



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA**  
**PRO-REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
**PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**  
**PROFISTÓRIA**

**O “ALFA” DA HISTÓRIA (?): UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO  
MASCULINA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.**

Wesley da Silva Souza

**CRATO - 2018**

WESLEY DA SILVA SOUZA

**O “ALFA” DA HISTÓRIA (?): UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO  
MASCULINA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à  
Universidade Regional do Cariri, -  
URCA como parte das exigências do  
Mestrado Profissional Em Ensino de  
História (PROFHISTÓRIA), para a  
obtenção do título de Mestre.  
Orientadora Dr.<sup>a</sup> Zuleide Fernandes de  
Queiroz

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zuleide Fernandes de Queiroz

CRATO - 2018



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA**  
**PRO-REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
**PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**  
**PROFHISTÓRIA**

**O “ALFA” DA HISTÓRIA (?): UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO  
MASCULINA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.**

Wesley da Silva Souza

**CRATO - 2018**

WESLEY DA SILVA SOUZA

**O “ALFA” DA HISTÓRIA (?): UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO  
MASCULINA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à  
Universidade Regional do Cariri, -  
URCA como parte das exigências do  
Mestrado Profissional Em Ensino de  
História (PROFHISTÓRIA), para a  
obtenção do título de Mestre.  
Orientadora Dr.<sup>a</sup> Zuleide Fernandes de  
Queiroz

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zuleide Fernandes de Queiroz

CRATO - 2018

WESLEY DA SILVA SOUZA

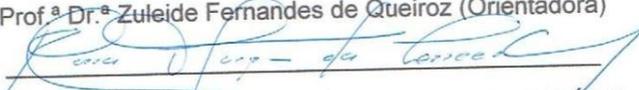
**O “ALFA” DA HISTÓRIA (?): UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO  
MASCULINA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.**

Dissertação apresentada à  
Universidade Regional do Cariri, -  
URCA como parte das exigências do  
Mestrado Profissional Em Ensino de  
História (PROFHISTÓRIA), para a  
obtenção do título de Mestre.  
Orientadora Dr.<sup>a</sup> Zuleide Fernandes de  
Queiroz

Aprovada em 20/07/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zuleide Fernandes de Queiroz (Orientadora)

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Telvira da Conceição – URCA/PROFHISTÓRIA

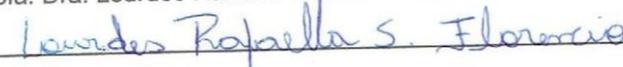
(Membro Interno)

  
Prof. Dr. Glauberto da Silva Quirino – URCA/PMPEDU

(Membro Externo)

  
Prof. Dr. Cícero Joaquim dos Santos (Membro Suplente)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lourdes Rafaella Santos Florêncio – IFCE/Campus Camocim



Crato-CE

Dedico este trabalho a todos aqueles  
que estão à margem da masculinidade  
hegemônica.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente as forças superiores (Brahama, O Tao, Deus, etc.) que me capacitaram para adentrar nesse mestrado e ter tido a oportunidade de aprender bastante.

Agradeço a Felipe de Freitas que sem seu apoio afetivo não seria possível ter concluído esta dissertação. Agradeço minha família que acompanhou com certo interesse meu caminhar acadêmico.

Agradeço aos meus companheiros/as de mestrado que no debate dos assuntos estudados no decorrer do mestrado me fizeram crescer mais intelectualmente.

Agradeço a todos os professores e professoras que ministraram disciplinas nesse mestrado que cursei.

Agradeço a professora Telvira que me mostrou formas interessantes de sublevação epistêmica e me sugerindo textos para minha pesquisa.

Agradeço a professora Zuleide que me iniciou em um debate o qual eu não teria a menor ideia que daria conta. Agradeço por sua humanidade e compreensão.

Agradeço aos professores que aceitaram compor a banca examinadora deste trabalho.

Agradeço o apoio técnico que meu amigo Odilon ofereceu.

Agradeço a Nilson por suas conversas problematizadoras.

Agradeço, enfim, a todos que cruzaram meu caminho e me fizeram pensar melhor minha pesquisa.

[...] Talvez tenha um dia ocorrido ao homem a vontade de perguntas ao animal”. Porque não me falas de tua felicidade e por que não fazes outra coisa se não me olhar? “E o animal quis responder e dizer”. Isso acontece porque esqueço sempre o que pretendo responder. Ora, enquanto o animal preparava essa resposta, já a tinha esquecido e se calou, de modo que o homem ficou surpreso. Mas ficou surpreso também consigo, porque não podia aprender a esquecer e porque ficava sem cessar agarrado ao passado. Por mais que faça, que se ponha a correr para longe, que apresse o passo, a corrente sempre corre com ele [...]” (NIETZSCHE, 2008, p. 19)

## RESUMO

O estudo contribuiu para uma análise de material didático em uma perspectiva histórica e também para uma abordagem sobre Gênero (as relações do gênero masculino e seu lugar nos livros didáticos de história, como se apresentam no tempo presente). A questão central se constituiu em saber como os livros didáticos de História do ensino médio, do ano de 2015 representam o masculino? O objetivo geral é: analisar como o masculino é representado no livro didático de História do ensino médio, no ano de 2015 e como específicos: apresentar o debate sobre gênero, analisar a produção historiográfica sobre livro didático; Analisar a conceituação do masculino no livro didático de História de 2015; Levantar questionamentos sobre as possibilidades de um livro Didático de História feminista; A pesquisa de base qualitativa se guiou na hermenêutica gadameriana. Nosso método se norteou em uma investigação dos textos e das imagens à procura das representações masculinas que os livros escolares trazem do período da História do Brasil que vai desde “descobrimento” à independência em 1822. Vale lembrar que a ideia de representação nos é bastante cara e devemos a Chartier (1988) a sua popularização no campo da História. Trabalhamos com fontes primárias (livros didáticos e sites) e o olhar perquiridor interrogativo frente ao documento. Buscamos sempre as evidências, as migalhas, os rastros que os seres humanos deixam no tempo, mesmo que este tempo seja o presente. Nosso trabalho manteve um diálogo constante com o feminismo e a Teoria Queer. Como resultado percebemos ainda a centralidade do sujeito homem nos manuais investigados.

Palavras – Chave: Ensino de História – Masculino – Livro Didático

## ABSTRAC

The study contributed to an analysis of didactic material in a historical perspective and also to an approach on Gender (the relations of the masculine gender and its place in the didactic books of history, as they present in the present time). The central question was how do the high school history textbooks of the year 2015 represent the masculine? The general objective is to analyze how the male is represented in the textbook of History of high school in the year 2015 and how specific: to present the debate on gender, to analyze the historiographic production on didactic book; To analyze the conceptualization of the masculine in the textbook of History of 2015; Raise questions about the possibilities of a Didactic book of feminist history; Qualitative research was guided by Gademerian hermeneutics. Our method was based on an investigation of texts and images in search of the masculine representations that the school books bring from the period of the History of Brazil that goes from "discovery" to independence in 1822. It is worth remembering that the idea of representation is quite expensive and we should to Chartier (1988) its popularization in the branch of History. We worked with primary sources (textbooks and websites) and the interrogative looking gaze at the document. We always seek the evidence, the crumbs, the traces that humans leave behind in time, even if this time is the present. Our work has maintained a constant dialogue with feminism and Queer Theory. As a result we still perceive the centrality of the man subject in the manuals investigated.

Key - words: History Teaching - Male - Textbook

## Lista de Ilustrações

Figura 01: Capa do livro História e Sociedade.....	73
Figura 2 Autor desconhecido, gravura de começo do século XIX.....	75
Figura 3: Guilobel, Fiel Retrato do Interior de uma Casa Brasileira,1814.....	77
Figura 4: Teodoro Braga, Anhanguera, Século XIX.....	79
Figura 5: Pedro Américo, Tiradentes esquartejado, 1893.....	81
Figura 6: A Batalha de Friedland, de Ernest Meissonier, em 1875.....	82
Figura 7: Independência ou Morte, Pedro Américo, em 1888.....	82
Figura 8: História das cavernas ao Terceiro Milênio.....	83
Figura 9: Carlos Julião, 1779.....	85
Figura 10: Imagem de Henry Chamberlain.....	86
Figura 11: Capa da Coleção História do Primeiro Ano.....	90
Figura 12: Capa da Coleção História Segundo Ano.....	93
Figura 13: Capa do Livro Caminhos do Homem Primeiro Ano.....	96
Figura 14: Capa do Livro Caminhos do Homem Segundo Ano.....	100
Figura 15: Tiradentes de Pedro Américo, 1893.....	102
Figura 16: Pietá de Michelangelo de 1499.....	102
Figura 17: A Proclamação da Independência. Pintura de F. R. Moreaux de 1844.....	103

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LD	Livro Didático
MMA	<i>Mixed Mortal Artis</i>
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional Em Ensino de História
URCA	Universidade Regional do Cariri

## Sumário

Introdução.....	12
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DO FEMINISMO A HISTÓRIA DA MASCULINIDADE.....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>UM ESTUDO ACERCA DOS LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>O MASCULINO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: A CENTRALIDADE DO SUJEITO.....</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>PODEMOS FALAR DE UM LIVRO DIDÁTICO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO COM O FEMINISMO E A TEORIA QUEER?.....</b>	<b>105</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>117</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho desejou contribuir para uma história dos LD e também para uma reflexão sobre Gênero. É fato que a questão sobre o gênero gera debates acalorados, tanto no meio acadêmico quanto no meio não acadêmico. E analisar as relações de gênero é uma tarefa desafiadora e instigante para a história. Analisar como os livros didáticos de história apresentam o gênero masculino em sua página. Acreditamos que é papel da universidade, a busca de estudos e de conhecimentos produzidos historicamente que venham a ajudar na ressignificação do pensar o mundo e nossas práticas no tempo atual.

