminência da fonte escrita e oficial reverberava no desprezo por um valioso e diversificado conjunto de fontes, a exemplo das visuais. Assim, a imagem não era aceita como fonte histórica relevante para a comprovação do fato.

Todavia, conforme Hebe Castro (1997), o movimento dos Annales (bem como a revista) fundado por Marc Bloch e Lucien Febvre, na França, em 1929, possibilitou uma nova perspectiva documental e uma transformação da ótica tradicional dentro do âmbito histórico. Posicionou-se contra uma historiografia factualista, centrada nas ideias e decisões de grandes homens, em batalhas. Em oposição a essa concepção de uma história factual, o movimento dos Annales propunha uma história-problema, viabilizada pela abertura da disciplina às

temáticas e métodos das demais ciências humanas, num constante processo de alargamento de objetos e aperfeiçoamento metodológico.

Nessa perspectiva, de acordo com José D' Assunção Barros (2013), a partir da década de 1980, com a expansão da história cultural, herdeira da Escola dos Annales, ocorreu a ampliação das fontes históricas⁵⁵. A partir de então, os historiadores diversificaram suas fontes, incluindo as imagens. Com isso, as fontes iconográficas – pinturas, fotografias, imagens desenhadas em cerâmica, charges, ilustrações – deixaram de ser apenas objetos temáticos para os historiadores e passaram a ser um importante instrumento para investigar questões sociais, econômicas e políticas.

Nesse percurso, como apontou Eduardo Paiva (2006), a imagem deixou de ser vista como simples “ilustrações”, “figuras”, “gravuras” e “desenhos” que servem para deixar o texto mais colorido, menos pesado e mais chamativo para o leitor. Agora ela é tomada como “registro histórico realizado por meio de ícones, pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico e cinematográfico” (PAIVA, 2006, p. 17).

Valesca Litz (2009), pensando a inserção das imagens para o ensino de História, observou que o trabalho com as imagens se tornou uma ferramenta muito importante que pode ser utilizada pelos professores de História para efetuar seu trabalho, tanto em pesquisas como no ensino. No entanto, antes de utilizar a imagem, é preciso compreendê-la dentro de alguns parâmetros teóricos, pensá-la como parte integrante de um universo visual, entendendo o real significado da iconografia em suas diferentes interpretações, para que não se caia no erro de utilizar a leitura desta fonte de forma equivocada, apenas descrevendo aquilo que está visível e reforçando o discurso construído ideologicamente (LITZ, 2009).

Na mesma direção, Ana Heloisa Molina (2007) advertiu que as imagens devem ser utilizadas pelos professores de história como recurso que permita a construção de conhecimento e significados e não simplesmente como ilustração. Para tanto, é necessário conhecer seus componentes semânticos para adequá-los ao objetivo proposto. O desafio imposto ao professor de história será de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas considerar os seus elementos constitutivos, o contexto histórico de produção e consumo, ou seja, “re-elaborar, recodificar,

⁵⁵ Conforme José. C. A. Barros (2004), com o advento da História Cultural, a partir de um modelo de história desenvolvida a partir da chamada École des Annales, a escrita da história se tornou amplamente diversificada, o que permitiu ampliar tanto os objetos de análise quanto o leque de enfoques e abordagens no interior do campo da História. Nesse sentido, de um lado, ampliou o corpus documental (do ofício) do historiador; de outro, os recortes se situariam além do político e das elites.

ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócia-afetiva com a imagem em uma situação de cognição” (MOLINA, 2007, p. 25).

Neste sentido, ao utilizar as imagens como objeto de investigação histórica ou como recurso didático, é preciso desvendar códigos, símbolos, dimensões culturais, entre outros aspectos. É fundamental indagarmos os critérios de produção, como fazemos com qualquer outro tipo de fonte histórica. Como afirmou Ulpiano Menezes (2003), as imagens fazem parte de um conjunto de práticas culturais e, para compreendê-las, é preciso considerar todo o universo no qual ela foi produzida, ou seja, é preciso percorrer o ciclo completo de sua produção, circulação e consumo.

Contribuindo com o debate, Martine Joly (1996) salientou que, nas últimas décadas, tem crescido o número de adeptos do uso das imagens, utilizando-as para a análise das representações, das permanências, das ausências etc. Segundo a autora, os retratos da realidade visual podem servir para que a história seja contada da maneira mais crítica possível.

No que diz respeito à presença das imagens nos livros didáticos de História, também é necessário refletir sobre a carga simbólica que suas representações carregam. Como salientou Ana Maria Mauad (2015), é preciso identificar os procedimentos técnicos, estéticos e ideológicos que fundamentam a produção histórica das imagens. É fundamental que o professor reconheça os circuitos e os sujeitos que operam dispositivos de produção visual, bem como relacionar as diferentes formas visuais com as demais modalidades de representação cultural. Esses procedimentos indicam um caminho para se ultrapassar a superfície visível da imagem e ir além do alcance do simples olhar. Como orientou Molina (2007), é preciso descortinar as intencionalidades e silenciamentos que podem estar contidos nas fontes iconográficas.

A polissemia da mensagem visual envolve ramificações de associações, uma multiplicidade de símbolos e interpretações e possui, como variável, um repertório cultural construído em meio às relações sociais e históricas, implicando também pela ótica do leitor, a seleção de significados, escolhendo alguns, excluindo outros. Uma imagem é carregada de significados, mesmo que não se saiba formulá-los adequadamente em termos discursivos ou conceituais. (MOLINA, 2007, p. 02)

Molina (2007) salientou, ainda, a importância de um exercício estruturado de (de)codificação dos significados compreendidos nas imagens, significados estes atrelados a um sistema de representações que se orientam por convenções educacionais, sociais, culturais,

políticas, econômicas, ou seja, históricas. É imprescindível levarmos em conta, portanto, as várias mediações que são colocadas entre a imagem visual e aquilo que ela representa.

Paiva (2006), por sua vez, numa tentativa de explicar a carga simbólica presente nas imagens, chamou atenção para a necessidade de tentar ir além do que está visível, perceber o velado, ou seja, o que não é dito:

[...] a imagem não se esgota em si mesmo. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que é nela, dado a ler ou ver. Para o pesquisador da imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita dela. Há lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos. Nessa perspectiva, a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que ela não esgota em si. Por meio dela, a partir dela e tomando-a em comparação é possível ao historiador e ao professor a análise de outros temas, contextos diversos. (PAIVA, 2006, p. 19)

Essas análises convergem para a busca de entendimento das imagens e seus elementos constitutivos. As fontes iconográficas são registros históricos resultantes de uma seleção e/ou construção repleta de intencionalidades. Assim, constitui-se como artefato que comunica mensagens, narram histórias, revela valores de uma determinada época. Sendo uma fonte histórica potencial, o uso de imagens colabora para o conhecimento e esclarecimento sobre os acontecimentos históricos e culturais.

Como lembrou Boris Kossoy (1989), uma imagem fotográfica se configura como um testemunho visual carregado de informação capaz de ampliar nossa percepção para além do que vemos.

Uma única imagem contém em si um inventário de informações acerca de um determinado momento passado; ela sintetiza no documento um fragmento do real visível, destacando-o do contínuo da vida. [...] o vestuário, a pose e as aparências elaboradas dos personagens estão ali congelados na escala habitual do original fotográfico: informações multidisciplinares nele gravadas – já resgatadas pela heurística e devidamente situadas pelo estudo técnico-iconográfico – apenas aguardam sua competente interpretação. (KOSSOY, 1989, p. 69)

As imagens, como qualquer fonte, são registros e podem trazer uma carga histórica vinculada à sua significação. Nesse sentido, uma análise profunda ultrapassa o limite meramente descritivo e considera os componentes velados no documento fotográfico,

contextualizando a partir de datas, locais, cultura, entre outros fatores que venham a compor de maneira mais clara esses elementos iconológicos (KOSSOY, 2007).

Nesta direção, duas dissertações de mestrado defendidas recentemente investigam as imagens constantes nos livros didáticos e são importantes para a nossa reflexão. São elas: *As mulheres (in)visíveis nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental*, de Thabáta Mortani Lopes, defendida em 2015 no departamento de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UniRio, e *A narrativa da história escolar e a produção de sentidos: discursos sobre mulheres em livros didáticos*, de Jessicka Dayane Ferreira da Silva, defendida em 2017 no departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.

Thabáta Lopes (2015) investigou a forma como dois momentos da história do Brasil são abordados nos livros didáticos: a Primeira República e a Era Vargas. Nestes conteúdos, a análise da autora recai nas imagens fotográficas a partir da perspectiva de gênero, problematizando e inquirindo sobre a carga simbólica, os ordenamentos que são encobertos pelas fontes iconográficas, o contexto que foi produzido, quem a produziu e a maneira como ela é abordada no livro. A autora analisou de forma mais específica as representações femininas, pensando de que modo essas imagens estão sendo trabalhadas e apresentadas. Sua intenção foi verificar o uso das imagens e sua articulação com o conteúdo, a fim de perceber se estão relacionadas e incluídas na discussão do conteúdo histórico curricular ou se estão presentes somente enquanto ilustração. Ademais, também mapeou o quantitativo das imagens femininas e masculinas, sob uma perspectiva comparativa em relação aos livros produzidos anteriormente aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e posteriores a estes.

Tomando sobretudo Peter Burkert (2004) e Boris Kossoy (2001) como referenciais, Lopes (2015) constatou que as imagens se constituem numa forma importante de evidência histórica. São registros cuja produção é carregada de intencionalidade, ao mesmo tempo em que são um meio de informação, conhecimento. A iconografia é portadora de significados não explícitos e de omissões pensadas. As imagens são carregadas de signos que contribuem para a construção de uma série de representações sociais acerca do feminino.

Ao comparar alguns livros didáticos do fim da década de 1980 e início dos anos 1990, e outros mais recentes, produzidos a partir de 2012, Lopes (2015) percebeu que há diferenças quantitativas entre as imagens masculinas, femininas e as que englobam ambos os sexos. Ao comparar os quatro (4) livros didáticos, a autora constatou ainda que, das imagens fotográficas apresentadas nos conteúdos analisados (Primeira República e a Era Vargas), os números são superiores às imagens ditas como desenhos e pinturas. Ademais, a partir de

2012, houve um aumento significativo de fotografias com mulheres, seja somente o sexo feminino representado ou incluindo ambos os sexos na mesma foto.

Para a autora, o aumento da inserção das imagens femininas no livro didático é decorrente das orientações presentes tanto no volume de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN quanto do Edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2014, que orientam que os materiais didáticos incluam em seus conteúdos as lutas femininas por direitos e a temática de Gênero, de modo que a imagem feminina seja positivada através do uso de imagens, texto e ilustração.

Jessicka Silva (2017) também analisou as imagens nos livros didáticos a partir da perspectiva de gênero, especificamente nos conteúdos relacionados ao século XX. Partindo das concepções teóricas de Rocher Chartier (1990), realizou seu estudo focalizando nas questões da representatividade das mulheres, analisando de que maneira, através dos materiais escolares, os discursos sobre os sujeitos são elaborados, enfatizando os comportamentos esperados, padronizados e disciplinados.

Os objetos e indagações mobilizadas pela autora buscaram tecer reflexões sobre o processo de constituição dos conteúdos escolares e dos significados que eles poderiam fomentar nos alunos, ao comparar o discurso dos currículos presentes nos livros didáticos de história. As análises empreendidas pela autora abordam as influências políticas e mercadológicas, e seus jogos de força e poder, na construção do discurso historiográfico e escolar.

Por meio dessas reflexões, Jéssicka Silva demonstra que o processo de mudança no formato e nos objetivos dos livros didáticos, principalmente com as exigências do PNLD, atuou no sentido de buscar continuamente a “atualização” dos conteúdos escolares em relação às pesquisas acadêmicas. Apesar do esforço, não foi possível impedir a ocorrência da padronização na forma como as mulheres são representadas nos livros didáticos. Conforme a autora, ao longo dos anos, os autores e editores de livros didáticos se esforçaram para inserir as mulheres como agentes históricos, porém, a maneira como isso ocorreu respeitava a forma pré-estabelecida dos conteúdos relevantes nos materiais didáticos.

Nessa perspectiva, na análise que realizou, percebeu que há certa ambiguidade na forma como as personagens femininas são retratadas, ora sob o discurso de passividade e vitimismo, ora sob o viés da luta ativa por direitos e autonomia. Essa diversidade de sentidos e possibilidades de construção de narrativas demonstram as escolhas ideológicas de autores e editoras de livros didáticos, bem como quais os usos das imagens de mulheres que esses materiais podem suscitar. Para a autora, a forma como as mulheres são representadas nas

imagens contribui para reforçar ou desconstruir estereótipos impostos pela sociedade e tidos como verdadeiros. A autora destacou que as imagens constroem discursos e sentidos específicos, permeadas de intenções e objetivos tão marcados e historicizados quanto os textos escritos.

Levando em consideração todas as recomendações teórico-metodológicas elencadas, nas próximas linhas analisaremos as imagens femininas presentes nos livros didáticos de história, além de refletir sobre a forma como elas estão sendo apresentadas. Nossa análise se concentrará em dois momentos importantes da história da Europa, que tiveram repercussão mundial, quais sejam, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Também investigaremos as representações femininas constantes nos conteúdos que abordam dois momentos marcantes da história geral: a Primeira e a Segunda Guerra Mundial.

Ademais, estudaremos como os livros didáticos representaram as mulheres na história do Brasil. Para tanto, partimos de alguns eventos e contextos que atualmente são reconhecidos pela historiografia como momentos importantes, são eles: Independência do Brasil, Revolução Farroupilha, Cangaço e a chamada Era Vargas. Os livros que balizam nossa investigação são os seguintes: *História, Sociedade e Cidadania*, assinado por Alfredo Boulos Júnior, *Projeto Araribá*, autoria coletiva, e *Estudar História: Das origens do homem à era digital*, cuja autoria coube a Patrícia Ramos Braick. Nossa abordagem será feita em dois blocos. Estudaremos primeiro os eventos de repercussão mundial (Revolução Industrial, Revolução Francesa e guerras mundiais), depois partiremos para a História do Brasil (Independência, Revolução Farroupilha, Cangaço e Era Vargas).

3.2 AS MULHERES NOS ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS MUNDIAIS: O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA SOBRE ELAS?

3.2.1 A presença das mulheres nas fábricas

A Revolução Industrial, convencionalmente datada entre os anos de 1780 e meados de 1800, é conteúdo obrigatório nos livros didáticos de História. Nos livros analisados, as narrativas abordam o momento de superação das relações servis de trabalho na Europa e o avanço do modelo capitalista, a partir da queda da manufatura, do surgimento do proletariado e do avanço da máquina a vapor. De maneira complementar, aparece uma abordagem sobre a condição feminina no período.

No livro *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos (2006), a abordagem sobre a Revolução Industrial aparece no décimo primeiro capítulo. O subtítulo *Indústria e mudanças socioeconômicas* vem acompanhado de uma imagem que aparece após a abordagem textual (Figura 1)⁵⁶. A imagem é uma fotografia de 1900, que revela um número significativo de mulheres trabalhando em uma fábrica têxtil da Inglaterra.



Figura 1 - Fábrica de fição. Fonte: BOULOS, 8º ano, 2006, p. 125.

Na fotografia, observamos crianças, mulheres e homens no mesmo setor fabril. Na imagem, podemos mensurar que crianças e mulheres trabalhavam da mesma maneira que os homens, nas mesmas condições. Os operários ficavam organizados em fileiras, uma forma de se evitar conversas e garantir alta produtividade. A imagem sombria revela as péssimas condições de iluminação dentro das fábricas. Outro aspecto presente na fotografia é a valorização do maquinário, o que pode ser observado pela evidência dada a esses equipamentos, por todo interior da fábrica, notamos, ao lado ou à frente do trabalhador, a maquinaria. Nessa perspectiva, a série dos elementos mecânicos, presentes na imagem, revela o processo da industrialização da produção e sua importância no setor fabril.

Analisamos a fotografia com base nos estudos de Boris Kossoy (2007). O autor entende a imagem fotográfica como um enorme inventário de códigos que trazem consigo a representação de uma realidade, de um determinado tempo e espaço. “A imagem fotográfica vai além do que mostra em sua superfície. Naquilo que não tem de explícito, o tema registrado tem sua explicação, seu porquê, sua história. Seu mistério se acha circunscrito, no espaço e no tempo, à própria imagem” (KOSSOY, 2007, p.61).

⁵⁶ A fotografia faz parte do acervo do Museu Bradford Heritage Centre.

O texto que acompanha a imagem descreve o ambiente das fábricas e as condições de trabalho, afirmando que, nas fábricas, “crianças, homens e mulheres trabalhavam de quatorze a dezoito horas por dia, parando apenas para fazer as refeições do dia” (BOULOS, 2006, p. 125). O autor menciona a incorporação das mulheres no mercado de trabalho, ressaltando que elas recebiam salários mais baixos e, por isso, eram a mão de obra preferida dos empregadores, juntamente com a infantil. Mulheres e crianças recebiam salários que correspondiam a cerca de um terço do salário de um homem.

Ainda que dê visibilidade ao trabalho feminino, a abordagem carece de aprofundamento. A temática aparece de maneira generalizante. Não se discute, por exemplo, o perfil das mulheres trabalhadoras, quais espaços ocupavam nas fábricas e como eram, efetivamente, suas condições de trabalho, para além dos baixíssimos salários e da carga horária exaustiva. Também não se discute como ocorreu a incorporação das mulheres na produção e as tensões geradas em decorrência dela, inclusive entre os trabalhadores que percebiam a presença feminina como uma ameaça aos seus empregos e como responsável pelo rebaixamento dos salários.

Essa forma de tratar a presença das mulheres na fábrica corresponde à avaliação de 2008 do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Segundo os avaliadores:

A coleção explicita e discute a concepção de História que a orienta, mas, apesar de muitos elementos positivos, apresenta situações pontuais em que os conteúdos são abordados de forma factual, desfavorecendo a compreensão processual e a possibilidade de pensar historicamente. (BRASIL. MEC, 2008, p. 78)

Conforme apresenta o Guia PNLD/2008, a obra *História, Sociedade e Cidadania*, em determinados momentos, aborda os conteúdos de forma factual. Nessa concepção de História, o sujeito é um espectador, não participa ativamente da construção histórica, posto que esta seja a função dos grandes homens. É uma abordagem rasa e simplista dos fatos históricos.

Desse modo, o livro, ao transmitir uma visão factual do processo histórico pautado pela valorização da História política, minimiza a participação de outros sujeitos, desfavorece a compreensão processual e a possibilidade de pensar historicamente, ou seja, apresenta uma história elaborada a partir de fatos fragmentados que impedem a compreensão de processos como um todo.

No que se refere à inserção das mulheres nas fábricas, informações importantes não aparecem no livro, a exemplo dos motivos que explicam a incorporação de mulheres e

crianças nesses estabelecimentos. Paul Mantoux (s/d) salientou que, assim como as crianças, as mulheres foram incorporadas no mercado de trabalho por dois motivos: por um lado, era interessante para os industriais substituir o trabalho do homem adulto, a fim de reduzir os custos; por outro, os salários dos homens que continuavam empregados caíram e se tornaram muito baixos, de tal maneira que as mulheres tiveram que complementar a renda familiar. No entanto, mesmo incorporadas no mercado de trabalho, elas continuaram responsáveis pelos afazeres domésticos, passando a cumprir dupla jornada de trabalho, recebendo salários inferiores àqueles pagos aos homens e, assim, sujeitando-se a uma intensa exploração.