Escolhi trabalhar com a História do tempo presente, e tinha um desafio de escrever um texto acadêmico profundo e simples. Profundo, no sentido que seguiremos todo o rigor metodológico e teórico que a história exige. Simples porque almejo uma redação que possa ser lida pelo professor de história que se interessa pelo tema. Procurarei ter uma preocupação estética para que o trabalho possa ser lido tanto para os pares quanto para aquele que por curiosidade decidiu se aventurar em uma leitura sobre gênero em geral.

O trabalho se focou nas representações do masculino nos livros didáticos aprovados no PNLD (Programa Nacional Do Livro Didático) de 2015. E como cheguei nessa ideia? A sexualidade, o corpo, o prazer sempre foram temas que me chamaram atenção. Defino-me como um hedonista<sup>1</sup>. Na graduação redigi um texto onde analisei a obra Satírica de Petrônio. Na época a minha preocupação era entender as relações sexuais de homens mais velhos com garotos bem mais jovens, os “favoritos”<sup>2</sup>. No mestrado busquei aproximar-me da História de Gênero e entrei em um universo imensamente vasto e de muitas possibilidades.

---

<sup>1</sup> O hedonismo vem do grego hedonê que significa o prazer. O prazer, consoante Aristipo de Cirene, é o supremo bem da vida.

<sup>2</sup> Tanto na Grécia, quanto em Roma era comum e normal que homens maduros tivessem relações sexuais com garotos. Estes eram os favoritos que em sua maioria eram escravos. Os favoritos às vezes podiam ser filhos bastardos, sendo nesse caso uma relação afetiva sem sexo.

No início, pensei em refletir sobre a situação das mulheres<sup>3</sup>, o que me causou uma angústia. Primeiro, de ordem ontológica e segundo de ordem pragmática. De ordem ontológica por ser um homem e não uma mulher preocupou-me como as ativistas encarariam isso. Se no século XIX a ciência era marcada pela “neutralidade”, nos dias atuais é quase uma inocência se ver como neutro. Ser homem seria uma impossibilidade intransponível? Minha outra angústia era não menos apórica. Queria escrever sobre o tema o qual precisava de um orientador/a que me inspirasse à busca pelo apropriamento do que se tem sobre o Gênero.

Nesse momento me aproximo da professora Zuleide que, além de pesquisar a temática de gênero é ativista feminista. A partir de uma conversa franca com a professora, a mesma me mostrou outra perspectiva. Afirmou naquele momento que: “se há um patriarcalismo institucionalizado, isso se verá em muitas representações”.

O lugar de onde falo não me reduz à capacidade de pensar, o que reduz a capacidade de pensar é ato de se fechar epistemologicamente. Pensar o homem é também pensar a mulher, pensar a mulher também é pensar o homem. A relação de gênero é, como toda relação ideal, uma dialética<sup>4</sup>.

Neste sentido, considero que meu objeto de estudo é as representações masculinas no livro didático de história. Será que estes livros em seu discurso, em seus autores (porque não?) continuam no “masculocentrismo<sup>5</sup>”?

O material que foi analisado são os livros aprovados pelo PNLD 2015. Estudaremos 4 coleções que abordam o tema da chegada dos portugueses até à Independência do Brasil. O critério de seleção das fontes foram diferentes para cada obra. Em primeiro lugar escolhemos a obra mais vendida, História Sociedade e Cidadania, de Boulos. Em segundo lugar, escolhemos uma produção que fosse apenas escrita por mulheres, História das Cavernas ao

---

<sup>3</sup> Mulheres e não mulher. Já que dentro desse grupo existe a mulher branca, a mulher negra, a mulher lésbica, etc.

<sup>4</sup> Pensando por Hegel como uma tese que entra em relação com uma antítese que gera uma síntese que é outra tese. A dialética se baseia em contradições que ao disformar formam algo.

<sup>5</sup> Neologismo nosso para se referir a cultura que coloca o masculino como valor primordial.

Terceiro Milênio, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Em terceiro lugar escolhemos uma obra que fosse produzida tanto por homens quanto por mulheres, “História” tem como autores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Farias, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. Já a quarta obra foi escolhida por fruto do acaso, já que pretendíamos selecionar uma obra que priorizasse a história temática. Lendo o guia dos livros didáticos para 2015, o título de uma obra nos chama atenção: “Caminhos do homem”. Uma obra de Adhemar Marques e Flavio Berutti que apesar do título preencheu o requisito pré-estabelecido por nós.

Esse trabalho seguiu modestamente os passos de outros Historiadores que pesquisaram sobre livro didático de História como Circe Maria Fernandes Bittencourt, que escreveu sua tese em 1993 e se tornou um marco. A autora analisa o ato de ler e os inúmeros significados que essa dinâmica de leitura do livro didático de História ganha além do cogitado pelas editoras e autores da obra.

Outra referência para mim é Décio Gati Junior que escreveu “A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)”. É um livro que analisa desde os editores e redatores dos livros a seus autores e apresenta de forma clara como são pensados os livros didáticos de História e qual finalidade buscam. Por último, e não menos importante, é Munakata que redigiu vários trabalhos sobre esse tema sendo um dos mais interessantes “O livro didático como Mercadoria”.

Vale salientar que como este trabalho se volta a pensar também sobre a História de Gênero seguimos um roteiro historiográfico no qual partiremos do feminismo mesmo tendo o foco no homem. O feminismo lutou por incluir a História das Mulheres. Lutou para dar voz aquelas/es que eram silenciados/as<sup>6</sup>. Não se pode falar de História de Gênero sem se falar da História das Mulheres. Não se pode falar de História das Mulheres sem se falar no Feminismo. O feminismo além de um movimento político é um movimento epistemológico.

---

<sup>6</sup> Lembrando que vários grupos masculinos foram inferiorizados como homens gays, homens trans, bissexuais, índios, negros.

Em suma, o nosso recorte temporal é o tempo presente. E por presente entendemos o ano do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio da disciplina de História, de 2015. O presente por quê? Porque desde anos 60 do século XX se vem denunciando o “machismo”, internacionalmente as mulheres foram conquistando direitos e graças a métodos anticoncepcionais as mulheres passaram a ter a possibilidade de viverem uma “sexualidade plástica”<sup>7</sup>; no Brasil a Constituição de 1988 garante a isonomia perante a Lei, a LDB (Lei de Diretrizes Bases da educação) e os Parâmetros Curriculares garantem uma educação plural e não preconceituosa. A Lei 11.340/06 vulgo Maria da Penha, veio para coibir a violência doméstica contra as mulheres. (Além disso percebemos que existe uma desvalorização a certas masculinidades que não são hegemônicas).

Queremos verificar se tais progressos chegaram no nível das representações no livro didático de História através de como o masculino está inserido em suas páginas. Será que ainda há machismo no livro? E que tipo de homem é lembrado?

A partir do que foi dito na introdução, entendemos que o problema da nossa pesquisa se expressa do seguinte modo: Como os livros didáticos de História do ensino médio, do PNLD de 2015, representam o masculino? Nosso esforço foi resolver o problema como o masculino é representado no livro Didático de História no PNLD de 2015.

No capítulo 1 partimos da história do feminismo até o desenvolvimento da história que trata sobre gênero e masculinidade. É um capítulo no qual escrevemos com a intenção de mostrar que só podemos pensar no masculino devido à luta das mulheres, devido ao movimento feminista. Fizemos alguns comentários de obras que julgamos serem importantes. Desde já pedimos desculpas se em dado momento priorizamos muito a escrita de determinado autor e não aprofundamos outro. A inclusão da reflexão sobre o nordestino de Durval Muniz foi a nosso ver necessária, pois tal historiador desenvolve uma análise sobre a masculinidade de forma perspicaz. Mas longe de ser nossa intenção focar apenas no nordeste, deixamos claro no

---

<sup>7</sup> Segundo Antony Giddens a sexualidade plástica é a “sexualidade descentralizada, liberta das necessidades de reprodução” (GIDDENS, p10. 1993)

capítulo que a importância do estudo de Durval Muniz sobre o assunto se dá pelo fato dele ser um exemplo, ao nosso ver, que trata da transição do mundo rural para o urbano.