Thompson (1987) destacou que as indústrias precisavam de mão de obra, porém tal mão de obra deveria ter baixo custo. Com esse intuito, mulheres e crianças foram contratadas para trabalhar nas indústrias têxteis inglesas. De acordo com o autor, “[...] a força de trabalho adulto nas indústrias têxteis do Reino Unido atingia 191.671 pessoas, das quais 102.812 eram mulheres e apenas 88.859 eram homens” (THOMPSON, 1987, p. 170). De acordo com Eric Hobsbawm (2000), em 1838, do total de funcionários que trabalhavam nas indústrias de tecidos na Inglaterra, 23% eram homens e 77% eram mulheres e crianças. A participação significativa das mulheres na produção industrial nos primórdios do capitalismo é ratificada pelos autores. Eles nos oferecem análises consistentes e importantes acerca do desenvolvimento capitalista e da participação feminina no trabalho industrial na Europa.

Com base nas constatações de Paul Mantoux (s/d) e Thompson (1987), compreendemos que o espaço fabril e as relações que ali se constituíram esbarraram também nas questões que envolvem o gênero. Desse modo, analisar as representações femininas na fábrica a partir da perspectiva do gênero é considerá-la como um espaço social, político e de poder, onde as diferenças entre homens e mulheres submetiam os sujeitos a determinadas conformações, papéis sociais e lugares hierarquizados. Conforme Louro:

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são elas próprias produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. [...]. (LOURO, 1998, p. 88)

É importante ressaltar que o sistema de poder e controle estabelecido entre a fábrica e seus operários se expandia a quase todos os trabalhadores. Porém, o que se constata é que, no caso das mulheres, o controle e as diferenças salariais em relação aos homens ocorriam tendo em vista a sua condição de mulher numa sociedade patriarcal.

O Livro do Projeto Araribá, por seu turno, na unidade três, aborda a presença das mulheres nas fábricas. A narrativa apresenta a legislação trabalhista britânica através de um *box*, onde se lê: Em 1842 “proibiu os trabalhos infantil e feminino nas minas” e em 1878 “limitou o trabalho das mulheres a 56 horas e meia nas fábricas de algodão e a 60 nas outras fábricas” (APOLINÁRIO, et al., 2007), p. 82). Essa é a única menção que a obra faz das experiências das mulheres nas fábricas no contexto da Revolução Industrial. Assim, o livro dá pouca visibilidade à presença de mulheres nas fábricas.

As imagens sobre a Revolução Industrial apresentam os operários em greve; outras evidenciam a exploração do trabalho infantil. Não encontramos nenhuma imagem retratando a presença das mulheres nas fábricas. Desse modo, foi possível identificar, no texto escrito e imagético, a dominação masculina⁵⁷, evidenciando algumas permanências da história tradicional na forma como o livro didático prioriza os homens como “personagens principais”⁵⁸.

No início do século XVIII, os tecelões ingleses organizaram as primeiras associações trabalhadoras. Os antigos artesãos, convertidos em trabalhadores assalariados das manufaturas, fundaram pequenos clubes com a intenção de obter aumento de salários. [...] a vida dos operários nos primórdios da industrialização era extremamente dura. Eles trabalhavam de 14 a 16 horas por dia, em pé, parando apenas para um rápido almoço. (APOLINÁRIO, et al., 2007, p 81)

O silêncio em relação à história das mulheres pode ser resultado da perspectiva teórica adotada pelos autores⁵⁹ das obras que foram alvo de críticas dos (as) avaliadores (as) do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011).

⁵⁷ Pierre Bourdieu (2003) chamou de “dominação masculina” o poder que se impõe sobre as mulheres, não necessariamente via coerção física, mas, sobretudo, mediante a violência simbólica, que se configura em uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas. A violência simbólica é exercida fundamentalmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do conhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2003). Ocorre quando a própria pessoa a qual ela se direciona acredita que são naturais os aspectos que dificultam suas vidas. Um exemplo clássico da violência simbólica é a mulher tomar para si a obrigação com os afazeres domésticos, se sentido desconfortável quando precisa compartilhar com o homem.

⁵⁸ Gilvan Silva (2009) evidenciou a ausência das mulheres nas páginas dos livros didáticos de História. Para o autor, a inserção da História das Mulheres é feita, vez por outra, por intermédio de leituras complementares que abordam o cotidiano feminino em algumas sociedades. Nessa perspectiva, ou a participação feminina nos processos históricos é simplesmente ignorada ou a mulher é tratada de modo acessório e episódico, em textos “especialmente” selecionados para, de quando em quando, lembrar aos alunos que as mulheres também fazem parte da história vivida e ensinada (SILVA, 2009).

⁵⁹ Maria Auxiliadora Dias Cuzzo, Maria Raquel Apolinário, Nubia Andrade e Silva, Eduardo Augusto Guimarães, Rosane Cristina Thahira, João Carlos Agostini, João Luiz Maximo da Silva, Ricardo Vianna Van Acher e Thelma Cadermatori Figueiredo de Oliveira.

[...] a narrativa é construída a partir de uma visão de História descritiva, sem contradições, com uma abordagem fragmentada dos aspectos políticos, econômicos e culturais. Abarca-se grandes períodos cronológicos, e, por isso, são tratados de forma panorâmica, além da pouca integração entre a História Geral e a História do Brasil. (BRASIL. MEC, 2011, p. 84)

Os avaliadores do PNLD questionam a concepção tradicional, fragmentada e linear da História na obra *Projeto Araribá*. Esse tipo de abordagem contribuiu para a manutenção dos valores sociais expressos pela sociedade patriarcal, transmitida por meio de um discurso “competente”, que reforça estereótipos como se fossem universais e imutáveis, destituindo a história de suas contradições.

A perspectiva teórica da obra, apontada pelos avaliadores do PNLD, nos ajuda a compreender por que aparecem somente informações básicas sobre a Revolução Industrial: características da Revolução Industrial; as cidades industriais e a vida operária; as lutas operárias e os sindicatos. Nestas, o homem é a figura central. A narrativa predominante na obra é construída a partir de uma perspectiva ainda muito marcada pelo enaltecimento de heróis e eventos, reforçando o registro do passado a partir de uma narrativa descritiva e factual dedicada a incutir fatos, nomes e datas, uma história pautada na aparência de grandes expoentes. O *Projeto Araribá* silencia e ignora os feitos e as vivências de outros personagens, a exemplo das mulheres.

Ainda sobre a visão historiográfica da referida obra, encontramos no PNLD as seguintes definições ligadas ao pensamento histórico:

As reflexões pertinentes à metodologia da História que se ancoram no debate a respeito de como o conhecimento histórico se produz e se transforma caracterizam-se nas seções complementares. Somente nessas seções transcende-se a análise pautada pela narrativa política dos acontecimentos, encontrando-se o cotidiano, as representações do campo da arte e da religião. (BRASIL. MEC, 2011, p. 86)

É possível perceber que, de alguma forma, questões políticas e econômicas no desenvolvimento dos conteúdos eram privilegiadas, em detrimento de questões de ordem cultural. Essa perspectiva teórica da obra desfavorece as questões relacionadas às mulheres, que ficaram relegadas a um espaço secundário, onde lhe é atribuída uma importância minoritária em relação aos outros personagens. Ao priorizar os aspectos políticos, a obra deixa de apresentar uma abordagem crítica, destituindo dos sujeitos históricos seu caráter de agente. Neste sentido, privilegia-se a visão dos dominadores, o que caracteriza uma história factual.

Sobre a concepção de história factual, Carlos Augusto Ferreira (2004) salientou que essa perspectiva mantém um ensino descolado da realidade, reproduzindo sempre a visão da sociedade vencedora centrada nos grandes nomes, datas nacionais e heróis, tornando o livro didático um veículo divulgador da História Oficial. Desse modo, essa postura torna o ensino, do ponto de vista da produção do material didático, algo estático, produtor de fatos isolados. Este modelo é carregado de uma concepção positivista da história, que separa de maneira estanque o passado e o presente, negando o presente enquanto construção. Este modelo de narrativa tem comprometido o Ensino de História.

Na contramão do livro anteriormente analisado, o livro *Estudar História: Das origens do homem à era digital*, de Patrícia Ramos Braick (2011), em seu quinto capítulo, evidencia as experiências das mulheres nas fábricas. O subtítulo *O sistema doméstico e as manufaturas* traz a seguinte imagem (Figura 2)⁶⁰:

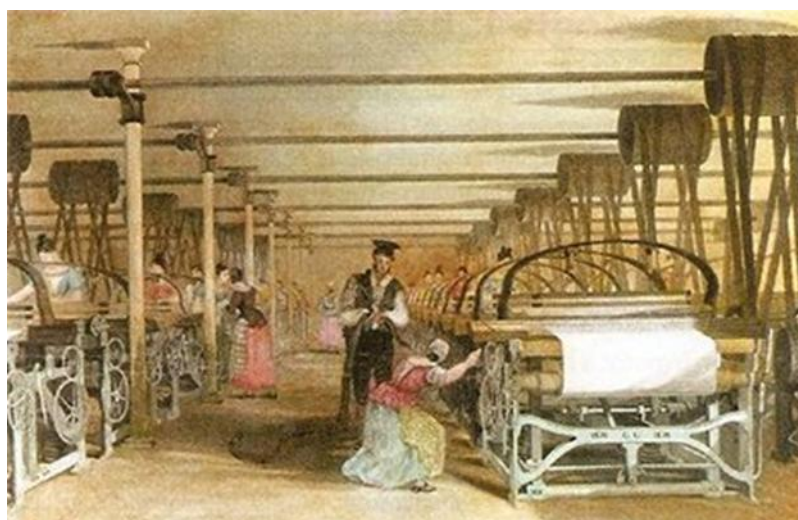


Figura 2 - Tecelagem. Gravura de 1833. Fonte: BRAICK, 8º ano, 2011, p. 83.

A gravura exibida representa uma tecelagem inglesa, no ano de 1833, mostrando a participação das mulheres de forma efetiva no mercado de trabalho. A imagem fornece elementos que indicam que, nas tecelagens, predominava a mão de obra feminina. Conforme Domingos Giroletti (1991), a tecelagem era a mais feminina das seções da fábrica. O autor argumenta que poucos homens trabalhavam nesta seção; geralmente ocupavam as funções técnicas e de chefia, outras vezes eram auxiliares.

O livro de Braick (2011) não fala das mulheres apenas em seções complementares. No texto principal, a presença feminina nas fábricas também é mencionada, mais precisamente no

⁶⁰ A gravura faz parte da coleção de Mansell-Time Life pictures/Getty images – coleção particular.

subtema *A formação dos sindicatos*, onde a autora destacou: “[...] A paralisação do trabalho nas fábricas causava enormes prejuízos ao patrão. As manifestações reuniam milhares de trabalhadores, entre homens, mulheres e crianças e, assim como as greves, eram duramente reprimidas pela polícia” (BRAICK, 2011, p. 89).

Do trecho acima, depreendemos que o movimento de mulheres se associava e se mesclava com as diversas expressões dos movimentos sociais que surgiram na Europa no período em tela. Os grupos lutavam pela redução na jornada de trabalho, por melhores salários, por melhores condições de vida e pela melhoria nas condições do trabalho infantil. A autora ressalta a presença das mulheres nas manifestações trabalhistas, no contexto da Revolução Industrial, expondo suas inquietações e insatisfações, delineando uma nova configuração dentro do contexto social.

Segundo este entendimento, Braick (2011), no tópico intitulado *As mulheres e o mundo do trabalho*, evidencia a presença das mulheres nas fábricas através das associações que elas próprias criaram, a exemplo da Liga Providente e Protetora Feminina, fundada pela sufragista e ativista sindical Emma Paterson. Segundo a autora:

No início do século XIX, as lutas do movimento operário tinham como objetivo central melhorar as condições de vida e de trabalho, a diminuição da jornada de trabalho e a regulamentação do trabalho das mulheres e das crianças eram algumas de suas reivindicações [...]. (BRAICK, 2011, p. 203)

É evidente que as mulheres da classe trabalhadora nunca puderam se inserir no ideal de domesticidade. Apesar disso, nas fábricas havia hierarquias de gênero que relegavam às mulheres lugares de subalternidade. Contudo, elas não se conformaram e, paulatinamente, se organizaram para a conquista de novos espaços. Ao se debruçar sobre a história das mulheres, Michelle Perrot (2001) enfatizou que a história não pode ser reduzida à dicotomia dominação masculina/submissão feminina. Ao contrário, as mulheres nas diferentes épocas desenvolveram ações que modificaram a correlação de forças em torno do poder ao qual estavam submetidas. Para a autora, as mulheres do século XIX, e provavelmente em todos os tempos, não foram apenas vítimas ou sujeitos passivos, mas utilizaram os espaços e as tarefas que lhes eram deixadas para, muitas vezes, elaborar contra poderes que podiam subverter os papéis aparentes.

Poderes informais das mulheres que controlam de fato a parte mais importante dos recursos e das decisões; nessas condições, a perpetuação do “mito” do poder masculino serve aos interesses dos dois “gêneros”; por trás

da ficção desse poder, as mulheres podem desenvolver à vontade suas próprias estratégias. (PERROT, 2001, p. 171)

Assim, as mulheres encontraram caminhos para expressar seus desejos, impondo sua presença. Esses trajetos não combinavam com a submissão e a passividade que se esperava delas. Embora, como lembrou Bourdieu (2003), a sociedade estabeleça papéis para homens e mulheres, através de um conjunto de regras determinadas pelos princípios masculinos que se reproduzem ao longo do tempo, as mulheres romperam paulatinamente com todas ou parte delas.

Algumas motivadas pelas necessidades materiais, a exemplo das mulheres das camadas populares, que nunca puderam corresponder integralmente ao ideal de domesticidade, pois precisavam sair do lar para garantir o sustento da família; outras levadas pela insatisfação com o lugar de subalternidade ao qual estava relegado o feminino. Independente das motivações, que foram variadas e complexas, muitas vezes carregadas de contradições, o fato é que, ao longo da história, as mulheres saíram do lar, onde se esperava que fossem esposas e mães devotadas, e ousaram ingressar nos espaços de dominação masculina.

O livro didático assinado por Patrícia Braick (2011) é importante neste sentido, pois, além de enfatizar as questões econômicas que explicam a inferiorização da mão de obra feminina, ressaltou os elementos socioculturais que justificavam a desvalorização deste trabalho. Segundo a autora, o trabalho feminino era discriminado pela visão masculina predominante na época, concepção presente em praticamente todos os estratos sociais. Tanto é assim que os próprios sindicatos toleravam o fato de as mulheres receberem salários mais baixos que os dos homens. O argumento utilizado para justificar a diferença salarial entre os homens e as mulheres era que o trabalho das mulheres servia apenas para complementar a renda garantida pelos homens, por isso era natural que recebessem menos. Portanto, essa desigualdade estava relacionada a uma divisão de papéis bem aceita na sociedade: o homem era o provedor do lar, responsável por garantir a subsistência da família.

O texto vem acompanhado de uma fotografia do ateliê de Félix Nadar, no século XIX (Figura 3)⁶¹. A imagem representa mulheres trabalhando em siderúrgica, em Saint-Étienne, França, como pode ser observado a seguir:

⁶¹ Fotografia do ateliê de Félix Nadar, no século XIX. Mediateca de Arquitetura e do Patrimônio de Paris, França.



Figura 3 - Mulheres trabalhando em siderúrgica. Fonte: BRAICK, 8º ano, 2011, p. 202

A fotografia traz a imagem de mulheres concentradas em um espaço de uma fábrica, executando trabalho físico e árduo, desconstruindo a ideia de que as mulheres são naturalmente frágeis e delicadas. Ademais, demonstra que a mão de obra feminina não se concentrou somente nas fábricas de fiação e tecelagem, mas adentraram outros espaços fabris, como as indústrias siderúrgicas. Além do trabalho, a fotografia nos apresenta o vestuário das trabalhadoras, evidenciando não só os costumes e comportamentos de uma época, mas a forma como as mulheres daquela classe costumava se vestir.

O lado esquerdo da fotografia chama a atenção pelo fato de aparecer um homem bem vestido observando as mulheres trabalharem. Provavelmente, o homem possuía uma posição de prestígio. Ao analisar a fotografia, remetemo-nos à observação de Kossoy (1989), para quem as imagens são importantes para os estudos históricos. Para o autor, “essas fontes fotográficas, submetidas a um prévio exame técnico iconográfico e interpretativo, prestam-se definitivamente, para a recuperação das informações” (KOSSOY, 1989, p. 55).

No caso da imagem presente no livro, podemos observar vários elementos que dizem muito sobre a época de sua produção. Dessa maneira, a fotografia é um importante instrumento disseminador de informações, pois guarda indícios que possibilitam desvelar experiências de um determinado momento histórico.

O livro de Braick (2011) apresenta várias imagens importantes para a análise do contexto abordado no capítulo. Em um *box* intitulado “Biografia”, a autora convida o aluno a conhecer a ativista Emma Paterson. Segundo Braick (2011), Emma Paterson foi uma líder sindical e feminista inglesa, trabalhou como encadernadora e professora, foi assistente do secretário da União do Clube e do Instituto dos Operários, fundou a Liga Providente e Protetora Feminina, renomeada, em 1903, de Liga Sindical Britânica. Paterson foi uma das

primeiras mulheres eleitas como delegadas ao congresso das *Trade-Unions* da Inglaterra⁶². Uma observação importante é que o nome da sindicalista não aparece apenas no *box*, mas também no texto principal do capítulo.

A narrativa de Patrícia Braick sobre a Revolução Industrial deixa entrever que as mulheres se organizavam não apenas em conjunto com os homens na luta por direitos trabalhistas, mas também fundaram grupos específicos, além de atuarem individualmente, em busca de direitos e participação na sociedade. As mulheres foram se organizando, questionando suas condições de vida e de trabalho e os lugares sociais que ocupavam, conquistando, assim, cada vez mais espaço. Dessa forma, não foram somente sujeitos passivos. Elas romperam as barreiras do privado e adentraram nos espaços públicos⁶³, subvertendo os papéis a elas destinados. Neste sentido, atuaram ativamente em atividades que não condiziam com os afazeres domésticos.

3.2.2 “Virtuosas” versus “Perigosas”⁶⁴: a participação feminina na Revolução Francesa

A Revolução Francesa (1789-1799) foi um fato que marcou a História do Ocidente. A transformação da sociedade francesa derrubou uma monarquia absolutista, rompendo com os costumes seculares que submetiam os camponeses a obrigações feudais⁶⁵. No decorrer da Revolução Francesa, ocorreram importantes acontecimentos que contaram com a participação

⁶² As *Trades-Unions* precederam os sindicatos. De acordo com Osvaldo Coggiola, as *Trades-Unions* foram uma velha tendência, presente desde 1720 na Inglaterra, com a União dos Entalhadores de Londres, destinada à luta por aumentos salariais via petições ao Parlamento (COGGIOLA, 2010).

⁶³ Compreendendo o termo público a partir da concepção de Michelle Perrot (1998), para quem a esfera pública é colocada em oposição à esfera privada. Havia uma grande distinção entre o que o “público” representava para diferentes mulheres. Dessa forma, as das classes mais abastadas, mais do que as das classes populares, nasceram e foram educadas para serem apenas boas esposas, donas de casa e mães devotadas. Para este grupo, o anseio pela esfera pública representava o ideário de emancipação. Para as demais, que desde sempre precisavam trabalhar, o espaço público não era muitas vezes um desejo, mas o seu cotidiano era o local onde se garantia o complemento ou a única renda familiar (PERROT, 1998). Portanto, o termo “público” é usado neste trabalho, fazendo referência a todas as mulheres que romperam com o privado e tornaram-se trabalhadoras, intelectuais, independentes etc.

⁶⁴ Conforme Tania Machado Morin explica em seu livro *Virtuosas e perigosas: as mulheres na Revolução Francesa*, “virtuosas” eram as mulheres idealizadas pelos líderes da Revolução, as “mães republicanas” que, através do parto, do aleitamento e da educação dos filhos, preparavam a futura geração de patriotas. E “perigosas” se refere “as militantes, às vezes armadas, que denunciavam a incompetência e a corrupção dos governantes e exigiam a punição dos traidores do povo” (MORIN, 2013).

⁶⁵ Albert Soboul (2007) argumenta que a Revolução assinalou a elevação da sociedade burguesa e capitalista na história da França. Conseguiu realizar a unidade nacional do país por meio da destruição do regime senhorial e das ordens feudais privilegiadas. Conforme o autor, a burguesia, no século XVIII, constituía o grupo do Terceiro Estado, que adquiriu, ao longo do tempo, uma grande importância econômica e ocupava uma posição de destaque na economia francesa. Desse modo, fornecia não só os quadros administrativos como também os recursos necessários à marcha do Estado. A aristocracia, cujo papel não tinha cessado de diminuir, permanecia ainda na primeira escala da hierarquia social, porém se esclerosava em castas, no momento em que a burguesia aumentava em número, em poder econômico, também em cultura e em consciência.

feminina, desmitificando, na prática, as ideologias pautadas na fragilidade da mulher⁶⁶. No entanto, apesar de sua participação constante nas ações e na elaboração de ideias que contribuíram para a efetivação dos propósitos revolucionários, com o triunfo da revolução, as mulheres foram excluídas da condição de cidadã (SCHMIDT, 2012). Resta-nos analisar como elas aparecem nas narrativas dos livros didáticos.

No livro, *História, sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos (2006), o tema “A Revolução Francesa” é abordado no décimo terceiro capítulo. A narrativa didática é protagonizada por homens desempenhando o papel do revolucionário atuante, enquanto as mulheres são apresentadas no papel de subalternidade. O livro didático só fala da presença feminina na revolução em uma das questões da atividade, mediante uma análise da imagem seguinte (Figura 4)⁶⁷:



Figura 4 - Gravura francesa do século XVIII – Marcha de cerca de 7 mil mulheres de Paris ao Palácio de Versalhes, 1789. Fonte: BOULOS, 8º ano, 2006, p. 149.

O autor menciona a participação da mulher no contexto da Revolução Francesa apenas na atividade a ser trabalhada em sala de aula. Apesar da baixa representatividade, não podemos deixar de reconhecer a importância da atividade, uma vez que, para criar uma legenda explicativa, é necessário ler, interpretar, compreender a imagem. Desse modo, promove um espaço para que o aluno elabore, a partir do seu universo de representações, uma leitura própria sobre o acontecimento em discussão. É importante destacar que a imagem, conforme Eduardo Paiva, “não se esgota em si mesma, há sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que é, nela, dado a ler ou a ver” (PAIVA, 2006, p. 19).

⁶⁶ O espaço a ser ocupado pelos gêneros na sociedade francesa do século XVIII seguia uma distinção rígida. De acordo com Michelle Perrot (2007), “o homem público é uma honra; a mulher pública é uma vergonha” (PERROT, 2007, p. 136).

⁶⁷ A gravura faz parte do acervo do Museu Carnavalet, Paris.

Mas, em linhas gerais, o que depreendemos da narrativa sobre a Revolução Francesa do livro *História, sociedade & cidadania* é a perpetuação de uma narrativa masculina da história, revelando um tipo de abordagem excludente, pautada em uma concepção de História na qual os homens são os responsáveis pelos grandes feitos históricos, enquanto as mulheres são meras auxiliares. Nesse sentido, o livro didático, de alguma forma, reproduz os valores da sociedade, uma vez que é com base nestes que todo material é selecionado, escrito, editado, avaliado e escolhido.

À frente do Comitê de Salvação Pública, estava Robespierre, o verdadeiro chefe do governo. [...] A tensão entre esses grupos aumentou ainda mais com o assassinato do líder Jacobino Jean Paul Marat. [...] os jacobinos chegaram a eliminar seus próprios líderes, como Danton e Hebert, e com isso foram perdendo o apoio do povo e da maioria dos deputados franceses. (BOULOS, 2006, p. 147)

O espaço secundário que as mulheres ocupam na narrativa de Alfredo Boulos (2006) contribui para disseminar a falsa ideia de que as mulheres não tiveram participação efetiva nos fatos históricos. Quando a narrativa didática não apresenta mulheres e outros personagens marginalizados, a exemplo de indígenas e negros, como produtores de conhecimento, obviamente reforça o estereótipo de que quem produz o saber válido é o homem branco. Essa concepção uniforme do passado impacta a forma com que as novas gerações percebem a História.

Por outro lado, diferentemente do livro didático analisado anteriormente, Joessane Schmidt (2012) construiu uma abordagem que destaca o protagonismo feminino na política no decorrer do século XIX. As mulheres acompanhavam constantemente os trabalhos nas Assembleias, enchiam as galerias onde manifestavam-se: aplaudindo, gritando, pressionando os deputados, ou mesmo vaiando quando não concordavam. Embora destituídas de direitos políticos, as mulheres se posicionavam mediante panfletos, petições ou até mesmo através de jornais, na esperança de serem ouvidas, em um universo no qual não havia lugar para elas. Desse modo, ultrapassaram os limites impostos à sua condição de mulher (SCHMIDT, 2012).

Nessa perspectiva, as ações das mulheres na Revolução Francesa foram tão intensas que elas passaram a ser consideradas perigosas e indesejadas. Em função da ousadia, sofreram fortes repressões. Schmidt (2012) enfatizou os exemplos de Olympe de Gouges, que foi guilhotinada em 1793, acusada de contrarrevolucionária por supostamente esquecer-se das virtudes de seu sexo; Théroigne de Méricourt, que, em 1794, foi internada em um hospício; e

Etta Palm d’Aelders, que, em julho de 1791, foi presa e libertada no final de 1798, mas sua saúde havia sofrido tanto que ela morreu no mês de março do ano seguinte.

Apesar da expressiva participação feminina, o livro *Projeto Araribá* não constrói uma narrativa que enfatiza o protagonismo feminino na Revolução Francesa. Na unidade quatro, que trata do tema, encontramos informações sobre a França antes da revolução e as suas fases: A Assembleia Constituinte, A Monarquia Constitucional, A Convenção Nacional e o Diretório, porém em nenhum momento dessa discussão a participação da mulher é mencionada. Desse modo, o texto principal contém uma abordagem pautada nos aspectos políticos, apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva.

A pouca referência ou o silenciamento sobre a ação das mulheres dá margem para uma leitura que identifica apenas os homens como sujeitos ativos da história. No caso da Revolução Francesa, é comum a abordagem que mostra o homem desempenhando o papel de revolucionário atuante, que derruba um rei absolutista, eliminando uma sociedade estatizada. Tal narrativa contribui para a construção de uma imagem em que a História é feita apenas por um grupo social: os homens brancos.

O livro didático em questão reporta-se às mulheres apenas na seção “Em foco”⁶⁸, quando relata a história da infância no século XVIII, através de um texto de Daniel Roche intitulado *O povo de Paris: ensaio sobre a cultura popular no século XVIII*. No texto, o autor retrata a dura realidade vivida pelas crianças pobres da França, trazendo dados quantitativos que revelam que, antes de 1790, mais de cinco mil crianças viviam abandonadas em Paris. Segundo Roche (2004):

Nem o abandono nem a entrega para a amamentação caracterizam totalmente os comportamentos familiares do povo. Não é certo que os pais se resignem a essas rupturas dramáticas, não é certo que a mulher do operário seja insensível a essa opção imposta pelas dificuldades da existência. O trabalho feminino é indispensável para a manutenção da célula familiar; os filhos abandonados nem sempre são filhos esquecidos. (ROCHE, 2004 apud APOLINÁRIO, et al. 2007, p. 123)

A abordagem exposta sobre a infância evidencia um comportamento feminino que contraria o padrão hegemônico de gênero da época, ao mostrar mulheres que, na França do século XVIII, não exerceram a maternidade esperada pela sociedade daquele contexto, à medida que demonstra que mães abandonavam seus filhos.

⁶⁸ Essa seção é constituída por textos complementares, localizada ao final de cada capítulo.

No entanto, ao analisar a situação, o autor acaba reforçando os papéis sociais que homens e mulheres devem assumir:

Com seus pais, partilham alegrias e dores, vão às festas, aprendem os seus papéis, a autoridade dos homens, a docilidade das mulheres, o senso do trabalho e aquela atitude crítica que caracteriza o povo. A luz da lareira eles sonham como a independência, os lazeres e o bem-estar, e podem aprender suas letras e seus algarismos. (ROCHE, 2004 apud APOLINÁRIO, et al. 2007, p. 123)

Nessa perspectiva, ao atribuir às mulheres a docilidade e aos homens a autoridade, o autor corrobora com as desigualdades de gênero produzidas ao longo dos tempos, reafirmando os comportamentos categorizados como masculino e feminino. Mas, como evidenciou Scott (1999), longe de reafirmar certos padrões de comportamento, é necessário ater-se à forma como a sociedade representa o gênero e se serve dele para articular as regras de relações sociais.

No entanto, apesar do avanço das pesquisas relacionadas às relações de gênero, no livro do *Projeto Araribá* (2007), a mulher é citada de forma superficial. Sua participação nos movimentos sociais e na luta por igualdade foi ocultada na narrativa didática. Assim, a representação que prevalece nesse manual sobre a Revolução Francesa é a de que esta foi construída por um único sexo: o masculino.

Essa carência de informação sobre a participação das mulheres na Revolução Francesa não se deve à ausência de uma produção historiográfica sobre o tema. Pelo contrário, a mulher na Revolução Francesa foi um tema pesquisado no Brasil. Itamar Souza (2003), por exemplo, investigou a intensidade com que as mulheres participaram da Revolução Francesa, rompendo com uma filosofia e com os costumes de uma sociedade que as queria reclusas ao lar, longe, portanto, do cenário dos acontecimentos públicos. As mulheres francesas, assim como os homens, desenvolveram ações revolucionárias, foram levadas às barras dos tribunais, presas e guilhotinadas.

Nessa linha, Elisabeth Badinter (2003) afirma que, em meio ao cenário de revoltas, as mulheres foram extremamente ativas, tentaram fazer-se ouvir; algumas mediante a palavra, e a maioria através de gritos nas tribunas da Assembleia e das sociedades populares, ou com suas manifestações nas ruas. Ainda de acordo com Badinter, dois tipos de mulheres chamaram atenção: as que tomaram a frente dos motins da fome, operárias de tecidos (lavadeiras e fiandeiras), lojistas, feirantes, que não deixaram seus nomes registrados, mas reagiram ao período de miséria; e aquelas que lutaram por direitos de cidadania, mulheres de letras que

mal sabiam escrever, como Olympe de Gouges, oriundas da pequena burguesia e que se interessavam pela política. Estas mulheres assistiam às sessões das sociedades populares e fundaram, em Paris e na província, clubes femininos.

Tânia Morin (2009) também contribuiu para enriquecer o entendimento sobre a presença feminina na Revolução Francesa, demonstrando como o contexto foi marcado por uma intensa participação das mulheres imbuídas dos princípios de liberdade, justiça e igualdade contidos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. De acordo com a autora, as mulheres fundaram clubes políticos, discursaram na Assembleia Nacional, participaram das jornadas revolucionárias, adquirindo visibilidade ao integrarem maciçamente do movimento revolucionário e exercerem, na prática, alguns direitos de cidadania reservados ao sexo masculino.

Completando esse quadro de razões que evidenciam a participação feminina na Revolução Francesa, Joessane Schmidt (2012), ao historiar a participação das mulheres na Revolução Francesa, destaca o papel que elas desempenhavam na sociedade francesa do século XVIII. De acordo com a autora, as mulheres, entre 1791 e 1793, estabeleceram clubes políticos em ao menos cinquenta cidades provincianas e de maior porte, bem como em Paris. Os direitos das mulheres começaram a ser debatidos nos clubes, em jornais e panfletos. Surgiram organizações em que as mulheres desempenhavam diversos cargos, inclusive de presidentes dos referidos clubes, embora mal vistas pelos homens quando desempenhavam funções convencionalmente relegadas ao masculino.

O debate levantado por Itamar Souza, Elisabeth Badinter, Tânia Morin e Joessane Schmidt não aparece com tanta expressividade nos livros didáticos. Percebemos que a abordagem sobre a participação feminina no processo revolucionário francês, quando aparece, é narrado em um número reduzido de linhas. Ao que parece, muitos autores ainda resistem em tratar a Revolução Francesa de modo que visibilize a participação das mulheres nesse acontecimento.

Apesar dessa regra, há exceções, como é o caso do livro *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2011). No sétimo capítulo, Patrícia Braick aborda a Revolução Francesa em uma perspectiva diferenciada, no que diz respeito à ênfase da participação das mulheres. O livro dedica uma página para abordar a participação feminina nesse período. No tópico intitulado *Cidadãs, mas nem tanto*, a autora informou:

Nos primeiros anos da revolução, a participação feminina foi aceita e até mesmo incentivada. Elas participaram ativamente da vida política do país.

Muitas fundaram clubes políticos, encabeçaram protestos e ações armadas e até mesmo discursaram no Parlamento. (BRAICK, 2011, p. 123)

A autora fala sobre a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, um manifesto escrito por Olympe de Gouges que reivindicava a igualdade de direitos entre homens e mulheres⁶⁹. Braick (2011) acrescenta ainda que, em 1793, durante a Política do Terror, todas as associações de mulheres foram fechadas, aproximadamente 60 grupos, e muitas ativistas foram guilhotinadas, inclusive Olympe de Gouges. Desse modo, mostra que as mulheres tiveram estreitamente ligadas aos principais eventos ocorridos na França em 1793. Diante das desigualdades sofridas, elas lutaram contra as forças que as subordinavam a uma vida limitada à tutela do homem. Assim, a autora apresenta mulheres que conseguiram romper a barreira do silêncio e da invisibilidade que lhes foram impostas ao longo da história, como é possível perceber na imagem abaixo (Figura 5)⁷⁰:



Figura 5 – Gravura francesa do século XVIII – Marcha de cerca de 7 mil mulheres de Paris ao Palácio de Versalhes, 1789. Fonte: BRAICK, 8º ano, 2011, p. 123.

A figura 5, uma gravura francesa do século XVIII, representa a marcha de cerca de sete mil mulheres de Paris ao Palácio de Versalhes, em 5 de outubro de 1789, para protestar contra a falta de pão. Através dela, podemos observar elementos que desmistificam a fragilidade da mulher, visto que, na gravura, elas aparecem carregando foices, lanças e canhões, representando um belo exemplo da força e bravura das mulheres. Há sinal de rebeldia na imagem, que apresenta mulheres desempenhando papéis não esperados para o sexo. Podemos constatar também, através do vestuário, que a manifestação contou com a participação de mulheres do povo, trabalhadoras e também oriundas da pequena burguesia.

⁶⁹ Conforme Tânia Morin (2009), Olympe de Gouges queria o fim da tirania que os homens exerciam sobre as mulheres e, para isso, defendeu uma reforma do casamento, que passaria a ser um contrato social entre o homem e a mulher pelo tempo que durassem as inclinações mútuas. Condenou a escravidão nas colônias, propôs o casamento dos padres e reclamou oficinas de trabalho para operários desempregados, asilos para órfãos e ajuda social aos miseráveis (MORIN, 2009).

⁷⁰ A gravura faz parte do acervo do Museu Carnavalet, Paris.

Ao analisar os fragmentos da imagem, remetemo-nos às observações de Kossoy (2002). Segundo o autor, a análise interpretativa da imagem aparece inscrita em um espaço e tempo específicos, cujo “potencial informativo”:

[...] poderá ser alcançado na medida em que esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos (sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos, culturais) que circunscreveu no tempo e no espaço o ato da tomada do registro. (KOSSOY, 2002, p. 22)

Neste sentido, as imagens do passado ganham dimensões nesta pesquisa, enquanto possibilidade de mostrar as experiências de mulheres que estiveram presentes de forma ativa nos acontecimentos históricos. Desse modo, Patrícia Braick (2011), diferente dos outros autores dos livros didáticos analisados, mostra que as mulheres participaram ativamente da política francesa, lutando pelos seus ideais. A história das mulheres foi introduzida, representando-as não apenas como um apêndice da história, mas sim como protagonistas do processo histórico. Nessa perspectiva, o livro *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2011) recupera a ação feminina nas questões políticas no contexto francês.

3.2.3 As mulheres nas Guerras Mundiais (1914-1945)

A história da presença das mulheres nas duas guerras mundiais é representada nos livros didáticos de História de maneira bastante fragmentada e resumida, em que pesem os avanços das pesquisas sobre o tema. A Primeira Guerra Mundial durou de 1914 até 1918, ao passo que a Segunda Guerra Mundial ocorreu de 1939 até 1945. Conforme Claude Quérel (2009), a participação feminina teve grande relevância nas duas grandes guerras, tanto por sua proporção quanto pela condição que a mulher vinha ganhando socialmente, posto que, durante as guerras, as mulheres mostraram suas habilidades e capacidades e expandiram seus limites de atuação para muito além do ambiente doméstico.

No entanto, as narrativas e imagens dos livros didáticos analisados se concentram, na maioria das vezes, nas mulheres trabalhando em fábricas na produção de armamentos e munições. Nenhuma informação nos foi dada sobre as mulheres que foram convocadas para compor o efetivo de grupamentos femininos das diferentes forças armadas, dos órgãos exclusivamente femininos, criados pelos exércitos para liberar os homens do serviço

administrativo; tampouco nos informam sobre as soldadoras, enfermeiras, pilotos de aviões, motoristas e secretárias (QUÉTEL, 2009).

O livro de Alfredo Boulos (2006), *História, sociedade & cidadania*, numa proposta de atividades com imagem, reproduziu o famoso cartaz norte-americano de 1917, *I Want You for The Navy*, criado por Howard Chandler Christy⁷¹ (Figura 6).



Figura 6 - Cartaz norte-americano de 1917.
Fonte: BOULOS, 9º ano, 2006, p. 33.

O cartaz intitulado *I Want You for The Navy* foi produzido pelos norte-americanos três anos após o início da guerra. A imagem mostra uma mulher loura com um olhar sensual, cabelos esvoaçantes, lábios vermelhos, atitude provocativa, mãos nos bolsos próximo ao quadril, com um uniforme com símbolos vermelhos, dizendo: “Eu quero você” (tradução livre).

Apelando para possíveis ambiguidades, o cartaz leva o leitor a pensar que a garota o cobiça. Porém, a mensagem que o cartaz busca transmitir é “Eu quero você na Marinha” (tradução livre).