No capítulo 2 fizemos algo parecido com que foram elaborados no Capítulo 1, sobretudo com a intenção de apresentar obras que tinham como objeto de estudo os livros didáticos. De fato, esse capítulo parece ter um tom resenhista. Mas haveria algum mal nisso? Cabe ao leitor julgar. Em determinado momento da escrita levantamos interpretações sobre algumas obras e Pareceres. Mas já adiantamos que não reivindicamos a interpretação verdadeira de nada. Fizemos uma análise que pode ser colocada em perspectivas e, por conseguinte podem ser refutadas. Vale lembrar, que interpretamos tudo, nos livros e na vida, com os limites e as possibilidades que temos.

No Capítulo 3, investigamos as representações masculinas no livro didático de História aprovados no PNLD de 2015. Como já exaustivamente dito, a análise se deu desde a conquista portuguesa até a independência do Brasil em 1822. Escolhemos essa delimitação temática devido à impossibilidade de estudar tudo, de estarmos em pouco prazo e termos variedade maior de temas. A escolha pelo PNLD de 2015 foi de caráter subjetivo, como professor de história do ensino médio trabalhei em escolas diferentes com esse material e pude perceber certas semelhanças e certas diferenças em como a história era abordada por eles, quis botar à prova essa impressão. A meu ver entregamos aquilo que prometemos fazer, que foi analisar as representações masculinas. Foi analisada a parte escrita do material didático, como imagens e até mesmo a capa.

No capítulo final, elencamos a possibilidade de um livro Didático de História que se aproxime do feminismo e da teoria Queer. É um capítulo ingênuo por acreditarmos que seria possível isso? Quiçá. Mas certas ingenuidades o autor não abre mão de tê-las. Se criticarmos o LD de História quase que personificando ele como um ser humano, não ignoramos o fato de sua produção envolve questões econômicas, políticas, ideológicas, etc. Esse capítulo nasceu de um desejo (ingênuo? Voltamos a nos perguntar) de ser uma “voz que clama no deserto” contra a LGBTfobia, a misoginia, a toda postura sexista.

Uma palavra que merece ser dita antes de falarmos um pouco sobre a metodologia do trabalho, é lembrar o caráter de contextual desta dissertação. O autor que esta escreveu não tinha antes do mestrado cursado, nenhuma noção sobre o

estudo de gênero e tão pouco sobre o estudo de livros didáticos. A curiosidade surgiu no mestrado profissional de história do Profhistória e realmente foi um inaudito desafio ter que escrever academicamente e ainda trabalhando na condição de professor temporário na rede estadual de ensino do Ceará. Mas estou convencido, se esta dissertação não cair na graça dos pares, nem tudo foi em vão. A principal obra aconteceu no íntimo do autor que voltará para seus alunos como melhor profissional e, penso eu, como melhor ser humano.

## **Metodologia**

Do final do Século XIX para o Século XX vimos surgir no campo da historiografia novas abordagens, novas formas de pensar e escrever História. Esta não consegue suportar ilesa a crise paradigmática que fermentou o Século XX. O Marxismo contrapôs a uma História Metódica, denunciando seu caráter reacionário, pequeno burguês e antirrevolucionário. A Escola dos Annales trouxe para o bojo da história uma abordagem metodológica inovadora interdisciplinar e politemática. Se no Século XIX os documentos se restringiram as escrituras oficiais, com a Escola dos Annales não ocorreu bem assim, pois passa – se a compreender que, “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo que toca pode e deve informar sobre ele”. (BLOCH, 2001, p.79).

Qualquer coisa pode informar sobre a mentalidade de um grupo, um indivíduo, uma época. A grande questão é saber que nenhum documento fala por si só, “senão quando sabemos interroga-los” (Idem, ibidem). Mas para alguns historiadores não só levamos interrogações para o documento. Em suspeita diz Keith Jenkins que, “[...] Assim, embora as fontes/acontecimentos possam simplesmente impedir que se diga tudo o que se queiram, eles também não implicam que se deva seguir uma única interpretação”. (JEKINS, 2013, p.34)

Para teóricos como Keith Jenkins o historiador deveria ser sincero e dizer: “O passado obedece à minha interpretação”. (Idem, 2013, p.33)

O fato é que majoritariamente se faz história cada vez mais diversificada num mundo ainda mais policromático. Mas mesmo assim o rigor da escrita da História não mudou. O historiador busca a aceitação dos “pares”. Escreveu Certeau:

Ao nós do autor corresponde aquele dos verdadeiros leitores. O público não é o verdadeiro destinatário do livro de história mesmo que seja o seu suporte financeiro e moral. Como o aluno de outrora falava à classe tendo por detrás dele seu mestre, uma obra é menos cotada por seus compradores do que por seus “pares” e seus “colegas”, que a apreciam segundo critérios diferentes daqueles do público e decisivo para o autor, desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica”. (CERTEAU, 2015, p. 56)

Para este estudo busca contribuir para o debate de gênero fazendo um diálogo com a história cultural<sup>8</sup>. Vale lembrar que a ideia de representação nos é bastante cara e devemos a Chartier (1988) a sua popularização no ramo da história.

Arthur Schopenhauer, em 1819, escreveu o livro intitulado “O Mundo como vontade e Representação”. Nesta obra ele nos apresenta representação como um contraponto a coisa em si, ela seria a criação da mente humana oriunda de seus sentidos. Chartier não rompe com essa ideia schopenhaueriana e continua entendendo representações como construções daquilo que muitos entendem como realidade. São criados códigos, condutas, praticas que são compartilhados e, não raro, é naturalizada, isso sendo sempre representações.

Trabalhei com fontes escritas e iconográficas e com olhar perquiridor interrogativo frente ao documento. Busquei sempre as evidências, as migalhas, os rastros que os seres humanos deixam no tempo, mesmo que este tempo seja mais recente.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Uma história que se preocupa com as questões culturais e que tira o foco da economia.

<sup>9</sup> Vale explicarmos que este trabalho teve um caráter quase “artesanal”. Por quê? Devido a inaptidão do autor em digitar, este trabalho foi totalmente escrito á moda antiga, ou seja, usando papel e caneta. Somente depois que se utilizou a tecnologia mais recente, mas ainda nesse sentido houve resistência

A nossa principal fonte foi o livro didático de História que foi aprovado pelo PNLD de 2015, sendo que a nossa atenção se voltará para o tema que os livros tratam desde a conquista do Brasil até a independência em 1822. No total serão quatro coleções e seis livros.

Especificando mais ainda como foi o nosso método, estudamos cada livro didático focando no texto, nas imagens. No texto, buscamos o que é dito e como é dito sobre o masculino. Nas imagens, analisamos como elas são apresentadas na obra, quais pessoas são lembradas e quais são esquecidas. Buscaremos ver se a produção didática traz alguma problematização sobre gênero, sobre o patriarcalismo e sobre a mulher em sua relação com o masculino. Pretendemos fazer uma hermenêutica que deseja verificar se realmente o masculino predomina na produção historiográfica escolar. É uma Hermenêutica gadameriana de fusão de Horizontes. Para Gadamer, o interessante é fazer uma hermenêutica que busque construir uma verdade através da fusão de horizontes. Dito isso de forma simples, seria levar nossa subjetividade ao texto que pretendemos analisar. A minha verdade encontra a verdade do texto e assim se expande em um novo Horizonte (GADAMER, 1997).

Antes de encerrar uma palavra deve ser dita. Apesar de assumirmos uma aproximação com a história cultural, nós não fechamos as portas epistemicamente falando. Admitimos a nossa influência feminista, decolonial e da teoria *Queer*<sup>10</sup>. Isso ficará evidente para aqueles que se aventurarem a ler esta dissertação.

..

---

para o uso do computador. Utilizou-se o aplicativo de texto do celular que permitia usar a voz para a digitação do texto.

<sup>10</sup> Todas essas teorias se encontram na margem, na fronteira, na crítica contra a exclusão. Cada uma delas será abordada nas páginas que seguem.

## CAPÍTULO I

### DO FEMINISMO A HISTÓRIA DA MASCULINIDADE

Pode soar estranho o título desse capítulo. Como assim do feminismo a história da masculinidade?

Afinal não seria o feminismo uma preocupação com a mulher? Como algo igual à história do masculino poderia derivar disso? São questionamentos válidos. Aqui nesse capítulo buscamos esclarecer este debate nos detendo no desenvolvimento historiográfico que a partir do feminismo chegou a pensar a masculinidade.

Mas como podemos definir o feminismo? Não é tarefa fácil acharmos uma definição que possa agradar todos os teóricos, certamente podemos correr o risco de cairmos em simplificações "grosseiras". Por isso consideramos interessantes as considerações das autoras Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy.

É difícil estabelecer uma definição precisa do que seja feminismo, pois este termo traduz todo um processo que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano, e que não tem um ponto predeterminado de chegada. Como todo processo de transformação, contém contradições, avanços, recuos, medos e alegrias (ALVES; PITANGUY, 2007, p. 7)

Podemos aferir do texto citado acima que o termo feminismo é algo dinâmico, não congelado no tempo como essência atemporal. Precisamos historicizar o termo e o de submetê-lo a uma crítica histórica.

Não obstante, arriscamos dizer que o feminismo é um movimento ideológico que tem como fundamento a crítica ao machismo, a luta contra a misoginia e a busca pela isonomia e equidade nas relações de gênero.

Mas é evidente que isso não é tudo, nenhuma definição consegue "por si própria" enjaular a realidade.

Existem, por exemplo, noções diferentes do que se entende por "machismo" e "misoginia". Também podemos enfatizar outro aspecto do feminismo.

O Feminismo busca repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que adaptar-se a módulos hierarquizados, e onde as qualidades 'femininas' ou 'masculinas' sejam atributos do ser humano em sua globalidade. Que a afetividade, a emoção, a ternura, possam aflorar sem constrangimentos nos homens e serem vivenciadas, nas mulheres como atributos não desvalorizados. Que as diferenças entre os sexos não se traduzam em relações de poder que permeiam a vida de homens e mulheres em todas as suas dimensões no trabalho, na participação política, na esfera familiar, etc. (Idem, 2007, p. 9-10)

Para essas autoras o feminismo desenvolve uma radicalidade muito maior ao propor uma perspectiva de qualidades humanas e não qualidades de gênero. A afetividade, por exemplo, não se deve ser encarada como algo pertencente ao mundo feminino exclusivamente, mas ser afetivo é atributo humano.

Guacira Lopes Louro chega a defender uma "Epistemologia feminista". Em "Gênero, Sexualidade e Educação" a autora desenvolve a abordagem epistemológica no sexto capítulo. Logo de início ela critica a ciência, a ciência moderna:

Na verdade, há uma história da ciência que ganhou legitimidade e universalidade. Esta Ciência é escrita com maiúscula, fala por todos e de todos, já que foi pensada, conduzida e instituída a partir dos interesses e das questões daquelas cujas vozes pretenderam (e pretendem) representar toda a humanidade. Mas essa ciência também foi feita - é indispensável reconhecer isso - por um grupo ou uma parte da humanidade. Ela foi feita pelos homens - os homens brancos ocidentais da classe dominante - os quais, supostamente, fizeram as perguntas e deram as respostas que interessavam a todas as pessoas. Possuidores de alguma capacidade

'extraordinária', eles sempre "souberam" o que era importante em geral. (LOURO; 2014, p147)

Essa ciência é excludente desde seu surgimento. Ela se impôs no processo civilizatório, aumentou as desigualdades em muitos casos e legitimou preconceitos, inclusive o de gênero. Essa ciência tem cor (branca), tem local geográfico (hemisfério norte) e tem gênero (homem).

Para Guacira Lopes Louro uma epistemologia feminista rompe com essa ciência, pois ela dá vozes aos que foram silenciados. As mulheres em primeiro momento, mas também os homens negros e homossexuais. Para a autora, “Está envolvida aqui - além da aproximação aos estudos e debates teóricos - metodológica – a busca de uma nova disposição epistemológica e política, um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador”. (Idem, 2014, p. 150)

Aqui encontramos a palavra chave para a compreensão do que Louro expõe: "Disposição", como uma epistemologia feminista caracteriza por uma disposição a fim de ser outro tipo de pesquisadora/pesquisador.

O fazer pesquisa, desse modo, joga luz sobre diversas áreas. Criam-se estratégias originais valorizando toda sorte de documentos além de permitirem uma linguagem mais subjetiva e pessoal. (Idem, 2014, p. 152).

No entanto, tal postura sofre inúmeras resistências principalmente na academia onde a acolhida dela se depara com incontáveis restrições. Louro lembra as críticas que o feminismo se deparou, questionamentos das mulheres negras e mulheres lésbicas que denunciavam uma “visão branca, heterossexual, ocidental e de classe média presente em dados momentos do feminismo” (Idem, 2014, p. 160).

É aqui que voltamos à necessidade de historicizar o termo, entender o seu processo na história. Retornemos, pois, a dialogar com as escritoras Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy em sua obra “O Que é o Feminismo”.

No capítulo intitulado "O Feminismo como movimento político" as intelectuais explanam de maneira sucinta os primordiais desse movimento. Elas começam citando Ann Hutchinson, americana do Norte que vivera no século XVII. Tal mulher, consoante às autoras, era uma pregadora exímia que argumentava que "o homem e a mulher foram criados iguais por Deus, contrariando assim os dogmas calvinistas da superioridade masculina" (ALVES; PITANGUY, 2007, p. 30). Devido a sua postura que ia de encontro ao seu sexo, Ann Hutchinson foi banida em 1637.

As autoras lembram o caráter "machista" da declaração de independência dos E.U.A. Afinal, o texto dizia que todos os homens foram criados iguais. E as mulheres? Assim como os escravos não tinham direito político, elas também ficaram à margem. De forma emblemática as estudiosas mostram trechos de uma carta onde Abigail Adans é tratada com ironia por John Quincy Adans por exigir que as leis do novo país tratassem as mulheres com mais generosidade.

Pensando na França Revolucionária do século XVIII, Alves e Pitanguy escrevem que as mulheres desse período lutaram por mudanças da legislação sobre o casamento, reivindicavam que o despotismo do homem sobre a mulher chegasse ao fim. Destaca-se Olympe de Gouges que em 1791 publicou "Os Direitos da Mulher e da Cidadã". Assim as autoras citam uma parte da obra de Olympe:

Diga-me, quem te deu o direito soberano de oprimir o meu sexo? [...] Ele quer comandar como déspota sobre um sexo que recebeu todas as faculdades intelectuais. [...] "Revolução só se realizará quando todas as mulheres tiverem consciência do seu destino deplorável e dos direitos que elas perderam na sociedade" (OLYMPE DE GOUGES, 1791, apud ALVES; PITANGUY, 2007 p. 33-34)

Olympe de Gouges terminou guilhotinada por suas provocações em 1793. Vale lembrar algo que Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy não deixam passar despercebido. O principal pensador que inspirou a revolução francesa era inauditamente crítico a qualquer postura emancipatória da mulher.

Estamos aqui nos referindo a Jean Jacques Rousseau. Para ele a mulher precisa ser educada para o homem, ser-lhe sempre útil, amá-lo respeitá-lo seja como esposa, mãe ou filha.

Coube a Mary Wollstone Craft a crítica à misoginia de Rousseau. Para ela se haveria alguma inferioridade feminina, isso se deveria à educação. Logo Mary defendia uma educação igual entre meninos e meninas.

Adentrando no século XIX e no capitalismo industrial a mulher se submete a jornadas de trabalho de até 18 horas diárias. O pior ainda era o salário:

Em Paris, os salários femininos eram em média de 2,14 francos e os masculinos, de 4,75; na Alemanha, na indústria de papel, os homens ganhavam de 18 a 20 marcos, e as mulheres, de 9 a 12; em Massachusetts, na indústria de calçados, os salários variavam de 37 dólares para as mulheres e de 75 para os homens. A justificativa ideológica para esta superexploração era de que as mulheres necessitavam menos trabalho e menos salários do que os homens, porque, supostamente, tinham ou deveria ter quem as sustentasse. (ALVES; PITANGUY, 2007 p38)

Nesse ambiente de extrema exploração e desigualdade é que aparecem vozes de líderes operários como Flora Tristan <sup>11</sup>que de forma contundente afirmava que eram as mulheres que deviam lutar por seus direitos, exigindo espaço nas organizações operárias dominadas pelo masculino.

Para Alves e Pitanguy o século XIX caracterizou por duas frentes de luta operária: lutou-se por melhores condições de trabalho e por direitos de cidadania (por exemplo, o direito de votar e ser votada). A busca pelo sufrágio universal, não obstante, não incluía a mulher em seu primeiro momento. E foi em torno disso que as mulheres conseguiram uma mobilização significativa que invadiu o século XX:

Mobilizou, nos momentos de ápice das campanhas, até 2 milhões de mulheres, o que torna esta luta um dos movimentos políticos de massa de maior significação no século XX. Apesar

---

<sup>11</sup> Escritora e ativista socialista francesa do século XIX.

disso, merece dos livros de história, quando não o silêncio, apenas uns poucos parágrafos ou uma nota de pé de página. (IDEM, 2007, p. 44)

Não obstante há um fato interessantíssimo sobre a gênese desse movimento que merece ser citado, diz-nos Andréia Lisly Gonçalves:

Nos dias de 19 e 20 de julho de 1848, realizou-se em Seneca Falls, Nova Iorque, a 1ª convenção para o direito das mulheres. A convenção entrou para história como marco inicial do feminismo no ocidente. O que pouco se sabe, porém é aquele encontro foi o desfecho de acontecimentos ocorridos algum tempo antes, mais precisamente em 1840. Nesse ano, as delegadas que participavam da convenção mundial contra a escravidão realizada em Londres, não sem um fundo de ironia para o observador atual, foram impedidas de participar das discussões sobre a abolição do trabalho cativo no Novo Mundo e obrigadas a assistir as sessões como meros espectadores. Não faltaram representantes do sexo masculino, é bem verdade que poucos, que se solidarizavam com integrantes da delegação feminina e foram juntar-se a ela nas galerias para onde se retiraram agora na condição de meras observadoras em protesto contra a discriminação ali cometida. (GONÇALVES; 2006, p16)

Torna-se algo simbólico essa história por dois fatores. Primeiro, pelo fato dessas mulheres lutarem por algo que não remete apenas ao mundo feminino. O segundo é o apoio de poucos homens a essas mulheres.