A mulher jovem e bonita está representando a Marinha dos Estados Unidos. A figura feminina é usada para convencer outras mulheres a participar ativamente do conflito. Evidentemente, sempre existiram mulheres que trabalharam fora de casa, principalmente nas camadas menos favorecidas da população. Todavia, a novidade trazida pelo cartaz está em estender tal prerrogativa para o público feminino geral, colocando o trabalho fora do lar como algo desejável e não como necessidade. Ao mesmo tempo pode ser vista como uma conquista em prol de um bem maior: o auxílio à pátria.

⁷¹ Artista e ilustrador americano. O cartaz faz parte do acervo da Biblioteca do Congresso, Washington.

No texto que acompanha a imagem, o autor não se reportou à presença feminina na Primeira e Segunda Guerra Mundial. No que se refere à Primeira Guerra, são abordadas as principais questões políticas e econômicas, a rivalidade entre as potências europeias que envolveu outros países que acabaram adentrando na guerra. Sobre a Segunda Guerra, são apresentados aspectos políticos das conquistas territoriais do Japão, Itália e Alemanha. É também relatado o ataque japonês à base militar norte-americana de Pearl Harbor, motivo pelo qual os estadunidenses jogaram duas bombas atômicas nas cidades de Hiroshima e Nagasaki no ano de 1945. No que diz respeito ao fim da guerra, a narrativa aborda os campos de concentração e as questões de intolerância ética, religiosa e sexual, que envolvem judeus, ciganos, eslavos, testemunhas de Jeová e homossexuais.

Na narrativa, não aparece o fato de que muitas mulheres, no contexto da guerra, foram personagens ativas das tramas dessa história. Como nos aponta Quétel (2009), durante as duas guerras mundiais:

As mulheres estão presentes em toda parte: vítimas no caminho do êxodo e sob bombas, pacientes nas filas, inventivas e industriosas nas privações da vida cotidiana, trabalhadoras nas fabricas, e nos campos durante a ausência dos homens. Em todos os países, estiveram uniformizadas: auxiliares na retaguarda, mas também na linha de frente. Combateram entre guerrilheiros clandestinos e na Resistência[...] (QUÉTEL, 2009, p. 6)

Conforme Quétel (2009), a presença das mulheres surgiu timidamente por ocasião da Primeira Guerra e afirmou-se de forma maciça em todos os países que participaram da guerra. Como citado, as mulheres se envolveram direta ou indiretamente no conflito, atuando no espaço público, em diversas funções.

O livro *Projeto Araribá* (2007) também não tem uma narrativa com as mulheres ocupando um lugar central. O lugar que as mulheres ocupam neste livro didático é o de trabalhadoras das fábricas, como podemos observar na figura 7⁷², que representa jovens operárias de uma indústria inglesa instalada na Itália durante a guerra.

⁷² A fotografia faz parte do acervo do Museu Imperial da Guerra, Londres, Inglaterra.



Figura 7 - Mulheres na guerra de 1914. Fonte: APOLINÁRIO, et al. 9º ano, 2007, p. 82.

A imagem encontra-se desarticulada do conteúdo, aparece como uma espécie de “informação complementar”, haja vista que os autores não mencionam a presença das mulheres na guerra no texto principal e não há nenhuma proposta de atividade voltada para a temática. É interessante observar que as mulheres da foto seguram a munição como um bebê no colo. Essa forma de representação permite interpretar que, apesar de estarem trabalhando fora, seu grande desejo ainda é a maternidade, o cuidado com os filhos. O pequeno texto que acompanha a imagem aborda a presença feminina no espaço público na conjuntura da guerra:

Durante o conflito, mais de 20 milhões de soldados foram mobilizados em toda Europa. A longa duração dessa guerra e a necessidade de abastecer os exércitos exigiam que as indústrias trabalhassem no máximo de sua capacidade. Assim milhares de mulheres começaram a trabalhar na produção de armamentos e munições exercendo diferentes funções. (APOLINÁRIO et al., 2007, p. 82)

É preciso problematizar o texto, pois podemos observar a relação de causalidade entre a eclosão da guerra e a entrada das mulheres nas fábricas, levando a interpretação de que a inserção das mulheres na fábrica se deu em decorrência da ausência dos homens. O discurso é construído de modo que leva ao entendimento de que as mulheres só ocuparam espaços nas fábricas apenas em função da ausência da força masculina, já que os homens estavam no campo de batalha, o que não é verdade.

As mulheres já trabalhavam nas fábricas muito antes da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Conforme Perrot (2005), em 1866, na França, a participação feminina nas fábricas, por exemplo, constituía 30% da força de trabalho empregada; e, no ano de 1906, chegou a 37,7% de participação. Em 1896, no final do século XIX, as mulheres já eram maioria na indústria têxtil, configurando 51% do total de operários. Para a autora, naquele contexto, a

presença feminina nas fábricas decorreu da estagnação populacional, o que fez com que a mão de obra feminina fosse procurada.

Em meio à discussão referente à presença feminina nas fábricas, o livro didático do *Projeto Araribá*, na seção “Conceitos históricos”, evidencia a luta das mulheres pelos direitos políticos no início do século XX. A abordagem tem como título “As Sufragistas”. A intenção da narrativa é problematizar a luta das mulheres pelo voto no decorrer do século XX, dando como exemplo a atuação das mulheres britânicas, enfatizando que essa reivindicação, em muitos casos, se misturava à luta do operariado contra a exploração de trabalho: “muitas ativistas do movimento sufragista também atuavam nos partidos de esquerda, socialistas e comunistas” (APOLINÁRIO et al., 2007, p. 85).

A narrativa reporta-se à perseguição policial, às prisões de ativistas, inclusive, à morte de uma das lideranças femininas, Emily Davison, que, numa atitude de protesto, jogou-se em frente ao cavalo do rei numa corrida do Grande Prêmio de Londres. O texto ressalta ainda que as britânicas conquistaram o direito ao voto no final da guerra, sendo exemplo para mulheres de outros países. Ademais, faz menção às reivindicações das mulheres brasileiras que votaram pela primeira vez em 1933, ressaltando que foi nessa eleição que Carlota Pereira de Queirós elegeu-se como deputada constituinte do país (APOLINÁRIO, et al., 2007).

A obra *Projeto Araribá* destaca a atuação das sufragistas, que lutaram pela conquista do voto, e de Carlota Pereira de Queirós, que ousou se candidatar e ocupar um cargo no poder público, abrindo novos caminhos para as mulheres brasileiras que romperam com os padrões sociais estabelecidos. Além disso, o texto vem acompanhado de duas imagens (Figura 8)⁷³, uma representando Emmeline Pethick-Lawrence, uma das líderes do movimento sufragista londrino, e a outra, de um cartaz do movimento feminista britânico reivindicando o direito das mulheres ao voto, no início do século XX.

⁷³ A imagem à esquerda é de uma coleção particular, Londres; o cartaz à direita faz parte do acervo do Museu de Londres, Inglaterra.



Figura 8 - Movimento sufragista, século XX. Fonte: APOLINÁRIO et al, 9º ano, 2007, p. 85.

Observamos que as imagens conferem à mulher uma posição atuante no processo histórico. Nessa perspectiva, propicia aos alunos historicizar o processo de luta das mulheres por liberdade política e social. As imagens evidenciam a atuação em causas femininas, representando mulheres que compareceram na cena pública para reivindicar questões que lhes dizia respeito, inclusive ocupando espaços nos quais não eram bem-vindas.

Outra forma de abordar o tema da participação feminina nos fatos históricos pode ser encontrada na coleção *Estudar História: das Origens do Homem à era digital*, de Patrícia Ramos Braick (2011). A autora dedica uma página para falar da presença das mulheres no contexto da Primeira Guerra Mundial, intitulada “Mulheres em tempo de guerra”, onde afirma:

[...] Enquanto a força de trabalho dos homens era mobilizada para as frentes de batalha, as mulheres assumiram funções que antes eram exclusivamente empenhadas por homens. Elas se tornaram chefes de família, operárias, condutoras de bondes, agentes de serviço postal, etc. Na área rural a situação não foi diferente. O cultivo dos campos e as colheitas também foram assumidos pelas mulheres, garantindo, pelo menos minimamente, o suprimento de alimentos. (BRAICK, 2011, p. 92)

Não há como negar que a Primeira Guerra Mundial abriu vários postos de trabalho para as mulheres. Porém, é preciso frisar que a autora Patrícia Braick incorre em um erro ao sinalizar que, antes da guerra, as mulheres estavam ausentes das fábricas e que não ocupavam a função de chefes de família. Conforme Resende (2003), no Brasil, por exemplo, nas diversas fábricas de tecidos instaladas, principalmente a partir de meados do século XIX, as mulheres já representavam a maioria dos trabalhadores. Tomando como base Minas Gerais, na Cia. Industrial São Joanense, entre os anos de 1897 e 1900, dos cem operários, 21% eram homens e 79% eram mulheres. Desse modo, antes da Primeira Guerra Mundial, as mulheres já

estavam presentes nas fábricas. No caso brasileiro, é necessário refletir, inclusive, se essas mulheres tiveram, de alguma forma, a rotina alterada por conta da guerra.

No decorrer da narrativa didática, Patrícia Braick destacou 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)

Podemos perceber que o texto de Patrícia Braick conceitua o papel do homem e da mulher a partir das construções sociais. Neste sentido, a guerra é apresentada como o triunfo da divisão sexual entre os gêneros. O texto é acompanhado de uma imagem onde aparecem mulheres trabalhando na fábrica de armas em Lyon, na França, em 1914 (Figura 9)⁷⁴.



Figura 9 - Mulheres na fábrica de armas em Lyon, França, em foto de 1914. Fonte: BRAICK, 9º ano, 2011, p. 92.

⁷⁴ A fotografia é de uma coleção particular – AKG-Images/Album/Latinstock.

No capítulo referente à Segunda Guerra Mundial, o livro em questão também evidencia a presença das mulheres produzindo granada na fábrica de Munição no Japão em 1942 (Figura 10)⁷⁵.



Figura 10 - Mulheres na fábrica de munição no Japão, 1942. Fonte: BRAICK, 9º ano, 2011, p. 132.

Essas imagens revelam a preponderância da mão de obra feminina nas fábricas. Portanto, podemos inferir que as mulheres foram incorporadas ao universo laboral fabril e passaram a ocupar funções tradicionalmente masculinas. Notamos, na fábrica representada, apenas a presença de mulheres, fato que sinaliza a existência de uma “fronteira” separando as tarefas “masculinas” e as “femininas”, revelando a existência de uma divisão sexual do trabalho industrial.

As imagens até então analisadas nos remete às considerações de Peter Burke. Segundo o autor, “as imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunha ocular” (BURKE, 2004, p. 17). Ainda de acordo com Burke, a imagem é uma fonte rica para se investigar os acontecimentos e deve ser analisada como extensão dos contextos sociais em que ela foi produzida. É preciso lê-la e descobrir o que seus enunciados simbólicos estão afirmando, permitindo, assim, a compreensão de aspectos culturais do cotidiano de uma sociedade.

Na mesma linha interpretativa, Ana Maria Mauad (2005) afirmou que a fotografia compõe, juntamente com outros tipos de texto de caráter verbal e não verbal, a textualidade de uma determinada época. Tal ideia, conforme a autora, implica a noção de intertextualidade para a compreensão ampla das maneiras de ser e agir de um determinado contexto histórico. Assim, as imagens que aparecem acompanhando os textos dos livros didáticos não devem ser

⁷⁵ A fotografia faz parte da Collection/Getty Images – Alexander Ustinov/Slava Katamidze.

lidas como meras ilustrações do que aparece no texto escrito, mas como uma linguagem a mais de interpretação do contexto.

3.3 A PRESENÇA FEMININA NA HISTÓRIA DO BRASIL: O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS NOS ENSINAM?

3.3.1 As mulheres no processo de independência do Brasil

Nos livros analisados, o que predomina sobre a Independência do Brasil é um modelo de narrativa que destaca, em geral, personagens masculinos que, de alguma forma, participaram dos governos e/ou guerras. No que diz respeito à participação das mulheres, prevalece o silêncio. Só são citadas aquelas que desempenharam tarefas culturalmente direcionadas ao masculino, a exemplo de Maria Quitéria⁷⁶, que entrou para o exército fazendo-se passar por homem.

Personagens heroicos(as) há muito atraem atenção para as representações imagéticas. As abordagens dos livros didáticos sobre a Independência do Brasil não fogem a essa regra. As imagens que eles trazem contribuem ainda mais para solidificar as representações dos heróis nacionais. Maria Quitéria, lembrada nas lutas por vencer as tropas portuguesas, é a única mulher a compor o panteão de heróis.

O livro didático *História, sociedade & cidadania*, de forma breve, relata as lutas pela independência da Bahia. No décimo sétimo capítulo, o título *O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada*, vem acompanhado do subtítulo *As lutas pela independência*, espaço onde o autor menciona os escravos que lutaram na guerra de independência da Bahia, a exemplo do soldado Manuel Muniz. O relato é significativo, pois incluir esses sujeitos na história contribui para a desconstrução de uma narrativa composta apenas por homens brancos. A única mulher citada foi Maria Quitéria. A personagem aparece no final do capítulo, em uma seção à parte – “Leitura de imagens e textos”. A seção vem acompanhada da imagem reproduzida a seguir (Figura 11).

⁷⁶ Maria Quitéria de Jesus Medeiros nasceu na Bahia em 1792. Participou nas lutas pela independência do Brasil, sob o nome de soldado Medeiros. Com isso, em 1823, integrou o Batalhão dos Voluntários de D. Pedro I, tornando-se, assim, oficialmente, a primeira mulher do Brasil a assentar praça em uma unidade militar. Por sua atuação, o imperador concedeu-lhe um soldo de “alferes de linha” e a insígnia de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro (D’Araújo, 2004).



Figura 11 - Retrato de Maria Quitéria, 1920.
Fonte: BOULOS, 8º ano, 2006, p. 199.

Boulos (2006), através de uma pintura de Domenico Failutti⁷⁷, descreve Maria Quitéria de Jesus Medeiros como participante das lutas pela independência⁷⁸. Na imagem, há um forte destaque para o heroísmo da personagem⁷⁹. Sua ação é analisada como um gesto pautado no patriotismo, que a levou a participar da insurreição. Portanto, Maria Quitéria teria pegado em armas apenas para defender a pátria. Ela é representada como uma personagem histórica memorável que, superando sua “condição” de mulher, tornou-se protagonista na guerra pela independência. A narrativa endossa uma concepção que supervaloriza a ação das mulheres, como é comum nas representações que tratam da mulher na esfera pública. Dessa maneira, sua presença na história da Independência, quando registrada, ocorre sob a forma de “heroína”.

⁷⁷ Pintor italiano, de formação acadêmica clássica. Suas obras de maior destaque foram produzidas em território brasileiro. Grande parte de seu trabalho faz parte do acervo do Museu Paulista.

⁷⁸ Para Ingrid Chambouleyron e Erica Resende (2006), a figura da mulher combatente desafia, simultaneamente, as representações femininas de protetora, cuidadora, procriadora, circunscritas na esfera doméstica por determinações biológicas decorrentes de sua capacidade de dar à luz. Conforme as autoras, ao optar pelo direito de pegar em armas e ir à guerra, ela questiona e subverte representações tradicionalmente associadas ao que significa ser homem e ser mulher; recusa o papel de mulher a ser protegida, pois assume riscos e não aceita o papel de mulher frágil. Nessa perspectiva, Chambouleyron e Resende (2006) ressaltaram que a desconstrução das representações tradicionais do masculino e do feminino é um compromisso ético, é uma exigência da igualdade de gênero, tanto no ambiente militar como fora dele. Nesse sentido, a dissolução dos estereótipos de gênero, ao mesmo tempo em que resgata a autonomia feminina, liberta o homem da frustração que a fantasia da dominação acarreta.

⁷⁹ Maria Lígia Coelho Prado (1992) faz uma interessante análise da construção dos heróis nacionais, examinando a participação feminina nas lutas pela independência e a construção do lugar das mulheres como heroínas e patriotas. A autora percebe que a imagem que ainda prevalece sobre a mulher do século XIX é a da figura sempre submissa, incapaz de tomar decisões e alheias a coisas sérias e importantes. Entretanto, ao se debruçar sobre esse tema, Lígia Prado evidencia a ativa participação das mulheres nesse período, contrariando as construções oficiais da história.

Ao analisar a imagem de Maria Quitéria, cabe-nos retomar as considerações de Mauad (2005) sobre o sentido das imagens. Para a autora,

Os textos visuais são resultado de um jogo de expressão e conteúdo que envolvem, necessariamente, três componentes: o autor, o texto propriamente dito e o leitor. Cada um desses três elementos integra o resultado final à medida que todo o produto cultural envolve um *locus* de produção e um produtor, que manipula técnicas e detém saberes específicos à sua atividade, um leitor ou destinatário, concebido como um sujeito transindividual cujas respostas estão diretamente ligadas às programações sociais de comportamento do contexto histórico no qual se insere, e, por fim, um significado aceito socialmente como válido, resultante do trabalho de investimento de sentido. (MAUAD, 2005, p. 09)

Assim, por intermédio das imagens, constroem-se discursos cujos sentidos se difundem com uma intenção formativa. Nesse sentido, percebemos que o discurso, implícito na imagem de Maria Quitéria, selecionada por Boulos (Figura 10), incide na construção da “heroificação” da personagem Maria Quitéria. Segundo Diva Muniz (2010), as heroínas são construídas a partir de uma mistificação que sequestra a dimensão humana e histórica dos sujeitos. A heroína ou o herói, nas palavras da autora:

[...] é um ser mítico, etéreo, a-histórico, atemporal, privado de existência própria porque localizado no panteão dos não-humanos, elevado à condição de modelo, subtraído de sua humanidade. Nessa construção engenhosa, as mulheres/heroínas são incluídas na narrativa histórica justamente porque não desestabilizam a ordem do discurso com suas condutas diferentes; aliás, reforçam a ordem patriarcal como pessoas excepcionais, imagens idealizadas de mulher, orientadoras da conduta feminina sob aquela perspectiva. (MUNIZ, 2010, p. 225)

Nessa construção que exalta a ação da heroína, constrói-se um modelo de mulher pública aceitável. Ao impulsionar tais significados, como escreve Maria Odila Leite da Silva Dias (1995), a possibilidade de ação política por parte das mulheres é negada por conta de sua condição de gênero. Nessa perspectiva, trata-se de compreensões que investem em uma condição feminina, idealizada, abstrata e universal, necessariamente a-histórica, impulsionando as mulheres de qualquer passado para espaços míticos sacralizados, à margem dos fatos e ausentes da história.

Essa forma de compreender as mulheres encontra-se presente também na narrativa didática do *Projeto Araribá* (2007). O livro, ao tratar da resistência interna no processo de

consolidação da independência do Brasil, aborda a participação feminina através de uma imagem na qual Maria Quitéria⁸⁰ heroica é representada como heroína (Figura 12).



Figura 12 - Maria Quitéria, 1920.
Fonte: APOLINÁRIO et al., 8º ano, 2007, p. 167.

Notamos que o livro didático *Projeto Araribá* também investe na construção da imagem de mulher heroica que atua no “mundo masculino” (público, bélico). Dessa maneira, Maria Quitéria ganha destaque na independência do Brasil, aparecendo como uma heroína baiana que enfrentou as convenções da época, simulando ser um rapaz para que fosse aceita nas fileiras de soldados recrutados pelos independentistas. Tal atitude deu margem para que um discurso patriótico fosse construído em torno de sua figura. Assim, embora estivesse participando ativamente das lutas pela consolidação da independência do Brasil, a presença da mulher, sua prática política e histórica, não é retratada como resultado de suas escolhas e posicionamentos políticos, mas como fruto do altruísmo próprio do sexo feminino.