Andréia Lisly Gonçalves também enfatiza a questão do voto feminino que como já dito, é apanágio da primeira onda feminista.<sup>12</sup>

[...] Nos Estados Unidos a decisão variou de estado pra estado, sendo o primeiro a adotar o voto feminino o estado do Colorado, em 1896, e o último, o de Washington, em 1910. Na Nova Zelândia e na Austrália do Sul, as mulheres já compareciam às urnas em 1893 e 1894, respectivamente,

---

<sup>12</sup> Segundo os historiadores existem três ondas feministas. A primeira buscava o voto político, a segunda onda lutava pelos direitos reprodutivos e das discussões acerca da sexualidade e a terceira girava em torno da defesa do “faça você mesmo”.

muito antes da Inglaterra, portanto, onde só foi conquistado em 1928, No Brasil, o voto feminino foi consagrado na constituição de 1834. Um ano depois, era a vez de as mulheres, indianas terem reconhecido o seu direito de eleger e serem eleitas para os cargos políticos. Em 1946, certamente em razão da conjuntura imediata do pós-Guerra, o voto feminino foi adotado na Argentina, na Bélgica, na Itália, no México e na Romênia, dois anos apenas depois de ser adotado na França. (GONÇALVES, 2006, p. 32)

Atentando-se um pouco no Brasil, na obra já citada "O Que é Feminismo", percebemos que o movimento pelo voto feminino se iniciou em 1910 com a professora Deolinda Daltro que funda no Rio de Janeiro o partido republicano feminino.

No entanto, o movimento feminista foi para além da questão do voto e se consolidou como frente de lutas diversas com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918). Com isto as mulheres ocuparam espaços de trabalho deixados pelos homens que foram ao front.

Mais tarde, precisamente em 1940, Simone de Beauvoir escreveu a obra intitulada o "Segundo sexo", em que,

Denuncia as raízes culturais da desigualdade sexual, contribuindo com uma análise profunda na qual trata de questões relativas à biologia, à psicanálise, ao materialismo histórico, aos mitos, à história, à educação, para o desenvolvimento desta questão. Afirma ser necessário estudar a forma pela qual a mulher realiza o aprendizado de sua condição, como ela a vivencia, qual é o universo ao qual está circunscrita. Lar e da criança. (ALVES; PITANGAY; 2007, P 50 - 52)

As reflexões de Simone de Beauvoir influenciaram de forma decisiva outras intelectuais tal como Betty Friedan que redigiu "A Mística Feminina". A tese central do livro é denunciar que a mulher é alvo de um misticismo que a centraliza como mãe e esposa exemplar. A formação da mulher desde tenra idade é ser humano dependente, passivo, que vive em torno do filho e do marido centrando-se no sistema educacional escreveu Betty Friedan pensando nos E.U.A afirma:

Em vez de abrir novos horizontes e mundos e mundos mais vastos, o educador orientado para o sexo ensinava a adaptar-se ao mundo do lar e da criança. Em vez de ensinar verdades para combater os preconceitos populares do passado, ou métodos críticos de pensamento, servia às alunas uma sofisticada sopa de prescrições e pressentimentos, muito mais restritivas para a mente e prejudiciais para o futuro do que todo o tradicional << faça isso, não faça aquilo >>. Tal era executado conscienciosamente, pelos melhores motivos, por educadores que acreditavam na mística exatamente como os sociólogos a haviam ensinado. Mesmo que um professor ou diretor não considerasse a mística um verdadeiro consolo, uma confirmação de seus preconceitos continuava sem razão para não aceitá-la. (FRIENDAN, 1971, p. 137 - 138)

Logo em seguida podemos destacar o trabalho de Kate Millet e Juliet Mitchell e a brasileira Heleith Saffioti. Esta publicou em 1976 "A Mulher na Sociedade de Classes". A autora analisa a situação feminina no capitalismo lembrando que essa obra é resultado de uma pesquisa a qual ela foi orientada de Florestan Fernandez em 1967. Assim ela apresenta na introdução afirmando que,

Este estudo visa a aprender os mecanismos típicos através dos quais o fator sexo opera nas sociedades de classes de modo a ligar da estrutura ocupacional grandes contingentes de elementos do sexo feminino. Visa, ainda, a desvendar as verdadeiras raízes desse aleijamento justificado ou em termos de uma tradição, conforme à qual à mulher cabem os papéis domésticos ou de maneira mais ampla, todas aqueles que podem ser desempenhados no lar, ou por teorias cujo conteúdo explicita pretensas deficiências de organismos e da personalidade femininas. Questiona-se, pois, a crença, presente quer na consciência negadora dessa ordem, de que a mulher foi lançada no mundo econômico pelo capitalismo por isso, as referências às sociedades pré-capitalistas e socialistas se tornam necessárias. Estas referências, entretanto, objetivam não somente a ressaltar o caráter contrastante existente entre os papéis sociais da mulher nessas formações sociais e na sociedade de classe. Não há, em nenhum momento, a intenção de penetrar-se a fundo nas questões femininas suscitadas pelas sociedades pré-capitalistas ou socialistas. Reiterando-se, não há, no presente estudo, nenhuma preocupação no sentido de descender-se a natureza da integração da mulher nas sociedades pré-capitalistas e nas sociedades socialistas, sendo os papéis femininos, tal como ocorrem nestas, referidos apenas na medida em que permitam iluminar e dar plenitude à compreensão do modo pelo qual os elementos femininos

preenchem suas funções na formação econômica-social capitalista já constituída ou em fase de construção. (SAFFIOTI 1976, p. 8)

No percorrer de mais de 300 páginas a autora mostra a condição da mulher nas relações econômicas e em outras esferas tal como o lar. O movimento feminista se desenvolve no percorrer de todo o século XX denunciando o patriarcalismo e criticando toda ideologia que pretende naturalizar as relações entre homens e mulheres. Pois:

O masculino e o feminino são criações culturais e, como tal, são comportamentos aprendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprirem funções sociais específicas e diversas. Essa aprendizagem é um processo social. Aprendemos a ser homens e mulheres e a aceitar a ser homens e mulheres e a aceitar como 'naturais' as relações de poder entre os sexos. A menina, assim, aprendeu a ser doce, obediente, passiva, altruísta, dependente, enquanto o menino aprende a ser agressivo, competitivo, ativo, independente. Como certas qualidades fossem parte de suas próprias "naturezas". Da mesma forma, a mulher seria emocional, sentimental, incapaz para as obrigações da ciência e da vida intelectual em geral, enquanto a natureza do homem seria mais própria a racionalidade. (ALVES; PITANGAY, 2007, p. 56)

Já vemos um caráter mais relacional sobre os homens e mulheres que fundamenta os estudos de gênero. E é precisamente sobre relações de gênero que o feminismo se sustenta nos dias atuais para declarar que a hierarquia sexual é história, não biológica.

O feminismo sofreu diversas críticas, desde origem epistemológica à questões de estética. Torna-se pertinente citarmos Margareth Rago:

Como explicar que a entrada maciça das mulheres na esfera pública, sobretudo nos últimos 30 anos, que é decorrente feminização da Cultura, que a profunda transformação nas relações de gênero, não corresponde uma crescente

valorização do feminismo, tanto quanto uma incisiva adesão à ele, seja se considerarmos enquanto um conjunto de ideias, que reivindicam os direitos da mulher, seja se inserirmos as práticas de lutas que eclodiram e vem eclodindo na sociedade? Como explicar que as feministas continuam sendo associadas a um estereótipo que vem de longa data, E não apenas dos anos de 1970, definidos como “machas, feias e mal-amadas”. (RAGO,1996, p. 11)

Causa espanto na autora a desvalorização que o movimento feminista sofreu, causa estarecimento perceber, por exemplo, como as mulheres feministas são representadas.

De Oswald de Andrade, no começo do século, ridicularizando as sufragetes como figuras que o assustavam e espantavam profundamente, dos rapazes do Pasquim, nos anos setenta, investindo com unhas e dentes contra a estética de Betty FRIEDAN, as feministas foram percebidas como mulheres feias, infelizes e sexualmente rejeitadas pelos homens, convenhamos, não é muito raro ouvirmos outras mulheres reafirmando estes estigmas. (RAGO, 1996, p. 11 )

Até aqui explanamos um pouco sobre o feminismo e suas lutas. Mas como o feminismo influenciou a história de gênero? É nisso que nos deteremos agora.

## **1.2 Feminismo e História de gênero**

Não foi de maneira alguma de” uma hora para outra” que se chegou ao interesse de escrever uma história de masculinidade. Esta só veio surgir com as portas abertas pela teoria de gênero que situava a compreensão tanto do feminino quanto masculino em um caráter relacional. E a história de gênero só foi pensado porque antes se fez uma história da mulher.