Para compreendermos essa construção, nos pautamos no conceito de representação, tal como ele vem sendo trabalhado nos Estudos Culturais. A representação pode ser configurada por meio de uma relação simbólica de valores que a sociedade concebe como importantes para si mesma. De acordo com Rocher Chartier (1990), a representação:

Permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às

⁸⁰ Pintura de Domenico Failutt de 1920. Museu Paulista/USP, São Paulo.

quais uns representantes (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23)

Assim, observamos, a partir das ponderações de Chartier (1990), que uma representação está longe da imparcialidade. O autor ensina que as representações do mundo social são as formas e os motivos que traduzem os interesses e as posições dos indivíduos, como atores sociais que, paralelamente, descrevem a sociedade de acordo com o que pensam que ela é ou como desejariam que fosse. Dessa forma, mediante as representações simbólicas, os sujeitos históricos informam as distintas modalidades de percepção e de apreensão do real.

Portanto, os conteúdos oferecidos pelos livros didáticos estão carregados de pontos de vista e visões de mundo calcadas sobre o interesse de quem as constrói. Nessa direção, a presente análise compreende as imagens femininas presentes nos livros didáticos não como capturas objetivas da realidade, mas como a construção de uma realidade nos termos dos sujeitos que as produziram, a partir de um contexto cultural e histórico específico. Sendo assim, em meio às “lutas de representação”, criou-se uma sólida imagem do que seria uma mulher ideal.

Nesse sentido, a imperatriz Leopoldina, personagem importante no processo de independência do Brasil⁸¹, é representada no livro didático *Projeto Araribá* através de uma pintura⁸² que destaca essa personagem na vida privada fazendo ligação com a imagem materna (Figura 13).



Figura 13 - Imperatriz Leopoldina, século XIX.
Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel et al, 8º ano, 2007, p. 170

⁸¹ Conforme Mary Del Priore (2012), Leopoldina teve papel fundamental no processo de independência do Brasil. Ao ocupar o cargo de princesa regente, esteve à frente em todos os momentos das negociações da independência da colônia.

⁸² A imperatriz Leopoldina com os filhos, tela de A. Failutti, século XIX. A tela faz parte do acervo do Museu Paulista/USP, São Paulo.

A representação que o livro didático traz da imperatriz Leopoldina não é de uma mulher intelectual, ativa, mas sim de uma mulher opaca, de pouca beleza, mãe zelosa, rodeada por sua prole. Embora encontremos a imperatriz Leopoldina envolvida nas questões políticas brasileiras, notamos que, no *Projeto Araribá*, ela aparece como uma personagem coadjuvante, excluída do cenário político. Paulo Rezzutti (2017) desvela a face política de uma soberana inteligente. Para o autor, D. Leopoldina era uma estrategista mais preparada e educada que D. Pedro. Teve sua história diminuída e foi elevada à categoria de santa, mártir da paciência por tudo o que sofreu no Brasil.

Pensar essas representações é importante porque, como lembrou Joan Scott (1995), a identidade de gênero se constitui mediante uma rede de significações, em que o gênero representa o primeiro modo de significar as relações de poder, assegurando sentidos dicotômicos para masculino e feminino e firmando os papéis de mulher e de homem no meio social. Segundo Joan Scott (1995):

Como podemos explicar no seio dessa teoria a associação persistente da masculinidade com o poder e o fato de que os valores mais altos estão investidos na virilidade do que na feminilidade? Como podemos explicar o fato de que as crianças aprender essas associações e avaliações mesmo quando elas vivem fora de lares nucleares ou dentro de lares onde o marido e a mulher dividem as tarefas parentais? Eu acho que não podemos fazer isso sem dar certa atenção aos sistemas de significados, isto é, às maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido, não tem experiência; e sem processo de significação, não tem sentido. (SCOTT, 1995, p. 82)

A partir das considerações de Scott, podemos perceber que os lugares sociais são demarcados em termos de gênero, criando noções de diferenciação, pautadas em modelos estereotipados e dicotômicos, justificados e legitimados, na maioria das vezes, na classificação social do que se considera masculino e feminino.

Na contramão dessas representações, o livro *Estudar História: Das origens do homem à era digital*, ao abordar o processo de independência do Brasil, dedica um subtítulo – *As mulheres na Conjuração Mineira* – à história das mulheres. Nessa discussão, é narrada no corpo no texto, e não em *boxes*, como é comum, referências à Bárbara Eliodora Guilhermina da Silveira:

A mineira Bárbara Eliodora Guilhermina da Silveira, esposa do advogado e poeta Alvarenga Peixoto, é um exemplo. Quando este foi preso e os bens do casal foram confiscados, Bárbara conseguiu recuperar parte de seu

patrimônio e passou a administrar com sucesso os negócios da família. (BRAICK, 2011, p. 168)

Na mesma página, a autora apresenta um texto intitulado *Bravas inconfidentes*, no qual aparece o nome de outra mulher que teve participação ativa no levante em Minas Gerais, Hipólita Jacinta:

Única mulher que participou da rebelião de 1789, Hipólita é citada em dois episódios registrados nos *Autos da devassa*. Ela tinha pleno conhecimento das discussões sobre o levante que se pretendia fazer em Minas Gerais e participava ativamente em 1789. Ela destruiu uma denúncia completa que Francisco Lopes (seu marido) escrevera para levar pessoalmente ao governador, visconde de Barbacena, delatando o movimento. [...] Numa carta enviada em maio de 1789 ao marido [...], denunciou a traição de Joaquim Silvério dos Reis e mencionou o destino de outros inconfidentes. [...]. (BRAICK, 2011, p. 168)

O trecho em análise é de fundamental importância porque evidencia a liderança política de uma mulher, envolvida no levante em Minas Gerais, pontuando suas ações e experiências políticas. Compreende-se que, em tal perspectiva, a mulher estava incluída nos movimentos sociais. Dessa forma, o material didático é sustentado por uma narrativa em que o homem não é o único agente da história.

Nessa perspectiva, no subtítulo *As guerras de independência* do box “Saiba mais”, aparece um pequeno texto intitulado *Uma mulher na luta pela independência*. Neste espaço a autora fala sobre a participação de Maria Quitéria:

Maria Quitéria de Jesus Medeiros (1792-1853) juntou-se às tropas que defendiam a independência do Brasil, na Bahia. Ela foi a primeira mulher a fazer parte, oficialmente, de uma unidade militar no Brasil. Em agosto de 1823, Maria Quitéria recebeu de D. Pedro I a condecoração Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro. (BRAICK, 2011, p. 179)

A narrativa sobre Maria Quitéria apresenta a personagem como alguém que subverteu os costumes da época ao decidir participar da luta, o que só foi possível porque vestiu-se de homem. Entretanto, não assumiu apenas as vestes da figura masculina, mas também o espaço tradicionalmente reservado ao homem: a esfera pública.

Desse modo, a autora do livro didático em questão contribuiu para revelar que, apesar de camufladas por uma política de silenciamento, as mulheres têm uma história. Conforme Perrot (2007), elas não são apenas destinadas à reprodução, mas são agentes históricos e possuem uma historicidade relativa às ações cotidianas. Compreende-se, assim, que as

fronteiras e demarcações entre público e privado não se configuravam mediante rígida delimitação pelo viés de gênero. Isto posto, podemos afirmar que nem todo público é masculino (PERROT, 2007).

Apesar dos avanços referentes aos estudos históricos sobre as mulheres, o que podemos depreender da análise dos livros didáticos selecionados é a prevalência de uma exclusão das mulheres da história da Independência do Brasil. De um modo geral, o aspecto político e econômico continua sendo a principal linha de explicação e articulação dos conteúdos didáticos, ainda que algumas “novidades” sejam incorporadas.

A maioria dos livros analisados torna invisíveis as mulheres, dando destaque apenas a Maria Quitéria. Patrícia Braick foi a única a trazer mais mulheres para a narrativa didática. No entanto, o destaque recaiu em mulheres brancas. Tanto é assim que Maria Felipa de Oliveira⁸³ foi sequer mencionada. Sórora Joana Angélica de Jesus⁸⁴ também não apareceu. No caso de Maria Felipa, além de ser mulher, era negra. Dessa maneira, a sua ausência nas narrativas didáticas é marcada por especificidades raciais, étnicas e de gênero.

3.3.2 As mulheres na Guerra dos Farrapos⁸⁵

A narrativa didática sobre a Revolução Farroupilha (1835-1845) é escrita dando destaque a personagens, em geral masculinos, enfatizando a economia e a política. Nessa perspectiva, o livro *História, sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos Junior (2006), inicia a narrativa falando sobre a base da economia do Rio Grande do Sul, citando a criação de gado e a produção de charque como os principais produtos econômicos naquele momento. Discorre sobre Bento Gonçalves e a República Rio-Grandense, bem como Davi Canabarro e Giuseppe Garibaldi e a Proclamação da República Juliana. O texto vem acompanhado da seguinte imagem⁸⁶ (Figura 14).

⁸³ Maria Felipa, mulher negra e natural de Itaparica, comandou cerca de 40 mulheres num ato de ousadia e muito desembaraço. Elas queimaram 42 barcos da esquadra, permitindo ao povo de Salvador a supremacia nos embates e a definição da situação, com a vitória sobre as tropas da dominação Portuguesa. Disponível em: <<http://casademariafelipa.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

⁸⁴ Famosa heroína e mártir da Independência, vítima da invasão de soldados portugueses ao Convento da Lapa, quando procuravam rebeldes do conflito de fevereiro de 1822 (GUERRA FILLHO, 2004).

⁸⁵ O *Projeto Araribá* (2007) é o único dos exemplares analisados que não aborda a Revolução Farroupilha. Entre as numerosas revoltas que eclodiram no Brasil no Período Regencial, a narrativa contemplou apenas a Revolta dos Malês e a Balaiada.

⁸⁶ A imagem de Antônio Parreiras – Proclamação da República Rio-Grandense. Museu Júlio de Castilhos, RS. Lúcia Stumpf (2014) – caracteriza Antônio Parreiras como personagem de grande importância no cenário artístico nacional. O artista dedicou 45 anos de sua vida à pintura, tendo uma produção estimada em aproximadamente 850 telas. Consagrado como paisagista, também dedicou-se à pintura de nus. A partir da

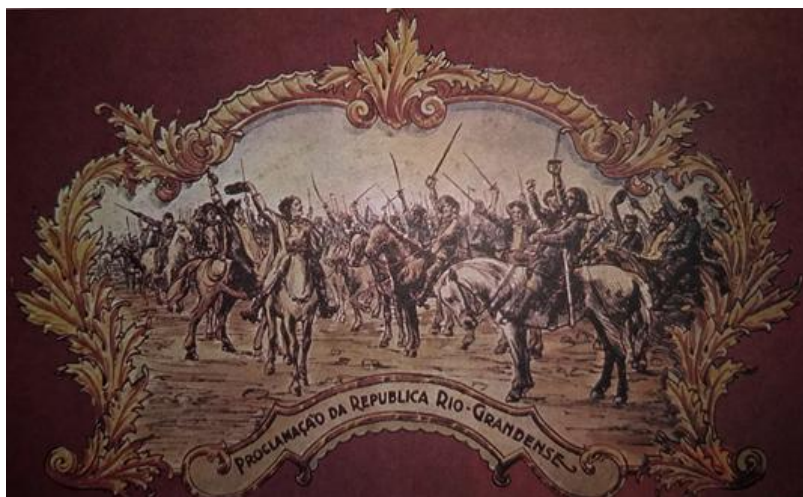


Figura 14 - Proclamação da República Rio-Grandense, 1915.

Fonte: BOULOS, 8º ano, 2006, p. 209.

O foco principal do texto é o contexto político e econômico da época. A imagem enfatiza o protagonismo dos homens que participaram do conflito. Representa o exército farroupilha, com cavalos e suas armas em punho, cuja pretensão é exaltar uma batalha, glorificando os feitos de homens valentes e vencedores. Desse modo, uma massa avermelhada e com tons de marrom retratam um chão barroso que serve de revestimento do solo sobre o qual se pisa. As figuras dos farroupilhas não possuem contornos bem definidos, e a utilização da mesma cor para suas roupas e a paisagem contribui para que sua imagem não seja nítida, como uma massa uniforme que impossibilita a identificação dos personagens.

Na abordagem referente à Revolução Farroupilha (1835-1845), mais uma vez, os livros didáticos enfatizam uma história masculina e secundarizam as ações das mulheres. Estas são tomadas enquanto grupo identificado com o “privado”, que não provoca revoluções. Porém, algumas delas, cuja ação se sobressaem, ocupam algumas linhas do texto didático. É o caso de Anita Garibaldi.

Assim, na seção “Para saber mais”, Alfredo Boulos (2006), apresenta uma pequena biografia de Anita Garibaldi, falando onde nasceu e com qual idade se casou, como pode ser observado na imagem que segue (Figura 15)⁸⁷.

Proclamação da República dedicou-se às obras de cunho histórico. Tais telas, segundo a autora, muitas vezes erroneamente vistas como meras ilustrações de uma história nativista, resultam, na verdade, de combinações entre os “ditames do encomendante” e as interpretações do próprio artista.

⁸⁷ A imagem à esquerda faz parte do acervo do Museu do Ressurgimento, Milão; a imagem à direita é de autoria de J. R. Ferreira – Anita Garibaldi MHN, RJ.

Para saber mais

Anita Garibaldi

De origem humilde, Anita nasceu em 1821, em Morrinhos, perto de Laguna, Santa Catarina. Com 15 anos, quando exercia a profissão de costureira, casou-se com um sapateiro e com ele viveu até conhecer o revolucionário italiano Giuseppe Garibaldi, por quem se apaixonou imediatamente. Fugiu de casa para viver e lutar ao lado de Garibaldi. Na época, ele estava refugiado no Brasil e lutava ao lado dos farroupilhas.

No Brasil Anita lutou pela república e na Itália pela unificação do país.

Anita Garibaldi foi homenageada com monumentos na Itália e em várias cidades brasileiras, como Porto Alegre, Belo Horizonte, Florianópolis, Juiz de Fora, Tubarão e Laguna. Criou-se uma verdadeira lenda em torno de seu nome. Há quem a considere a "Joana d'Arc brasileira".*

* Joana d'Arc (1412?-1431): heroína francesa da Guerra dos Cem Anos, que comandou um exército contra os invasores ingleses. Foi morta na fogueira.

J. R. Ferraz - Anita Garibaldi. M&M RJ



Monumento, Museu do Romantismo, RJ



A brasileira Ana Maria Ribeiro da Silva, casada com Giuseppe Garibaldi (no detalhe) e por isso mais conhecida como Anita Garibaldi.

Figura 15 - Anita Garibaldi, 1933. Fonte: BOULOS, 8º ano, 2006, p.210.

O *box* faz referência à participação de Anita Garibaldi nas lutas tanto no Brasil, pela República, quanto na Itália, em prol da unificação do país. De um lado, o texto descreve Anita como uma mulher romântica que se apaixonou à primeira vista. Por outro, descreve uma mulher transgressora que deixa a casa e o marido para viver e lutar ao lado de seu novo companheiro, Giuseppe Garibaldi, superando tabus e rompendo com as normas sociais de uma época.

Assim, podemos perceber que o texto didático rompe com alguns conceitos de feminilidade⁸⁸, culturalmente construídos, quando descreve Anita como mulher guerreira, atuante no cenário político. Essas características são comumente associadas ao sexo masculino. Entretanto, como nos lembra Guacira Louro (2008), as características definidas a partir do gênero tratam-se de verdades forjadas, condutas normatizadas:

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar. (LOURO, 2008, p. 04)

Como podemos perceber, trata-se de aspectos especialmente culturais envolvendo representações que atribuem características distintas para homens e mulheres, vivenciados e legitimados como naturais. Conforme Louro (2008), continuamente, as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas

⁸⁸ Construídos a partir de símbolos e representações derivadas de atributos e comportamentos relacionados à maternidade, procriação, proteção, passividade, submissão, sujeição, entre outros, em oposição à noção do que seria masculino.

práticas sociais. No entanto, antes de simplesmente assumir noções “dadas” de normalidade e de diferença, é fundamental refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas (LOURO, 2008).

No livro *Estudar História: das origens do homem à era digital*, a autora Patrícia Ramos Braick (2011) apresentou Anita Garibaldi como companheira de Giuseppe Garibaldi, elemento importante para refletirmos sobre estas marcas de gênero, na medida em que é frequente a ênfase nos companheiros de mulheres que se destacam.

Comandados pelo experiente revolucionário italiano Giuseppe Garibaldi, ao lado de sua companheira Anita, o exército rebelde ocupou a província de Santa Catarina e proclamou a República Juliana. (BRAICK, 2011, p. 240)

Na descrição do texto, Anita não aparece como uma mulher atuante. Ao contrário, é apresentada apenas como a companheira de Garibaldi. Nessa perspectiva, silencia-se sobre sua atuação como soldado. No final do capítulo, a personagem é retomada no *box* “A biografia de Anita Garibaldi”. Neste espaço, a autora menciona a participação da personagem nas lutas pelos ideais democráticos e republicanos no Sul do Brasil e no Uruguai. O texto vem acompanhado da seguinte imagem:



Figura 16 - Alegoria da Revolução - Anita Garibaldi, 1835. Fonte: BRAICK, 8º ano, 2011, p. 241.

Na figura 16, uma gravura de Johann Mortiz Rugendas⁸⁹, observamos elementos que representam Anita como a heroína da Revolução Farroupilha: a espada em punho e a bandeira

⁸⁹ Pintor alemão. Em 1821, Johann Mortiz Rugendas, firma um contrato na Alemanha com a expedição naturalista organizada pelo Barão de Langsdorff. Nessa expedição, que faz parte do grande projeto de

em uma das mãos. Nesse sentido, constatamos que somente as personagens de “grandes feitos” e sacrifícios pela pátria são citadas na narrativa didática.

Entretanto, Anita foi apenas uma das mulheres que participaram das batalhas na região Sul durante a Revolução Farroupilha. Mulheres que dirigiram os negócios das estâncias e charqueadas, deslocaram a família para locais seguros na iminência de algum perigo, como a aproximação de forças adversárias, por exemplo, não são inseridas na narrativa didática. Segundo Airton Ortiz (2003), durante a Revolução Farroupilha, as mulheres tomaram a frente das casas. Elas se tornaram a administradora do lar e, por isso, ficaram conhecidas como estanceiras. Essas mulheres permaneceram nas estâncias, com a responsabilidade de gerenciar os negócios de família.

Nessa perspectiva, em se tratando da Revolução Farroupilha, as mulheres ainda ocupam um lugar marginal nas abordagens didáticas. Quando são citadas, na maioria das vezes, destaca-se apenas aquelas que se sobressaíram ao fazer atividades tipicamente masculinas, a exemplo de Anita Garibaldi, vista como heroína republicana. Assim, é a partir da heroização que personagens femininas são inseridas nos livros didáticos.