Segundo Joan Scott a história da mulher deve bastar as lutas políticas das feministas. Isso se dando nos anos 60 do século XX (SCOTT, 2011, p. 66). Já nos anos da década de 1970 a história das mulheres se afastou do plano

político e conseguiu uma relativa autonomia. Surgiu um considerável aumento nos números de monografias, artigos e toda sorte de produção sobre esse tipo de história. Deste período tivemos um salto para se chegar a história de gênero.

Finalmente (Assim prossegue a trajetória), o desvio para o gênero na década de 1980 foi um rompimento definitivo com a política e propiciou a este campo conseguir o seu próprio espaço, pois gênero é um termo aparentemente neutro, desprovido de propósito ideológico imediato. A emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especialização e daí para a análise. (Idem 2011, P66-67)

Para Scott essa narrativa supracitada é encontrada ora como algo positivo e ora como algo negativo. Positivamente porque se trata de um resgate a história e uma superação de suposições filosoficamente ingênuas. Já do ponto de vista de quem ver nisso algo negativo é a despolitização da academia. Mas a autora sabe que as coisas não são tão simples assim e muitas vezes “aqueles que usam o termo gênero, na verdade se denominam historiadores feministas” (Idem, 2011, p. 68).

Muitos escrevem sobre a história das mulheres em uma atitude política, em um esforço para desafiar as normatizações reinantes e suplantam a forma de como se pensa e escreve a história.

Nesse mesmo texto a autora adentra no debate “profissionalismo versus política. Para ela o movimento feminista através da luta conseguiu inserir a mulher na academia, agora caberia a questão”. É possível com feminismo fazer ciência? Fazer história? Afinal, para se fazer história no século XX, escreve Scott, precisa-se investigação, desinteressado e imparcialidade. Havia nesse sentido um discurso que recairá na questão do domínio de quem escreve a história, Era uma questão de educação e treinamento e não estratégia e poder. Porém Scott problematiza essas reflexões:

E além disso, é claro, as profissões e as organizações profissionais são estruturadas hierarquicamente: os estilos e padrões dominantes operam para incluir alguns e excluir outros da qualidade de membro. O 'domínio' e a 'excelência' podem ambas explicitar julgamentos de capacidade e desculpas implícitas para tendências viciosas; na verdade, o julgamento de capacidade estão com frequência entre assados com avaliações de uma identidade social do indivíduo que são irrelevantes a competência profissional. Como separar esses julgamentos, e realmente se eles podem ser a final separados, são questões não apenas de estratégia, mas de epistemologia. A oposição entre política e profissionalismo conseguiu pouco a pouco obscurecer a questão epistemológica. (Idem, 2011, p. 73- 74)

Jean Scott deixa claro que embora possa haver vez por outra tendenciosidade nos historiadores da mulher, isso não é regra nesse campo. E salienta:

E mesmo tendencioso não defendia a distorção deliberada dos fatos ou a supressão da informação em prol da causa. A maior parte dos historiadores das mulheres não rejeitava a questão do saber e do conhecimento, que é a base fundamental de uma profissão. Na verdade, aceitavam as leis da academia e buscava o reconhecimento como intelectuais. Empregavam as regras da linguagem, exatidão, evidência e investigação que tornaram possível a comunicação entre historiadores. E no processo, buscavam e adquiriram posição como profissionais no campo da história. Ao mesmo tempo, no entanto, desafiou um e subverteram aquelas regras, questionando a constituição da disciplina e as condições de sua produção de conhecimento. (Idem, 2011, p. 77- 78)

Esses historiadores e historiadoras buscavam produzir suas pesquisas em consonância com a "ordem do discurso" imposta pela academia. Não obstante, e aqui está a nosso ver o plausível, é que esses intelectuais também tentaram subverter tais regras, tais estilos de escritas e tais formalidades do "academicismo". Para as historiadoras feministas, nos lembra Scott, não havia oposição entre profissionalismo e política. (Idem, 2011, p. 78)

Além disso, o debate entre produção histórica, reprodução ideológica serviu para criticar as feministas, como elas poderiam fazer um “trabalho sério” se estavam envolvidas em interesses ideológicos?

Mas mesmo apesar dessa crítica, a história das mulheres foi escrita e tolerada. Falando historicamente do termo gênero autora escreveu:

Gênero foi o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual nos Estados Unidos, o termo é extraído tanto da gramática, com suas explicações sobre as convenções ou regras (feitas pelo homem) do uso da linguística, quando dos estudos de sociologia dos papéis sociais designados às mulheres e aos homens. Embora os usos sociológicos de gênero possam incorporar técnicas funcionalistas ou essencialistas, as feministas esclareceram enfatizar as conotações sociais de gênero em contraste com as conotações físicas de sexo. Também enfatizaram o aspecto relacionado do gênero, não se pode conceber mulheres, é certo se elas forem definidas em relação aos homens, nem homem exceto quando eles forem diferenciados das mulheres. Além disso, uma vez que o gênero foi definido como relativo dos contextos social e cultural, foi possível pensar em termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daquelas com outras categorias como raça, classe ou etnia, assim como em levar em conta a mudança: (Idem, 2011, p. 89).

O termo gênero deve ser entendido em seu caráter relacional. O gênero vai além do biológico, ele enfatiza o histórico, o social. Não há uma essência masculina, o que existe são invenções de papéis sociais que se atribui aos homens e as mulheres.

Também por isso que para entendermos o universo masculino, precisa entender o feminino e vice-versa.

Em outro texto de Joan Scott ela enfatiza a influência do pós-estruturalismo para uma teoria de gênero (SCOTT, 1989). Enfatiza a influência do psicanalista Lacan<sup>13</sup> e sua teoria da linguagem. Esta não se resume apenas nas palavras, mas responde a um sistema de significação, a uma ordem

---

<sup>13</sup> Psicanalista que renovou as teorias de Freud e contribuiu para o pós-estruturalismo.

simbólica. Essa linguagem se vincula ao inconsciente, sendo um fator decisivo para a construção do sujeito.

Para corroborar com Joan Scott citemos a brasileira Andréa Lisly Gonçalves:

Com a utilização da categoria gênero se chegava ao ponto mais alto da desnaturalização das diferenças entre homens e mulheres, uma vez que se reconhecia que a relação entre os sexos não é, portanto, um fato natural, mas sim uma interação social construída e remodelada incessantemente, nas diferentes sociedades e períodos históricos. (GONÇALVES, 2006, p. 74)

Em seus estudos a autora Pinsky também argumenta nessa mesma linha:

Gênero trata da construção social da diferença sexual. Quando adotamos a perspectiva de gênero, estamos pensando nas maneiras como as sociedades entendem, por exemplo, o que é ser homem e ser mulher, e o que consideram masculino e feminino. Tratamos essas noções como conceitos históricos. (PINSKY, 2015, p-31)

O historiador britânico John Tosh, que desenvolveu alguns estudos sobre a masculinidade, escreveu em seu livro “A Busca da História” o seguinte comentário sobre o assunto que estamos desenvolvendo:

No uso corrente gênero significa a organização social da diferença sexual. Ele solidifica as conjeturas de que a maioria do que passa como sendo naturais (ou concedido por Deus), diferenças sexuais é, na verdade, social e culturalmente construído e, portanto, precisa ser compreendido como resultado de um processo histórico. (TOSH, 2011, p. 270)

A luta das feministas por Justiça, por dignidade, por desejar que a mulher fosse ouvida fez emergir a história das mulheres. A compreensão surgida a “posteriori” que a mulher se faz na relação com o homem e pela necessidade de um discurso que se encaixasse aos padrões acadêmicos fez aparecer a história de gênero. Gênero logo seria diferente do sexo, pois seria algo social, enquanto o sexo figuraria no biológico.

Foi a partir dessas configurações que se chegou a uma história do homem e da masculinidade que passa desde Pierre Bourdieu, Raewyn Connell e Durval Muniz de Albuquerque Júnior.

Vale ressaltar que dentro desse bojo de intelectuais que através de suas ideias e críticas permitiram uma renovação teórica sobre gênero está a intelectual judia Judith Butler. O pensamento defendido por ela em “problemas de gênero” (BUTLER, 2017), permitiu aos estudiosos do tema repensarem as concepções clássicas que define o sexo como algo biológico e gênero como algo cultural. Para Butler ambos são construções culturais e se submetem ao enunciado performativo. Isso quer dizer que não existe um sexo masculino ou feminino, o que existe é um enunciado que é dado pela sociedade e que exige uma performance. Ser homem é fazer performance de homem, fazendo tudo aquilo que se espera dele, e ser mulher é fazer performance de mulher. Vale lembrar que é através dessa análise “butleriana” que o diálogo com o pós-estruturalismo ficará mais evidente.

No final do século XX a teoria Queer surge de forma conspícua e mantém um diálogo subversivo com o pensamento de Foucault, Derrida e Gilles Deleuze. Paul Beatriz Preciado, seguidora dessa teoria, publica nesta mesma época uma obra importantíssima que é o “Manifesto Contrassexual” (PRECIADO, 2004).