3.3.3 Na trilha das mulheres cangaceiras e de suas representações

Nos livros didáticos analisados, a discussão referente ao Cangaço é tratada de maneira sucinta. O tema é abordado em alguns parágrafos no capítulo que trata da História do Brasil República. No entanto, o Cangaço é um dos principais acontecimentos históricos que nos leva a entender os acontecimentos políticos, sociais, econômicos e culturais do Nordeste nas últimas décadas do século XIX e primeira metade do século XX, constituindo-se, assim, em um assunto importantíssimo para o estudo do Brasil República.

O livro *História, sociedade & cidadania* (2006), do autor Alfredo Boulos Junior, aborda o cangaço no capítulo intitulado *República Velha: Resistência*. No que diz respeito à participação das mulheres, o autor apresenta Maria Bonita como a única representante feminina do Cangaço. O assunto é discutido de forma breve e traz a imagem de Lampião e Maria Bonita. Trata-se de uma fotografia de 1930, de Benjamin Abrahão⁹⁰.

reconhecimento científico do Brasil. Rugendas, atuará como ilustrador, retratou as paisagens e o povo brasileiro da primeira metade do século XIX.

⁹⁰ Fotógrafo e cinegrafista de origem libanesa, o único a fazer registros fotográficos e cinematográficos de Lampião e de seu bando (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016).



Figura 17 - Lampião e Maria Bonita, 1930.
Fonte: BOULOS, 9ºano, 2006, p. 72.

A imagem fotográfica (Figura 17) exhibe um Lampião pouco conhecido do público, fora de sua imagem habitual de homem sisudo. Na fotografia, aparece com tom sereno, acompanhando as notícias através de revistas. Maria Bonita aparece ao lado de Lampião em um cenário assolado pela seca. Ela está bem vestida, cabelos cuidados, com vestido acima do joelho, deixando à mostra pernas irrepreensíveis, demonstrando que havia vaidade em meio ao mato seco do semiárido.

Com base nas ideias de Joly (1996), analisamos a imagem como uma ferramenta que representa as ideias que seu produtor pretende comunicar. A autora acredita que:

Considerar a imagem como uma mensagem visual, composta de diversos tipos de signos, equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. (JOLY, 1996, p. 55)

As imagens são carregadas de um conjunto de valores culturais. São um veículo propagador de ideias, permeadas de representações, uma vez que trazem as intenções de seu emissor. As imagens fotográficas possibilitam também que se conheça o ambiente em que as atividades cotidianas se desenvolvem e as vivências dos atores sociais que atuaram em um determinado contexto sócio-histórico.

Ao analisar o Cangaço, no livro *História, sociedade & cidadania* (2004), Jessicka Silva (2017) afirmou que a referida temática é abordada em três parágrafos e através de uma imagem que retrata Lampião e uma mulher vestida com roupas características do grupo.

Entretanto, essa mulher em nenhum momento tem seu nome mencionado, nem no corpo do texto nem na legenda que acompanha a imagem. Segundo a autora, trata-se de Maria Bonita, cujo nome não aparece na narrativa didática de Alfredo Boulos.

Aproximando desse entendimento, Thábata Lopes (2015) constatou que o livro *História, sociedade & cidadania* (2012), ao falar sobre o Cangaço, menciona apenas Maria Bonita, através de uma imagem, na qual aparece ao lado de Lampião. De acordo a autora, não há comentários da sua presença no texto principal, onde aparecem somente Lampião e Corisco, apresentados como líderes do cangaço.

Desse modo, em três edições do livro *História, sociedade & cidadania*, é possível percebermos algumas semelhanças na abordagem sobre o Cangaço: no texto principal predomina a história masculina, Maria Bonita é a única mulher mencionada. Representada através de uma imagem, aparece como companheira de Lampião. Dessa forma, na história do cangaço apresentada por Alfredo Boulos, a mulher está presente, mas de forma secundária. Ela não aparece como parte fundamental do bando, mas como esposa/companheira⁹¹.

Todavia, as pesquisas históricas destacam a presença significativa das mulheres no cangaço, a exemplo do trabalho de Ana Paula Freitas (2005). Conforme a autora, Maria Bonita (Maria Gomes de Oliveira) foi a primeira mulher a ingressar no cangaço em meados de 1930, provocando mudanças significativas em seu interior. A partir deste momento, mais de trinta mulheres participaram da vida nos bandos (FREITAS, 2005). De acordo com a autora, essas mulheres ocuparam papéis centrais em alguns momentos, como exemplificam os casos de Maria Bonita, que exercia forte influência sobre as práticas de Lampião; de Dadá, ao assumir o comando do grupo de Corisco, no momento em que este ficou impossibilitado; e até mesmo o de Sila, que, após o término do cangaço, assumiu o papel de provedora do lar a partir do trabalho com a costura e bordados⁹².

O livro didático *Projeto Araribá* (2007) acompanha um pouco o desenvolvimento das pesquisas, ao evidenciar a participação de outras mulheres, além de Maria Bonita. Assim, aparece Durvalina Gomes de Sá, a Durvinha.

⁹¹ De acordo com Chartier (1995, p. 47), é preciso analisar “as armadilhas de uma história linear que pode reduzir o papel ativo da mulher e condená-la à exclusão e ao silêncio”.

⁹² Cristina Wolff (2013) também abordou a atuação das mulheres cangaceiras. Segundo a autora, a cangaceira mais conhecida, especialmente por sua associação com o “rei do cangaço”, foi Maria Bonita. Conforme Wolff (2013), ela juntou-se ao bando de Lampião em 1938, tendo sido degolada pela polícia, como os outros membros do grupo. Dadá, a companheira de Corisco (Cristiano Gomes da Silva Cleto) ficou conhecida como a primeira mulher a portar um fuzil no cangaço e liderar o bando em algumas das batalhas com as volantes de polícia. De acordo com a autora, Corisco vivia, desde 1939, com uma perna e um braço paralisados, em consequência dos ferimentos à bala, e quem empunhava o fuzil e liderava, de fato, o bando era Dadá.

‘Por que a senhora entrou para o Cangaço?’ Dona Durvinha, que foi a mais bonita daquele bando de Lampião – bem mais formosa que Maria Bonita, Moça Velha ou Inacinha. Ela responde de bate pronto: ‘Porque eu gostava de cangaceiro (Virgílio). Eu era medrosa. Tinha a Mauser, tinha rifle, tinha punhal. Mas era só de boniteza’ lembra Durvinha. Do cangaço, a bela mulher de Virgílio traz, além do atual marido, um terrível ferimento de rajada de metralhadora na perna esquerda e um pé semiparalisado, consequência de picada de jararaca. (MEDEIROS, 2009 apud APOLINÁRIO et al., 2007, p. 71)

O fragmento destacado, apesar de citar a presença feminina, o faz descrevendo que as mulheres utilizavam as armas como adereço. Apesar disso, é significativo dar voz a uma mulher que participou do bando. Contudo, sua experiência foi uma entre outras. A figura abaixo é representativa:



Figura 18 - A Memória do Cangaço, 1930. Fonte: APOLINÁRIO, et al., 9º ano, 2007, p. 70.

A figura 18 apresenta duas fotografias⁹³ que têm como pano de fundo o clima seco da caatinga: na primeira aparece Lampião e Maria Bonita. Notamos, através das indumentárias, elementos que remetam à semântica da cultura local, com traços do regionalismo nordestino: chapéu de aba batida, cheio de metais decorados com estrelas, lenços amarrados, roupas que cobriam todo o corpo e protegiam os cangaceiros dos espinhos da caatinga. A segunda é uma foto de casais cangaceiros (à esquerda, Maria Bonita e Lampião e, à direita, Durvinha e Moreno), que posam abraçados de forma carinhosa, simbolizando, de certa maneira, a “cumplicidade” entre homens e mulheres.

Os elementos analisados nos remetem às considerações de Mauad (1996). Segundo a autora, a fotografia mostra um modo de vida representado através de objetos, poses e olhares dos fotografados. Assim, perceber a disposição dos objetos na imagem nos revela a mensagem que os sujeitos envolvidos em sua produção quiseram passar.

⁹³ Na primeira foto, o autor apresenta como crédito o Acervo Iconographia. A segunda foto é de autoria de Benjamin Abrahão/Acervo Abafilm e família F. Nunes.

Por outro lado, além de evidenciar a cumplicidade dos cangaceiros, o livro *Projeto Araribá* (2007) também relata o lado cruel e violento do Cangaço:

[...] A ação violenta dos cangaceiros alimentou o desejo de vingança. Parentes e vítimas de estupro e assassinato, maridos cujas esposas abandonaram o lar para seguirem os cangaceiros, agricultores e comerciantes revoltados com os saques promovidos pelo grupo ingressavam na polícia para combater o bando de Lampião. (APOLINÁRIO, et al., 2007, p. 68)

Dessa forma, a vontade de vingança dos familiares se justificava pelos estupros e assassinatos, além do fato de as esposas abandonarem o lar para seguir os cangaceiros. Essa narrativa confere à mulher uma inclinação passional, que abandona casa, marido e filhos para seguir seu desejo amoroso, ignorando as razões que as levaram para essa vida. Conforme as convenções, o mundo tradicionalmente feminino é composto pela casa e pela família, cabendo às mulheres a responsabilidade de assegurarem o bom funcionamento da “engrenagem” doméstica. Nesse viés, as mulheres devem, sem medir sacrifícios, zelar e manter os laços afetivos e a harmonia da casa e da família.

Para Ana Paula Freitas (2005), a origem e o poder aquisitivo das famílias dessas mulheres evidenciavam que, em alguns casos, o cangaço se configurava numa oportunidade de saírem dos padrões convencionais estabelecidos pela sociedade, isto é, poderiam conquistar outros espaços para além da esfera privada do lar. Ademais, poderiam escolher seus parceiros sem a interferência dos acordos familiares. Todavia, é importante salientar que a incorporação feminina no cangaço nem sempre ocorria de forma espontânea; em alguns casos, a coerção e o medo foram os fios condutores (FREITAS, 2005).

Essas mulheres subverteram a ordem, pegaram em armas, formaram outro modelo de família, escolheram seus companheiros, romperam com o modelo de mulher imposto pela sociedade patriarcal. Pensar contrariamente às verdades construídas sobre os papéis sexuais leva-nos a refletir e a questionar as funções culturalmente determinadas para homens e mulheres. Conforme Louro (1998), é necessário desmontar o que está posto, questionar as hierarquias de gênero com o intuito de mostrar a heterogeneidade das relações, vislumbrando a igualdade entre os gêneros.

Isto posto, observamos como os livros didáticos estão aquém das proposições dos estudos de gênero. O livro *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2011), ao abordar o “Cangaço”, constrói uma narrativa que, apesar de mostrar a presença feminina, o faz a partir de uma abordagem que a secundariza. A imagem abaixo e o texto que acompanha

são relevantes neste sentido. Trata-se de uma fotografia de Benjamin Abrahão, retratando Lampião e Maria Bonita (Figura 19)⁹⁴.



Figura 19 – Lampião e Maria Bonita, 1930.
Fonte: BRAICK, 9º ano, 2011, p.51.

Na fotografia, Maria Bonita foi retratada como uma dama. Os traços de requinte podem ser evidenciados no seu modo de sentar, no cruzar das pernas, na serenidade demonstrada em seu semblante. Usa vestido com decote fechado, com mangas longas e comprimento que chega a cobrir os joelhos, cabelos penteados e presos, enfeitados com presilhas. Ao analisarmos a imagem, notamos que, apesar de todas as adversidades do meio e da violência a que estavam expostos, homens e mulheres se preocupavam com o embelezamento do corpo e com a representação de sua imagem, desmitificando o estereótipo masculinizado atribuído à cangaceira.

É interessante observarmos a forma como a imagem foi colocada no livro e o texto que a acompanha. A imagem mantém uma relação superficial com o texto⁹⁵, pois Lampião é a única referência que os articulam diretamente. Desse modo, apenas um dos personagens representado na imagem é citado na narrativa textual. Contudo, independente de sua relação com o texto, a imagem auxilia na construção das representações sobre o passado e o presente

⁹⁴ A fotografia faz parte da coleção Frederico Pernambucano de Mello/Acervo Abafilm, Fortaleza.

⁹⁵ Para compreender a falta de conexão entre o texto e a imagem, Circe Bittencourt (2002) analisa as limitações que os livros didáticos sofrem em seu processo estrutural, evidenciando que, nessa construção, interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor, pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares. Conforme Bittencourt (2002), o livro didático é uma mercadoria que limita os textos escritos e iconográficos, uma vez que é um objeto fabricado que segue a lógica do mercado. Portanto, há condicionamentos impostos pela equipe responsável pelas questões técnicas que interferem no processo de organização e seleção das imagens. Todavia, a diagramação desses textos deve estar associada às necessidades pedagógicas do material.

das mulheres. Como ressalta Martine Joly (1996), as imagens como signos representam seu tempo, são encomendadas, avaliadas, aceitas, recebem vários crivos que as legitimam como discurso nos livros didáticos.

No que se refere ao texto didático, em nenhum momento Maria Bonita é citada. O texto se concentra apenas nas “facetas” de Lampião. Esse silêncio que recai sobre as mulheres não revela a ativa participação destas no universo do Cangaço, na medida em que suas atuações como integrantes do bando são deixadas de lado. Em contraponto, verificamos que, nessas obras, o modo de vida e o comportamento dos homens dentro dos bandos foram bastante explorados em detrimento das mulheres.

Os homens que compunham esses grupos eram chamados de cangaceiros [...]. O cangaceiro que se tornou mais famoso foi Virgulino Ferreira da Silva, mais conhecido como Lampião. [...] Embora agissem como bandidos, os cangaceiros eram muitas vezes vistos como heróis pelos sertanejos, principalmente por terem coragem de enfrentar a polícia e os coronéis locais. (BRAICK, 2011, p. 51)

Diante do exposto, percebemos que, no livro *História: das origens do homem à era digital* (2011), ao apresentar o Cangaço, o homem é tido como peça central, ou seja, uma narrativa que valoriza as experiências masculinas, colocando-as como universais em detrimento das experiências femininas. Dessa forma, na apresentação textual, as mulheres cangaceiras tiveram suas ações silenciadas.

Nessa perspectiva, em se tratando da temática referente ao Cangaço, as mulheres ainda ocupam um lugar secundário nas abordagens dos livros didáticos analisados. Quando são citadas, na maioria das vezes, destaca-se apenas uma personagem, Maria Bonita, vista como companheira de Lampião. O livro *Projeto Araribá*, ao abordar essa temática, foi a única obra a trazer mais mulheres para a narrativa didática ao evidenciar a participação de outras mulheres além de Maria Bonita, Durvalina Gomes de Sá, a Durvinha. Assim, a concepção de história transmitida mediante os textos didáticos é de que as mulheres atuantes historicamente configuram exceção.

3.3.4 Militância feminina na Era Vargas

O período da história brasileira iniciado em 1930 teve Getúlio Vargas como figura política central. Desse modo, esse foi um momento histórico que evidenciou, como nunca

antes, a presença feminina em diferentes espaços, no lar, na família, como também em locais públicos. Entretanto, havia contradições nos papéis designados às mulheres, tendo em vista que, de um lado, existia a valorização da mulher no mercado de trabalho, do outro, naturalizava-se suas obrigações com as tarefas domésticas e a manutenção da família. Percebemos, então, uma posição contraditória sobre o papel da mulher, dado que a “uma formação educacional mais aprofundada suscitava a ambição de exercer funções no mundo fora do lar, mas por outro lado os valores maternais e de domesticidade permaneciam na base da concepção de feminilidade da época” (SEIXAS, 2011, p. 56).

Nessa perspectiva, a década de 1930-40 representa um período de agitação do movimento feminista, de discussões calorosas na imprensa sobre a emancipação da mulher e o voto feminino. Conforme Larissa Seixas (2011), nesse contexto, a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino - FBPF foi a organização feminista de maior destaque por estar diretamente envolvida nos embates políticos que antecederam a conquista do sufrágio feminino em 1932. Os objetivos propostos pela FBPF tinham um cunho legalista, pois lutavam por transformações mediante mudanças na legislação brasileira. Entre eles, estavam: promover a educação feminina e elevar o nível da instrução voltada para as mulheres; conquistar direitos civis e políticos para as mulheres; obter garantias legais em favor do trabalho feminino; promover organizações femininas; e abrir novas oportunidades para as mulheres se engajarem na ação social e política. Portanto, o momento histórico em análise é importante para discutirmos as questões envolvendo a história das mulheres. Resta-nos analisar como esta história aparece nos livros didáticos.

O livro *História, sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos Junior (2006), por exemplo, nos traz, no oitavo capítulo, *O primeiro governo Vargas*. No subtítulo denominado *Governo Provisório*, são apresentadas informações sobre a oposição paulista e o caráter de resistência que resultou na Revolução Constitucionalista de 1932, contra o governo de Vargas. Em seguida, o autor cita as principais mudanças ocorridas com a promulgação da Constituição de 1934; entre elas, o voto feminino. Conforme Alfredo Boulos, “ganhando o direito de voto, as mulheres passaram a ter importância cada vez maior na política” (BOULOS, 2006, p. 121). Esta é a única referência que o autor faz às mulheres.

Notamos que a conquista do voto feminino no livro *História, sociedade & cidadania* é apresentada como algo recebido sem muito esforço. Nesse sentido, o discurso da benesse enfraquece a luta feminista na busca por direitos, supervalorizando a figura política masculina, neste caso, Getúlio Vargas, que supostamente presenteou as mulheres com o direito de votar.

Jessicka Silva (2017), ao analisar o livro *História, sociedade & cidadania* (2004), constatou que a militância feminina na Era Vargas (1930-1945) foi abordada a partir de um discurso que transmite a ideia da dádiva do voto feminino. Ademais, deixa transparecer que, apenas pelo fato de poderem votar, as mulheres já alcançaram o *status* de igualdade política em relação aos homens.

Durante duas edições (2004 e 2006), o autor silenciou sobre a história da luta pelo direito de voto das mulheres, bem como deixou entender que a conquista do voto alterou significativamente a situação política das mulheres. Porém, apesar da importância do sufrágio feminino, na prática, ele não eliminou as hierarquias de gênero.

Ademais, é importante entendermos que o sufrágio foi uma conquista das feministas, não uma concessão, uma dádiva espontânea do Governo Vargas. A conquista do voto foi consequência de uma longa luta realizada por mulheres em busca de igualdade eleitoral. Mônica Karawejczyk (2013), ao analisar as articulações e os agentes que fizeram parte da luta em prol do sufrágio feminino, explicita que, no Brasil, na segunda metade do século XIX, surgiu o que pode ser denominado de um movimento de mulheres, reivindicando igualdade não apenas no quesito educacional, mas também no mundo público e político. Desse modo, conforme Karawejczyk (2013), a partir de 1880, o ponto culminante das reivindicações femininas no Brasil foi a luta pelo direito de voto e pela elegibilidade. As reivindicações femininas para uma maior participação no cenário político eram notórias em veículos de comunicação, como jornais da época, que deram visibilidade ao tema. Como evidencia a autora:

[...] Josefina recrudescer seu discurso e transformou seu jornal num autêntico veículo panfletário, não apenas em prol do sufrágio feminino, mas também para convencer as suas leitoras a se tornarem elas mesmas veículos de propagação desse ideal. Também foi durante o primeiro semestre de 1890 que Josefina, além de veicular, no seu jornal, uma série de artigos denominados *O direito de voto*, começou a redigir um texto teatral intitulado *O voto feminino*. (KARAWEJCZYK, 2013, p. 63)

Ao retratar o debate em torno do sufrágio feminino⁹⁶, Karawejczyk (2013) procura dar ênfase às mulheres⁹⁷ que reivindicavam o direito de participar das eleições em todas suas

⁹⁶ Foi uma grande luta empreendida pelas mulheres em prol da igualdade eleitoral. A autora Mônica Karawejczyk (2013) traz uma importante discussão sobre o sufrágio feminino no Brasil. Ela procura compreender as articulações e os principais personagens que fizeram parte da conquista do sufrágio pelas mulheres, tendo como limites temporais os anos de 1850 e 1932. A discussão se centra em dois grupos principais. O primeiro grupo, constituído por parlamentares brasileiros e as tentativas da inserção da mulher no pleito eleitoral durante a Primeira República. O segundo grupo é constituído pelas mulheres: Leolinda de

etapas, votando e sendo votadas, em total igualdade de condições entre os gêneros. Entretanto, essa não seria uma tarefa simples e muito menos fácil de ser executada, pois, tal como salientou Michelle Perrot (1998),

Que veem nas multidões, onde elas estão tão presentes, o supremo perigo. [...] Teme-se [...] a instrução das mulheres na política, ou até sua mera influência. A mulher foi criada para família e para as coisas domésticas. Mãe e dona de casa, está é a sua vocação, e nesse caso ela é benéfica para a sociedade inteira. (PERROT, 1998, p. 09)

Dessa forma, a segregação sexual ocorreu, principalmente, nos “lugares do poder”, nos quais a presença das mulheres foi negada. Para a mulher, o recato do lar e os afazeres domésticos, o espaço privado; para o homem, a esfera pública e política, que passou a ser sua fortaleza, intocada e inexpugnável (PERROT, 1998).

O livro *Projeto Araribá* (2007), ao narrar, na unidade cinco, as principais mudanças inseridas pela constituição promulgada por Getúlio Vargas em 1934, nos diz que a carta constitucional “instituiu o voto secreto extensivo à mulher, proibiu a diferença de salário para

Figueiredo Dalto, à frente do Partido Republicano Feminino, e Bertha Lutz, líder da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, ambas responsáveis pela articulação do movimento organizado feminino e sufragista no Brasil. Rachel Soihet, pioneira nos estudos sobre a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino e sobre Bertha Lutz, também traz importantes contribuições. Conforme a autora, Bertha Lutz, líder do movimento que conseguiu significativos sucessos na conquista de direitos para as mulheres, inicia sua campanha no Brasil após seu retorno da Europa, em 1918. Em 1919, Bertha funda com um grupo de companheiras a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, que se dispunha a fazer reconhecer os direitos da mulher e sua ampla participação na vida pública. Nesse contexto, as discussões sobre o voto feminino tomaram grande impulso. Constituíam matéria de comentários nos jornais da época, nos quais Bertha Lutz era personagem principal. De acordo com a autora, numa dessas matérias, no jornal *A Notícia*, a 5 de abril de 1924, lamenta-se a demora do Brasil na adoção do Sufrágio Nacional, numa época em que mulheres se afirmavam profissionalmente, atuando nas profissões liberais em diversas atividades que lhes eram anteriormente vedadas (SOIHET, 2000).

⁹⁷ Entre outras, podemos destacar Josefina Alvares de Azevedo, dona e redatora do jornal *A Família*. Em 1891, fez um apelo ao Congresso Constituinte, reivindicando o sufrágio realmente universal. Josefina, no primeiro semestre de 1890, além de veicular no seu jornal uma série de artigos intitulada *O direito de voto*, passou a escrever o texto teatral *O Voto Feminino*. Além dela, Leolinda de Figueiredo Dalto, baiana, professora, nascida em 1859, liderou um grupo de mulheres com intuito de formar um partido político, o Partido Republicano Feminino – PRF; ganhou notoriedade, pela defesa dos direitos dos índios; batalhou tanto pela alfabetização laica destes quanto buscou sua integração na sociedade, sem conotações religiosas; lançou, no Rio de Janeiro, em 1910, o jornal *A Política*, que, em sua linha editorial, incluía questões referentes à catequese laica e os direitos das mulheres à educação e ao voto; também foi a representante máxima da primeira fase do movimento sufragista no Brasil. Por fim, Bertha Maria Júlia Lutz, que nasceu em São Paulo em 1894 e empenhou-se na tarefa de organizar as mulheres brasileiras para lutarem por emancipação social, política, econômica e social. Durante o ano de 1919, Lutz colaborou com o periódico *Rio Jornal*, na seção *Rio-Femina*, com matérias sobre a emancipação feminina. Foi a principal personagem do grupo formado na segunda fase do movimento sufragista organizado, a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. A organização teve grande destaque a partir do ano 1922, quando foi oficialmente inaugurada, sendo responsável por uma série de ações que resultaram na conquista do voto na década de 1930 (KARAWAJCZYK, 2013; COSTA, 2005; PINTO, 2010).

o mesmo trabalho e regulamentou o trabalho das mulheres” (APOLINÁRIO, et al, 2007, p. 143). Dessa forma, o discurso construído não considerou as mulheres como protagonistas na luta por igualdade e conquista do voto, deixando explícito o caráter de dádiva do voto feminino.

Ao falar sobre os grupos que fizeram oposição ao governo Vargas – Integralistas e Comunistas, e suas principais características e objetivos –, o livro *Projeto Araribá* cita o líder comunista Luís Carlos Prestes e Olga Benário.

A rebelião serviu de pretexto para o governo decretar o estado de sítio, censurar os meios de comunicação e prender centenas de envolvidos na revolta. O líder comunista Luís Carlos Prestes foi condenado a trinta anos de prisão. Sua esposa, Olga Benário, foi detida e deportada para a Alemanha, onde morreu num campo de concentração nazista. (APOLINÁRIO, et al, 2007, p. 144)

A narrativa didática não relaciona a prisão de Olga Benário à sua atuação política. Dessa forma, o livro em análise oferece informações superficiais sobre a vida de Olga, restringindo-se a relatar sua prisão e deportação. A imagem de Olga fica à margem. Ela aparece apenas como “a mulher de Luís Carlos Prestes”. Por outro lado, a respeito de Prestes, o texto didático evidencia sua militância no Partido Comunista Brasileiro - PCB.

No entanto, a história de Olga Benário não pode ser reduzida ao lugar de esposa do “Cavaleiro da esperança”. Conforme, Leopoldo Silva et al. (2017), Olga Benário liderou várias lutas em apoio ao socialismo (fazendo parte do Partido Comunista Alemão desde sua juventude) e tomou a frente de ações revolucionárias em diversos países até ser presa pelo governo brasileiro e levada para um campo de concentração nazista, onde acabou sendo tragicamente morta aos 34 anos, em 1942⁹⁸. Desse modo, Olga, juntamente com Luís Carlos Prestes, foi peça fundamental no planejamento que resultou no Movimento de Resistência Armada de 1935 (SILVA et al., 2017). Mesmo com esta ampla trajetória política, Olga Benário teve suas ações e experiências políticas silenciadas na narrativa didática do livro *Projeto Araribá*.

⁹⁸ Perseguida pela polícia do governo de Getúlio Vargas desde 1935, em razão de sua participação nos levantes antifascistas, em 5 de março de 1936, Olga Benário foi presa na cidade do Rio de Janeiro. O cenário nacional atravessava uma conjuntura marcada pela ascensão de movimentos políticos, como a Ação Integralista Brasileira - AIB, de caráter fascista, e a Aliança Nacional Libertadora - ANL, de inspiração antifascista. Ambos os movimentos tinham um grande número de adeptos e suas ideias causavam profunda repercussão na política nacional daquela década (SILVA; FRANCISCO; DOMINGOS, 2017).

Já o livro *Estudar História: das origens do homem à era digital*, de Patrícia Ramos Braick (2011), ao tratar das mudanças na Constituição de 1934, deu ênfase ao protagonismo feminino no cenário político, como podemos notar na figura seguinte⁹⁹ (Figura 20)¹⁰⁰:



Figura 20 - Carlota Pereira na Sessão da Assembleia Constituinte, Rio de Janeiro, 1934. Fonte: BRAICK, Patrícia, 9º ano, 2011, p. 160.

No primeiro plano da fotografia (Figura 20), podemos observar uma mulher em destaque. Sua aparência mostra sobriedade em um espaço físico e social masculino, haja vista que a imagem revela a pequena presença das mulheres na cena política. Nessa perspectiva, a exclusão das mulheres do cenário político, devido à subjugação e à opressão de gênero, tornou a política um ambiente majoritariamente masculino. Nesse sentido, a postura de Carlota Pereira contraria toda a noção e significado que a sociedade patriarcal criou para o que é ser mulher e onde deve atuar.

Neste sentido, Braick (2011) resgata a participação da mulher no âmbito da política, um local de poder historicamente ocupado por homens. Assim, a presença das mulheres na esfera pública vem, aos poucos, ganhando espaço nos livros didáticos de história. Exemplo disso é a inserção de um texto sobre as mulheres e a política no Brasil, no qual a autora relata

⁹⁹ Carlota Pereira de Queiroz (1892-1982), médica desde 1926, era parte de uma ilustre família da elite paulista. Foi eleita constituinte em 3 de maio de 1933, pela “Chapa Única por São Paulo Unido!”. Tornou-se, assim, a primeira mulher a ocupar um cargo de deputada federal no Brasil e a única a assinar a Constituição de 1934, ao lado dos outros 252 constituintes, todos homens. Finda a Constituinte, ela foi reeleita, em 14 de outubro de 1934, desta vez para um mandato na Câmara Federal, pelo então recém-criado Partido Constitucionalista – era 1936. O espaço ocupado por Carlota na Constituinte e na Câmara Federal foi algo inédito para uma mulher, carregado de um grande valor simbólico. Até então, as mulheres brasileiras, sem o direito de voto e de elegibilidade (exceto pelas experiências pioneiras de alguns estados, a começar pelo Rio Grande do Norte, que concedem o direito de voto às mulheres no final da década de vinte), encontram-se excluídas dos espaços de decisão política (SCHPUN, 1999).

¹⁰⁰ A fotografia faz parte da coleção Carlota Pereira de Queiroz.

a inserção das mulheres na política, citando como exemplo Alzira Soriano, que, em 1928, foi eleita à primeira mulher a ocupar um cargo executivo no Brasil, e Dilma Rousseff que, em 2011, assumiu a presidência da República. O texto vem acompanhado da imagem abaixo:



Figura 21 - Posse de Alzira Soriano como prefeita de Lages, Rio Grande do Norte, 1º de janeiro de 1929. Fonte: BRAICK, 9º ano, 2011, p. 160.

A imagem (Figura 21)¹⁰¹ é bastante significativa por mostrar que, em meados do século XX, o cenário político brasileiro não era composto exclusivamente por homens. Desse modo, apesar das barreiras culturais e sociais impostas às mulheres, e que dificultavam o acesso a esses lugares, algumas mulheres, como Alzira Soriano, quebraram parâmetros impostos por uma sociedade patriarcal e ocuparam um lugar reservado para o gênero masculino. Nessa perspectiva, a representação de Alzira Soriano no cenário político é de uma mulher transgressora, que rompeu padrões culturalmente estabelecidos para o comportamento feminino.

Desse modo, no que diz respeito à participação política das mulheres, a narrativa de Patrícia Ramos Braick expõe informações de forma diferente dos demais livros didáticos analisados. Enquanto a obra em questão relata as experiências de algumas mulheres no campo da política, as outras apenas mencionam a extensão do voto ao gênero feminino.

Em meio aos textos que compõem o capítulo referente à Era Vargas, Patrícia Ramos Braick fala sobre Olga Benário no tópico referente à “Intentona Comunista de 1935”. Conforme Braick (2011), “Prestes e sua esposa, a revolucionária alemã de origem judia Olga Benário Prestes, foram presos. Olga estava grávida, mas ainda assim foi deportada para a

¹⁰¹ A fotografia faz parte da coleção do Museu particular Alzira Soriano, Lages.

Alemanha nazista. Levada para um campo de concentração, Olga foi executada em uma câmara de gás.” (BRAICK, 2011, p. 162).

Ao longo de sua vida, Olga assumiu vários papéis, seja na esfera social ou política: esposa, mãe e revolucionária. Era uma mulher do começo do século XX. O estereótipo da mulher construído e esperado naquela época era que a mulher fosse somente mãe, esposa e dona de casa. Porém, Olga não o acatou, ou seja, não aceitou o mundo como lhe foi dado. Pelo contrário, foi uma líder ativa dentro do partido comunista, enfrentou o sistema vigente, vivendo de acordo com a sua ideologia.

Porém, Patrícia Braick, ao apresentar a carta intitulada “A despedida de Olga”, privilegia somente o aspecto romântico de sua relação com Prestes.

“[...] Carlos querido, amado meu: terei que renunciar para sempre a tudo de bom que me destes? [...] De ti aprendi, querido, o quanto significa a força de vontade, especialmente se emana de fontes como as nossas. [...] Até o último momento manter-me-ei firme e com vontade de viver. Agora vou dormir para ser mais forte amanhã. Beijo-os pela última vez”. (BRAICK, 2011, p. 162)

A narrativa é dotada de certo tom romântico, onde o sofrimento pela separação e a vontade de estarem juntos aparecem transpostos das ações políticas. Desse modo, notamos nessa narrativa o quanto a linguagem consegue demarcar os lugares dos gêneros, não somente pelo silenciamento da voz ativa da mulher, mas também pelas diferentes adjetivações atribuídas aos sujeitos, pelas escolhas dos verbos, pelas analogias feitas entre determinadas qualidades ou comportamentos (LOURO, 1998).

Dessa forma, após analisar os textos e imagens dos livros didáticos, podemos dizer que, a passos curtos, esses materiais estão inserindo a História das Mulheres em suas abordagens. Porém, o pouco que aparece ainda ocupa um espaço secundário. Isso pode ser notado principalmente mediante o uso do recurso do *box*, um local apartado da narrativa principal, que, na maioria das vezes, é usado para tratar da temática referente à história das mulheres, pois a ênfase da narrativa didática ainda é dada às questões políticas e econômicas com a figura masculina como protagonista. Ademais, juntamente com o recurso dos *boxes*, as representações imagéticas também são utilizadas para apresentar as personagens femininas, o que possibilitou, em diversos momentos, análises e reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres são mais imaginadas do que descritas ou contadas, e fazer a sua história é, antes de tudo, inevitavelmente, chocar-se contra este bloco de representações que as cobre e que é preciso necessariamente analisar. (PERROT, 2005, p. 11)

A análise das representações femininas nos livros didáticos de história do ensino fundamental nos permitiu perceber os avanços e permanências na forma como a atuação das mulheres como agentes históricos foi construída nos conteúdos do material didático de maior acesso aos professores e professoras. A análise se concentrou nos livros escolares produzidos após um período de reformas educacionais: o processo de avaliação dos livros didáticos empreendidos pelo PNLD, que teve início em 1996; a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013); e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (2017), que nos aponta quais serão, daqui para frente, as possibilidades de mudança nos livros didáticos de História dessa fase de ensino.

Os livros didáticos de história são objetos culturais e, em paralelo a isso, são importantes instrumentos de construção e propagação de discursos. Portanto, procuramos ressaltar que não se pode contemplá-lo de forma absolutamente neutra. É necessário considerar as variáveis sociopolíticas, econômicas e culturais existentes em sua produção, fatores que contribuem para silenciamentos e construções de imagens estereotipadas a respeito de determinados sujeitos. As representações encontradas nos livros seguem propósitos ideológicos e de dominação.

Valendo-se dos livros didáticos como documentos, fizemos a análise das imagens e dos textos. As investigações históricas têm se aproximado das fontes iconográficas, tendo em conta as potencialidades de investigação que essas fontes suscitam. Consideramos que estas devem ser entendidas como um sistema de signos que colaboram de forma intensa na construção de representações.

Nesse sentido, as reflexões acerca dos fenômenos sociais, por mais diversificadas que sejam, devem ser analisadas sob o prisma da cultura e das representações. Assim, por perceber a importância das representações na estrutura social, o presente trabalho adotou, como referencial teórico, o conceito das representações sociais, na perspectiva de Roger Chartier. Para o autor, a investigação sobre as representações “supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação” (CHARTIER, 1990, p. 17). Nesse processo, é interessante

analisar as condições sociopolíticas que fazem com que um determinado grupo se sobreponha a outro em determinado momento histórico.

Na investigação, constatamos que a história das mulheres narrada nos livros didáticos ainda ocupa um espaço secundário. Porém, os livros didáticos ainda hierarquizam os conteúdos, privilegiando uma sequência tradicional. Para dar conta das demandas colocadas pelos estudos de gênero e demais “novidades” historiográficas, criaram como estratégia os *boxes* e textos complementares. O fato nos leva a perceber a ausência de uma transformação intrínseca ao modo de selecionar conteúdos, o que restringe o papel dos sujeitos na narrativa, construindo significados que, por vezes, reforçam os padrões heteronormativos. Entretanto, existe a possibilidade de, apesar dos limites, tomar as narrativas dos livros didáticos para refletir sobre a história das mulheres, pensando-as como agentes históricos, distante da passividade. Para tanto, é necessário que os professores e professoras lancem mão de outros instrumentos didáticos, problematizando, junto com os alunos e alunas, os limites dos próprios livros.

No que diz respeito à inserção da história das mulheres nos livros didáticos analisados, notamos que, de modo geral, foram selecionados certos personagens, como Anita Garibaldi (1821-1849), que lutou na Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul; Maria Quitéria (1792-1853), integrante das tropas que combateram os portugueses que, na Bahia, não aceitavam a Independência em 1822; Olga Benário (1908-1942), revolucionária alemã, mas que nos livros é apresentada apenas como a mulher de Luiz Carlos Prestes; e Maria Bonita (1911-1938), cangaceira, apresentada na maior parte das narrativas didáticas apenas como companheira de Lampião. Desse modo, a concepção de história transmitida nos materiais analisados é de que as mulheres que se destacaram na História configuram exceção.

Ao longo da dissertação, mais especificamente no primeiro capítulo, demonstramos como se delinearam as formas de controle e intervenções do Estado no campo da educação e como elas incidiram sobre o livro didático. Constatamos que esses materiais estão fortemente entrelaçados com as relações de poder estabelecidas, historicamente, com base no contexto político, econômico e cultural.

No segundo capítulo, apresentamos uma breve contextualização sobre gênero e o feminismo, enquanto movimento social, suas pautas e reivindicações, a fim de identificar como as demandas feministas refletiram na produção de documentos que normatizam a educação, mais especificamente no que se refere à produção de livros didáticos. Assim, identificamos a forma como os currículos educacionais, especificamente os PCN, DCN e a BNCC, produzem e reproduzem as desigualdades existentes entre homens e mulheres. A

partir da análise desses documentos, ficou claro que a temática sobre gênero é atravessada por disputas de diversos grupos capazes de influenciar na escolha dos conteúdos que devem compor ou não compor os currículos escolares.

Ao analisar como os livros didáticos têm se apropriado dessas questões, constatamos que os livros *História, sociedade & cidadania* (2006), *Projeto Araribá* (2007) e *Estudar História: Das origens do homem à era digital* (2011), avaliados pelo PNLD, não apresentam uma discussão que possibilita reforçar a visibilidade das mulheres nos diferentes espaços de poder. Apesar de apresentarem algumas personagens históricas, a forma como são apresentadas não altera o sentido tradicionalista das abordagens didáticas. Nossa constatação de nenhum modo desautoriza o trabalho de avaliação empreendido pelo programa, uma vez que a avaliação é constituída por vários critérios e o quesito referente às mulheres é apenas um dentre outros.