No Capítulo 4 escreveremos mais sobre Butler, Preciado e a teoria Queer, por ora basta dizer que a história da masculinidade nasce em um ambiente bastante fértil, do ponto de vista epistemológico, isso se devendo, sem sombra de dúvida, aos intelectuais do feminismo.

### **1.3 Histórias da masculinidade**

A história de gênero permite estudar outros sujeitos além da mulher. Nesse sentido surge o interesse de se pensar no homem como ele constrói a masculinidade, em como o masculino se põe dentro da sociedade ocidental.

Um dos mais expoentes pensadores da masculinidade é o australiano Raewyn Connell. Inclusive é dele o conceito de "masculinidade hegemônica" que em breve discutiremos. Em uma obra recente intitulada "Gênero em Termos Reais", Connell analisa o que se tem produzido sobre a masculinidade tanto no hemisfério norte quanto no hemisfério sul.

Esforços de pesquisa também se propagaram pelo mundo, diferentes comunicações de masculinidade foram registradas por pesquisadores em cada um dos continentes, literalmente.

A primeira síntese global, na forma de um livro-texto, com pesquisas sobre homens e masculinidades em todo o mundo, foi publicada em 2005 (CONNELL, 2016, p. 93)

Torna-se notório que o tema da masculinidade ganha um espaço cada vez maior, ele se insere na academia, na produção textual, nos debates sociológicos e mesmo no cotidiano. Questiona-se o que é ser "homem". Pergunta-se que existe de fato uma masculinidade. O que faz um homem ser homem? O pênis? A testosterona? Os cromossomos XY? A cultura? A fé? Questiona-se ainda se de fato há apenas uma forma de sê-lo. Por acaso, temos uma multiplicidade masculina? Se sim, quais são e que lugares ocupam dentro de uma hierarquia social? Se não, como podemos explicar que só essa identidade continua inabalável dentro dessa "Liquidez Moderna"?

Como podemos notar, pensar esse tema é de uma complexidade desafiadora. E pensar que todas essas problematizações sobre o masculino já estavam como germe, como semente posto pelas feministas que buscavam criticar o patriarcalismo. Este, antes da crítica, era local essencializado, no privilegiado. O patriarcalismo foi denunciado, pois ele é um sistema de opressão, de exploração e a alienação sobre o feminino. O patriarca foi exposto em sua monstrosidade de déspota que agarrava com tentáculos cruéis seus filhos, filhas e sobretudo a esposa. Desmascarar o patriarcado, colocar em evidência seus equívocos passava pela necessidade de humanizá-lo.

Por humanização, entendemos de uma vez por todas, é sempre o “fim” das ciências humanas. É o brado: “Tudo é História!”. E foi exatamente isso que fez Pierre de Bourdieu, em 1998, ao publicar “A Dominação Masculina”

Logo de início Bourdieu assume sua provável “falha ontológica” em ser homem e a partir dessa condição escrever sobre a dominação masculina. Porém, isso não o impede de usar a sociologia para compreender como essa dominação funciona. Ele escolhe como análise os componentes das Montanhas da cabília. A justificativa dada pelo sociólogo é que essa comunidade se manteve como uma realização paradigmática da tradição mediterrânea (BOURDIEU, 2002, p. 14). Não seria interessante, para ele, perseguir a Grécia e Roma clássica se o presente já fornece uma comunidade onde é possível observar como funciona a lógica masculina. Ainda expondo como será feita análise ele promete se debruçar sobre o estudo do corpo e como este é violentado pela dominação.

Através das observações sobre a sociedade Cabília Bourdieu nos apresenta essa dominação masculina. E ele apresenta de forma bem articulada como ocorre isso. O masculino se impõe como norma, o homem seria a medida para todas as coisas.

Bourdieu nos mostra como esse tipo de masculinidade que se coloca como norma é extremamente violenta (física e simbolicamente). A cintura feminina, por exemplo, é um signo de fechamento do corpo, de clausura assim como as pernas que tem que permanecer unidas e os braços estarem cruzados sobre o peito. O corpo tem a “frente” e tem “atrás”. O da frente é de diferenciação sexual, a parte de trás é “sexualmente indiferente” e potencialmente feminina. (Idem, 2002, p. 26). Essa parte das costas (ou da bunda, poderia ter dito Bourdieu), é passiva, submissa e digna de insultos. Inclusive essa abordagem sobre o estigma do passivo sexual foi problematizada pelo brasileiro Michel Misse.

Seus estudos evidenciam que existe uma depreciação sobre tudo aquilo que é passivo (sexualmente ou não). Ele evidencia isso por meio de entrevistas e análise dos jargões populares. Esses “dizeres populares” provam isso. Falar

que alguém “está fodido”, “tomou no cu”, que “sofreu porrada” é associado a passividade sexual e por isso estigmatizado. Já falar algo que remete ao ativo é encarado como positivo, dizer que “lugar é do caralho, que vai” botar pra foder” são expressões que valorizam o macho heteronormativador. Talvez não exista algo tão estigmatizado no corpo como o cu. Assim escreve Misse:

“Bunda” é usado tanto para nádegas quanto para o “feio”, “idiota”, “malfeito”, “babaca”. Cu é “feio ao extremo”, último colocado, “fim”, “final”, “como fulano é cu do mundo”, “Ou sicrano, é um cu”. Significa principalmente “desprezível” neste último caso. (MISSE, 1981, p-56)

E essa crítica ao “cu” é uma afronta a passividade, ao lado feminino. Sem contar que pelo “cu” é impossível proporcionar o sexo procriador, tanto na sociedade cabilla quanto na nossa, é o alvo de racionalização. O sexo é alvo de controle masculino.

Resulta daí que a posição considerada normal é, logicamente, aquela em que “fica por cima”. Assim como a vagina deve, sem dúvida, seu caráter funesto, maléfico, ao fato de que não é só a vista como vazia, mas também como o inverso, O negativo do falo, a posição amorosa a qual a mulher se põe sobre o homem é também explicitamente condenada em inúmeras civilizações. (BOURDIEU, 2002, p. 27)

A lógica das relações entre homens e mulheres é a lógica da dominação. O próprio desejo masculino se coloca como posse, agressividade e subjugação. E voltamos a dizer que o feminino é desprezível. “A pior humilhação, para um homem, consiste em ser transformado em mulher” (Idem, 2002, p. 32)

Quando Bourdieu escreve sobre esse medo do homem de ser mulher, vemos uma aproximação com a psicanálise. Segundo Leonor Alonso e Mario Pablo Fuks toda criança vive uma fase pré-edipiana onde há um mundo e uma libido perversa e polimorfa.

A figura de identificação é a mãe. A criança é passiva e depende da progenitora. Na fase edipiana, no caso do menino, o convite é ser ativo e fugir da identificação com a mãe. A ambivalência surge, deseja-se ser um com a mãe, assim como se separar dela. Ao longo de toda a vida o homem precisa (devido à imposição) se afastar do feminino e de tudo aquilo que remete a passividade. (ALONSO; FUKS, 2004).

Em quase toda obra “Dominação Masculina” vemos essas imagens se multiplicarem em corpos e mentes violentados, sexualidade racionalizada e o homem sendo o centro desse viés exploratório. Sobressai a dicotomia pública e privada.

O público espaço específico masculino, privado espaço reservado ao feminino. Mas, se é verdade que o homem é dominador, algoz das mulheres, também essa dominação não lhe cobra algum preço? Essa dominação não seria no mínimo algo ambivalente? Pensando no Século XXI e no mundo ocidental, redigiu Connell:

Em relação a divisão de trabalho entre gênero, por exemplo, os homens recebem a maior parte da renda na economia monetária e ocupam a maioria dos cargos gerenciais. Mas o homem também é a força de trabalho predominante na maioria das profissões de alto risco, sofrem a maioria dos acidentes industriais, pagam a maior parte dos impostos e sofre maior pressão social para permanecer empregados. No domínio do poder, os homens controlam coletivamente as instituições de coerção e os meios de violência. Mas os homens também são os principais alvos da violência militar e dos ataques criminosos, e muitos mais homens do que mulheres são presos ou executados. (CONNELL, 2016, p. 98- 99)

Em prol de seguir uma masculinidade ideal o homem se coloca em risco, domina, mas também é dominado.

O Privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na atenção e competição permanente, levadas por vezes do absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. (Idem, 2002, p. 64)

E o que seria essa tal virilidade? Responde Pierre Bourdieu:

[...] A virilidade, é entendido como capacidade reprodutiva, sexual e social. Mas também como aptidão ao combate e do exercício da violência (sobretudo em caso de Vingança), é, acima de tudo, uma carga. Em Oposição a mulher, cuja honra, essencialmente negativa, só pode ser defendida ou perdida, sua virtude sendo sucessivamente a virgindade e a fidelidade, o homem verdadeiramente homem é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distensão na esfera pública. (BOURDIEU, 2002, p. 64)

Interessante dizer que essa virilidade é sempre relacional. Só se é viril para o outro homem, para fazer parte da comunidade de “verdadeiros homens”. E ritos de iniciação a esse rol povoam instituições desde escolas até as forças armadas.