As representações femininas presentes no livro *História, sociedade & cidadania* (2006) é marcada pelo simplismo, acompanhada de uma escassez de informações sobre as poucas mulheres que aparecem na narrativa. Esse livro didático como ferramenta de ampla utilização na produção do conhecimento histórico ainda se apresenta muito incipiente no ofício de informar e problematizar acerca da história das mulheres, que, na maior parte das vezes, aparece apenas em *boxes*, descolada do texto principal.

O livro *Projeto Araribá* (2007) também segue essa direção. Em sua narrativa, os grandes condutores e representantes de momentos históricos são ainda, em sua maioria, os homens brancos e de classe abastada. Neste livro, constatamos a predominância de uma história masculina, na qual as mulheres são, em sua maioria, silenciadas.

O livro *Estudar História: Das origens do homem à era digital* (2011), por sua vez, estabelece uma abordagem que, em comparação com os outros dois, inclui a história das mulheres de forma mais contundente, apesar de apresentar alguns limites. Patrícia Braick traz informações sobre uma diversidade de mulheres que não aparecem nos outros livros analisados, a exemplo de Emma Paterson, Carlota Pereira, Alzira Soriano. A autora expõe a participação de outras mulheres, além de Anita Garibaldi, na Revolução Farroupilha, a exemplo de Hipólita Jacinta. Desse modo, o livro de Patrícia Ramos Braick apresenta uma imagem das mulheres que, em alguma medida, se distancia das representações genéricas. No entanto, assemelha-se aos outros livros ao contar essas histórias em *boxes* descolados do texto principal.

A análise dos livros, que são os mais comprados pelo MEC, portanto os mais utilizados na rede pública de ensino, nos permite identificar a persistência de narrativas que

tornam secundárias a presença das mulheres como agentes históricos. A maioria das personagens femininas apresentadas está confinada em *boxes*, à margem da história, ou seja, a história das mulheres é apresentada de forma parcial, fragmentada e, algumas vezes, ignorada, a exemplo da história das mulheres negras e indígenas.

Por fim, destacamos que esta pesquisa se constitui em uma abordagem dentre várias outras possíveis de notabilizar as construções hierárquicas em relação aos gêneros. Em nosso trabalho, almejamos, a partir das análises apresentadas, contribuir para a ampliação das reflexões e do interesse pela História das Mulheres. Porém, pensar a produção de materiais didáticos de História que possibilitem o livre debate da diversidade cultural da sociedade representa um dos maiores desafios que enfrentaremos daqui em diante, tendo em vista a maneira como se deu a instituição da BNCC, a partir do silenciamento ou supressão sobre expressões-chave para a legitimação dos estudos de gênero nas escolas.

Muito embora o cenário que hoje presenciamos, seja sombrio, com uma crescente reação conservadora que atendem por alguns nomes, tais como: “Escola sem Partido” e “ideologia de gênero”, se faz necessário seguir na luta sobre as questões de gênero nas escolas, no esforço de superar a invisibilidade das mulheres e de sua atuação social construindo relações mais igualitárias, livres e autônomas, para garantir respeito à diversidade.

FONTES

Documentos:

APOLINÁRIO, Maria Raquel, et al.. *Projeto Araribá*, História. 8º e 9º anos. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania*. 8º e 9º anos. 1º.ed. São Paulo: FTD, 2006.

BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: Das origens do homem à era digital*. 8º e 9º anos. 1º.ed. São Paulo: Moderna, 2011.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Determina as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244 - de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. Brasília, 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 20.108, de 22 de julho de 1931. Dispõe sobre o uso da ortografia simplificada do idioma nacional nas repartições públicas e nos estabelecimentos de ensino. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D20108.htm>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 62.411, de 15 de março de 1968. Aprova o estatuto da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62411-15-marco-1968-403549-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976. Compõe-se da distribuição de livros textos e dá outras providências. Brasília, 1976. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do livro didático (PNLD) dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. SEB/MEC: Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/vanzela/base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 21 mar. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2 ver. rev. SEB/MEC: Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: História / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2011: História / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2014: História / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação para o processo de inserção e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático. PNLD 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação para o processo de inserção e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático. PNLD 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação para o processo de inserção e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático. PNLD 2014.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 253, de 24 de dezembro de 1940. Orientação para o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2586708/pg-15-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-27-12-1940>>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. P. 28 a 41.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Vede Sertão, Verdes Sertões: Cinema, fotografia e literatura na construção de outras paisagens nordestinas. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. v. 1, n. 3. jan./jun. 2016.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2. Jun./dez. 2001.

ALVIM, Yara Cristina. *O livro didático na batalha de ideias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD*. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular, 10 mar. 2016. Disponível em: <<https://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 21 out. 2017.

ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de. *A ditadura militar retratada nos livros didáticos de história do Brasil*. 2009. 118f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2009.

BADINTER, Elisabeth. *Émilie, Émilie - A ambição feminina no século XVIII*. Trad. Celeste Marcondes. São Paulo: Discurso Editorial; Duna Dueto; Paz e Terra, 2003.

BARROS, José D'Assunção. *O Campo da História – especialidades e abordagens*, Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *A expansão da História*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BENOIT, Lelita Oliveira. Feminismo, gênero e revolução. In: *Crítica Marxista*, São Paulo: Boitempo, v.1, n. 11, p. 76-88, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992 / ago. 1993.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 69-90.

_____. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovados no PNLD de 2004*. 2008. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Programas. Livro Didático – PNLD. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/pnld.htm>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). MEC, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993 (versão acrescida).

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 8ª série. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avalidid.shtm>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei n.867 de 2015 (da Câmara dos Deputados). Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: out.2017.

BRASIL. Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-2012-alterada-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44,-de-13-de-novembro-de-2013>>. Acesso em: out. 2017.

BUENO, João Batista Gonçalves. *Representações Iconográficas em livros didáticos de História*. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: História e Imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p.174-195, 2002.

CARIE, Nayara Silva de. *Avaliações de coleções didáticas de história de 5ª a 8ª série do ensino fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do programa nacional do livro didático*. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CARVALHO, Eulina Pessoa de. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (org.). *Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

CARVALHO, Rayssa Andrade. *Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de História*. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 2007. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história: Ensaio de teoria e metodologia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997. p. 42- 52.

CHAMBOULEYRON, Ingrid; RESENDE, Erica. Duque de Caxias e Maria Quitéria na mesma trincheira: o questionamento das representações do masculino e feminino pela mulher combatente. *XXX Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambú, 2006.

CHARTIER, Roger. *Diferenças entre os sexos e dominação simbólica*. Cadernos Pagu, n . 4, 1995, p. 37-47. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1761/1816>>. Acesso em: out. 2017.

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. *O historiador e o livro escolar*. Tradução de Maria Helena C. Bastos. In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.11, abril, 2002.

COGGIOLA, Osvaldo. Os indícios das organizações dos trabalhadores. In: *Revista Aurora*, v. 4, n. 6, p. 11-20, ago. 2010.

COMISSÃO CENTRAL DE GRADUAÇÃO. Comissão Permanente de Formação de Professores. Manifestação da Comissão Permanente de Formação de Professores da UNICAMP sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, Campinas, 11 de set. 2017. Disponível em: <http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/BNCC-Manifestao-Unicamp-2017_09_11.pdf> Acesso em: 21 mar. 2018.

CORREA, Denis Renan. A base e o edifício balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v.3, n.4. Jan/jun. 2016.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. In: *Gênero*. Niterói, v. 5, n. 2, p. 9-35, jan./jun. 2005.

COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; PASSOS, Elizete Silva. *Gênero e diversidades na gestão educacional*. Organização. - Salvador: UFBA-NEIM, 2011.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria B. (Org). *O Feminismo no Brasil: Reflexões teóricas e perspectivas*. Núcleo de estudos interdisciplinares sobre a Mulher. Salvador: UFBA, 2008.

COSTA, Suely Gomes. Onda, rizoma e sororidade como metáforas: representações de mulheres e dos feminismos (Paris, Rio de Janeiro: anos 70/80 do século XX). *Interthesis*, Florianópolis, v. 6, n. 2. p. 1-30. Jun./dez. 2009.

D'ARAÚJO, Maria. Celina; CASTRO, Celso; CHEIBUB, Zairo. Borges. *O Brasil e as forças armadas na percepção dos oficiais da Marinha*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ÉBOLI, Evandro. Diferentemente do divulgado, kits anti-homofobia eram para crianças de 11 anos. O Globo, mai. 2011. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/politica/diferentemente-do-divulgado-kits-antihomofobia-eram-para-criancas-de-11-anos-2764570>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

ENCERRADO debate sobre questão de gênero nas escolas. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/499668-ENCERRADO-DEBATE-SOBRE-QUESTAO-DE-GENERO-NAS-ESCOLAS.htm>> Acesso em: 21 mar. 2018.

ELÍBIO JÚNIOR, Antônio Manoel. *Uma heroína na história: representações sobre Anita Garibaldi*. 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FERREIRA, Angela Ribeiro. *Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de História*. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *A Formação e a Prática de professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil*. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2004.

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

FREITAS, Ana Paula Saraiva. *A presença Feminina no Cangaço: Práticas e Representações (1930-1940)*. 2005. 242 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREITAG, Bárbara; et al. (Orgs.). *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstrosidades no currículo da Educação Sexual. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 46. p. 269-285, dez. 2007.

GANDELMAN, L. M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de história: conceitos, temática e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Livros didáticos e história do ensino de História: caminhos de pesquisa. In: GALZERANI, Maria Caroline Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo (Orgs.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013. p.19-34.

GIROLETTI, Domingos. *Fábrica, convento e disciplina*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1991.

GOERTZEL, Ted. MEC-USAID: Ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14, p. 123-137, jul. 1967.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz. *O Povo e a Guerra: Participação das Camadas Populares nas Lutas pela Independência do Brasil na Bahia*. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2004.

HOBSBAWM, E. J. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000

HOLFLING, Eloisa de Mattos. *A FAE e a execução da política educacional: 1993:1988*. 1993. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

JOLY, Martine. *Introdução à análise de imagens*. São Paulo: Papirus. 1996.

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

KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: Arte e cultura visual: In.: *ArtCultura*, Uberlândia, v.8, n.12, p. 97-115. Jan-jun, 2006.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Fotografia e Pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

_____. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LEOPOLDINO, Maria Aparecida. O Livro Didático de História nos marcos de uma História da Disciplina: notas sobre ensino de história e figurações da história regional. In: MOLINA, Ana Heloísa, FERREIRA, Carlos Augusto. *Entre Textos e Contextos: caminhos da História Ensinada*. Curitiba: CRV, 2016. p. 269-290.

LITZ, Valesca Giordano. *O uso da imagem no ensino de História*. 2009. 43 f. Monografia. (Graduação Caderno Temático em História). Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação/Departamento de Políticas e Programas Educacionais Coordenação Estadual do PDE. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LOPES, Thabáta Mortani. *As mulheres (in)visíveis nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental*. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. In: *Educação e Realidade*. v. 22, n. 1, p. (1):95-112. Jan-jun. 1997.

_____. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*. N. 26, p. 109-118, mai/ago. 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (Org.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2ª. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 114-145.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v.19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

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

MACIEL, Marco. Educação para todos. A proposta de educação básica. O compromisso de uma proposta pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 31 mai. 1985. Discurso do ministro Marco Maciel no lançamento da proposta educação para todos. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/200466>>.

MANTOUX, Paul. *A Revolução Industrial no século XVIII*. São Paulo: Editora da UNESP/Ucitec, s/d.

MARTINS, Cristiane da Silva Lima. *Representações femininas no livro didático de História: 1990 – 2007*. 2011. 70 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de ciências Humanas, Feira de Santana, 2011.

MARTINS, Eliecília de Fátima, et al. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 11-26, jan./abr. 2009.

MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem: fotografia e história interfaces*. Tempo, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1996.

_____. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. *Anais do Museu Paulista*. Vol.13 n.1. São Paulo, jan./jun. 2005.

_____. Usos e Funções da Fotografia Pública no conhecimento histórico escolar. *Hist. Educ.* (Online). Porto Alegre, v.19. nº 47. Set/dez, 2015.

MELO, Maria do Céu de; RICCI, Cláudia Sapag. Brasil, Onde é que está? a colonização nos manuais escolares portugueses. In: MOLINA, Ana Heloísa, FERREIRA, Carlos Augusto. *Entre Textos e Contextos: caminhos da História Ensinada*. Curitiba: CRV, 2016. p.169-200.

MENDÉZ, Natalia Peitra. *Com a palavra, o segundo sexo: percursos do pensamento intelectual feminista no Brasil dos anos 1960*. 2008. 301 f. Tese (doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, n. 45. p. 11-36. Jan/Jul, 2003.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, vol.24 no. 48, São Paulo, 2004.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. *Domínios da Imagem*. Londrina, Ano I, n. 1, p. 15-29. Nov/. 2007.

_____. Imagens sobre História do Paraná em livros didáticos de história: a paisagem e a memória em pequenos relicários. In: MOLINA, Ana Heloísa, FERREIRA, Carlos Augusto. *Entre Textos e Contextos: caminhos da História Ensinada*. Curitiba: CRV, 2016. p. 223-246.

MORIN, Tânia Machado. *Práticas e Representações das Mulheres na Revolução Francesa-1789-1795*. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2009, 214f.

_____. *Virtuosas e perigosas: as mulheres na Revolução Francesa*. São Paulo: Alameda, 2013, 370.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo Cultura e Sociedade*. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. *Um inventário: O livro didático de História em pesquisa (1980-2005)*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. *(IN) Visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História*. 2016. 228 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

MOURA, Fernanda Pereira de. *“Escola sem partido”*: Relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

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

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e meninos na escola: A modelagem das diferenças. *Textos de História*, vol. 8, n. 1/2, p. 189-218, 2000.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Mulheres na historiografia brasileira, práticas de silêncio e de inclusão diferenciada. In: STEVENS, Cristina et al. (orgs.). *Gênero e feminismos, convergências (in) disciplinares*. Brasília, Ex Libris, 2010.

NASCIMENTO, Maria Lúvia. CHIARADIA, Cristiana de França. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. *Jornal of education*, v. 5, n. 1, p. 101-116, 2017.

NORA, Pierre et al. *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Edições 70 – Brasil, 1989.

OLIVEIRA, Joao Batista Araújo; GUIMARAES, Sonia Dantas Pinto; BOMENY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, Campinas: Unicamp, 1984.

ORTIZ, Airton. O papel da mulher na Revolução Farroupilha. In: FLORES, Hilda Agnes Hüber et al. *A mulher no período farroupilha*. Porto Alegre: Tchê, 2003.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PEDRO, Joana Maria. Os feminismos e os muros de 1968, no Cone Sul. *Série Revista de Pesquisa Histórica*. v. 26, n. 1, p. 59-82, 2008.

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

PERROT, Michele. *Mulheres Públicas*. São Paulo: UNESP, 1988.

_____. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *As mulheres ou o silêncio da história*. Bauru: EDUSC, 2005.

_____. *Minha história das mulheres*. São Paulo, SP: Contexto. 2007.

PINA, Fabiana. Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968). *Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 2008.

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

PRADO, Maria Lígia Coelho. Em busca da participação das mulheres nas lutas pela independência política na América Latina. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 12, nº 23/24, pp 77-90, ago. 1992.

PRIORE, Mary Del. *A carne e o sangue - A Imperatriz D. Leopoldina, D. Pedro I e Domitila, a Marquesa de Santos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

QUÉTEL, Claude. Esforços de Guerra. In: QUÉTEL, Claude. *As mulheres na guerra (1939-1945)*, Vol. 1. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: Pedro, Joana; Grossi, Miriam (Orgs.). *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RESENDE, Ana Paula Mendonça de. *A organização social dos trabalhadores fabris em São João Del – Rei: o caso da Companhia Industrial São Joanense*. 2003. 320 p. Dissertação – (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

REZZUTTI, Paulo. *D. Leopoldina: a história não contada - A mulher que arquitetou a independência do Brasil*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

RODRIGUES, Melissa Haag. *O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, 2007.

ROSA, Cleir Silvério Ferreira. *Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da educação básica*. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, n. 16, 2001, p. 151-197.

SACRISTAN, Gimeno J. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTAN, Gimeno J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Art Med, 1998. p. 13-87.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.Com.Escol@: Currículos e Ciborguização Juvenil*. 2010. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2010.

SCHMIDT, Joessane de Freitas. As Mulheres na Revolução Francesa. *Revista Thema*, v. 9, n. 2. 2012.

SCHPUN, Mônica Raisa. Entre feminino e masculino: a identidade política de Carlota Pereira de Queiroz. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 12, p. 331-377, 1999.

SCOTT, Joan Wallach. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Maria Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (orgs.). *Falas de gênero*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 1999.

_____. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. jul./dez. 1995

SCOTT, Joan Wallack. Prefácio a Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. x, nº. 3, p. 11-27, 1994.

SEIXAS, Larissa Selhorst. “*O feminismo no bom sentido*”: O centro paranaense feminino de cultura e o lugar das mulheres no mundo público (Curitiba, 1933-1958). 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, G. V. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história. *Dimensões*, Niterói, v. 23, p. 45-66. 2009.

SILVA, Jessicka Dayane Ferreira da. *A narrativa da história escolar e a produção de sentidos discursivos sobre mulheres em livros didáticos*. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Leopoldo Leal Martins da; FRANCISCO, Gabriela Hahn; DOMINGOS, Charles Sidarta Machado. A repercussão da deportação de Olga Benário na imprensa brasileira. *Temporalidades*, Belo Horizonte – *Revista de História*, v. 9, n. 1, p. 310-326. Jan./abril 2017.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 190-207

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b. 120p.

SILVA, Valeria Fernandes da. “Entre silêncios, esquecimentos e exclusões: das dificuldades em se falar de gênero e mulheres nos PCN’s e nas aulas de História”. *Estudos Feministas*. Janeiro/jun. 2015. Disponível em: <<http://labrys.net.br/labrys27/historia/valeria.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SOBOUL, Albert. *Revolução Francesa*. Tradução Rolando Roque da Silva. 9ª. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. *Revista Brasileira de Educação*, nº 15, set/out/nov/dez 2000, p. 97-117.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n.º 54, p. 281-300, 2007.

SOUZA, Itamar. A Mulher e A Revolução Francesa: participação e frustração. *Revista da FARN*, Natal, v. 2, n. 2, p. 111-124, jan./jul. 2003.

SOUZA, Marcelo Marques de. *Concepções de livros didáticos: entre convergências e divergências*. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2009.

SOUZA, Suely dos Santos. *O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural*. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

STUMPF, Lúcia Kluck. *A Terceira Margem do Rio: Mercado e sujeitos na pintura de história de Antônio Parreiras*. 2014. 231 f. (Dissertação) (Mestrado em Cultura e Identidades Brasileiras). Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, 2014.

TOSCANO, Moema. *Estereótipos Sexuais na Educação um manual para o educador*. Petrópolis, Vozes: 2000.

THOMPSON E. P. *A formação da classe operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (vol. II)

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428. Maio/ago. 2006.

WOLFF, Cristina S. “Amazonas, soldadas, sertanejas, guerrilheiras”. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 423-446