Práticas como, por exemplo, os estupros coletivos praticados por bandos de adolescentes - variante desclassificada da visita coletiva do bordel, tão presente na memória dos adolescentes burgueses -, têm por finalidade pôr os que estão sendo testados em situação de afirmar diante dos outros sua virilidade pela verdade de sua violência. (Idem, 2002, p. 66)

E homens morrem por tais banalidades, colocam-se em situações de risco, sofrem em demasia por causa desse código de honra. Essa virilidade, voltemos a repetir, é para Bourdieu, sempre relacional, construída de homem para homens e coerente em seu medo ao feminismo. Apesar de toda essa abordagem de Pierre Bourdieu parecer meio pessimista ele aponta que é possível vencer esse cenário de violência que a dominação masculina introduz. O amor aparece como capaz de dominar a violência viril e domar a própria dominação. Ele é a energia que justifica o próprio existe, a possibilidade que consegue igualar as diferenças. Realmente é uma conclusão surpreendente.

Outra ideia de fundamental importância para a produção dos estudos sobre a masculinidade foi forjada por Connell. Referimo-nos aqui ao conceito

de masculinidade hegemônica. Para Connell não existe apenas uma masculinidade. É preciso vê-la no plural, na diversidade que há em ser másculo. Entende-se que as masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social, desta forma pode diferenciar de acordo com a realidade de gênero em um cenário social particular. (CONNELL, 2013, p. 250). Quando ele se refere a “posição dos homens” se refere às relações sociais, mas também corporais, não excluindo a carga simbólica e física da corporalidade dos homens na formação da masculinidade. Esta se insere nas estruturas e mantém relações com a economia, a política, a sexualidade, o estado, a ciência, etc.

Connell, assim como Bourdieu, também enfatiza o caráter relacional que deve ter quem pretende estudar a masculinidade.

Críticas ao conceito de masculinidade fazem sentidos quando apontam uma tendência, tanto nas pesquisas como na literatura popular, dicotomizar as diferenças entre homens e mulheres: como Brand preciosamente observou, há uma tendência no campo de estudo sobre homens de presumir esferas separadas, de proceder como separadas, como se as mulheres não fossem uma parte relevante da análise, e dessa forma, estudar as masculinidades através do olhar exclusivo sobre os homens e sobre as relações entre homens. Como breve também argumenta, isso não é inevitável. A cura reside em tornar uma abordagem consistente relacional do gênero ou de masculinidade. (CONNELL, 2013, p. 251).

Analisar a masculinidade na concepção de Connell é pensar em como ela se constrói. É se questionar sobre a heteronormatividade do “macho”. Entender as razões que fazem o patriarcalismo se sustentar até os dias atuais.

Um artigo sobre a visão de Connell sobre a masculinidade escrito por Silvio de Almeida Carvalho Filho, no “XIII encontro na história ANPUH”, ocorrido no Rio de Janeiro, em 2008, o autor mostra como Connell entende a masculinidade e as influências freudianas e foucaultianas que ela sofreu.

Connell é crítico a quem encara masculinidade como algo essencialista e acusa até mesmo Freud de cair nesse erro, pois considera que “Freud flertou

com uma explicação essencialista quando relacionou masculinidade com atividade em contraste com a passividade pertinente a feminilidade, mesmo que o freudismo chegasse a ver essas questões”. (CARVALHO FILHO, 2008, p. 2).

Nessas relações de gênero sobressai a masculinidade hegemônica. Esta é uma configuração que torna legítima a dominação dos homens na sociedade, ela justifica a marginalização da mulher e outras formas de ser homem. Não à toa que tal masculinidade é observada e defendida por aqueles que buscam “biologizar” o corpo/mentes. Mas nos adverte Connell que essa forma hegemônica desses homens não é de todos os homens e muito menos da maioria. Ela é uma masculinidade “ideal” e por isso é tão estimada. Existindo uma hierarquia de masculinidades.

Kimmel chama as masculinidades não hegemônicas de subalternas. Ele compara isso como a ideia que compreende a relação de dependência entre os países desenvolvidos com os países subdesenvolvidos (KIMMEL, 1998). Para que haja um país desenvolvido é necessário que haja países subdesenvolvidos, pois aqueles que exploram estes. Isso também ocorre na masculinidade, o hegemônico e o subalterno emergem mutuamente em interação desigual.

Essa desigualdade entre homens se baseia em raça, etnia, sexualidade, idade, poder econômico. E quanto mais distante do ideal hegemônico, quanto mais é sentido o peso da subordinação. Para Kimmel é “um luxo que somente pessoas brancas em nossa sociedade não pensem sobre a raça a cada minuto de suas vidas. É um luxo que somente homens em nossa sociedade faça de conta que o gênero não importa” (KIMMEL, 1998, p. 106).

Kimmel dialoga com a realidade norte-americana, não obstante sua fundamentação problematizadora pode servir de norte para questionamentos ao redor do mundo. Qual o peso de ser gay, soropositivo, negro e nordestino vivendo na região sul do Brasil? E ser negro, heterossexual, rico, juazeirense em Fortaleza? As possibilidades de análise através do que Kimmel expõe são inúmeras. Se outrora na sociedade estadunidense o padrão era o patriarca

gentil e o artesão heroico, hoje é a figura “Self-MADE-man” que se torna ideal de prestígio.

E no Brasil quais são os intelectuais que podemos destacar sobre o estudo da masculinidade? Seria conveniente destacarmos um pouco os historiadores se debruçam sobre esse objeto. Para isso faremos um diálogo com Mário Martins Vianna Júnior que escreveu o artigo “masculinidades: Ampliando o debate”.(VIANNA JÚNIOR, 2017).

Consoante Vianna Júnior um estudo sobre a masculinidade em nosso país teve sua origem nos anos de 1980. Ele destaca a obra de 1986 “Macho, masculino, homem” que reúne diversos autores. É uma obra que pretende analisar o homem moderno, outro livro importante seria “masculino, feminino, plural”. Assim como o outro possui diversos autores que escrevem em perspectivas diversas. As produções que decorrem daí aumentou consideravelmente e dois “recortes” temáticos são mais insistentes. Nas palavras de Vianna Júnior:

Embora ainda em menor quantidade em relação aos outros campos do conhecimento, o historiador(a) brasileiro(a) têm debruçado sobre o estudo de masculinidades, principalmente, sobre dois recortes temporários específicos: as transformações ocorridas em virtude da Ascensão dos modelos burgueses e de urbanização, principalmente entre a segunda metade do século XIX e no início de XX; e as mudanças em torno da masculinidade a partir da segunda metade do século XX, principalmente com foco em temas como homossexualidade e educação, ditadura, guerrilha, militarismo, violência e criminalidade. (Idem, 2017, P. 92).

A contraposição entre o campo e a cidade, o tradicional e o moderno, o antigo e o novo marcam livros como o “Patriarca e o bacharel” de Gui Luiz Martins. São os conflitos de perfis da masculinidade que são abordados.

Talvez o mais emblemático o autor brasileiro a estudar as masculinidades conflituosas seja Durval Muniz de Albuquerque Júnior.

Este escreveu “Nordestino: Invenção do falo”. Nesta obra ele nos apresenta o Nordeste como uma reação ao “Progresso” que chegava ao nordeste pelo início do século XX. Afinal, a urbanização tornava o homem mais delicado, mas fragilizado e feminino. A própria moda vinda da Europa pós-primeira guerra era de caráter andrógino. Exemplo desse androgênio é o corte de cabelo à “la garçon” que substituiu os longos cabelos femininos. As práticas homoeróticas se tornaram mais assumidas.

Os homens duros de antigamente agora amoleciam, perdiam a virilidade, perdiam a potência. É recorrente neste discurso esta metáfora de amolecimento, que guarda um conteúdo sexual e masculino explícito. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 50).

Nessa nova sociedade urbanizada o “herói” é o bacharel que para Gilberto Freyre seria um antipatriarcal. Esse bacharel prefere a mulher estrangeira, ele usa expressões do francês ou inglês em seus discursos e escrito, e tem uma vergonha crescente de tudo o que lembra o rural.

O Nordeste seria então uma invenção de uma elite ressentida que iria assistir a sua derrota com muito rancor e atitudes reativas. (IDEM, 2013, p. 89).

O Nordeste foi inventado após a invenção do Nordeste. O Nordeste é o espaço das saudades e cujo seu terreno formava “homens de verdade”. O próprio cavalo, que antes dava ao rapaz a virilidade, foi trocado por um automóvel. O homem perdia com esse “Progresso” as rédeas do seu mundo.

A vitória da cidade sobre o campo aparece neste discurso, como fazendo parte, também, daquela tendência de suavização da vida, de desvalorização dos costumes, de horizontalização das hierarquias, além de desnaturar a existência, tornar a vida superficial, introduzir o artifício da sedução, apanágio feminino, em toda a sociedade. (IDEM, 2013, p. 100).

Até mesmo no campo da sexualidade se ver tal conflito. Substituíam-se as prostitutas nacionais pelos estrangeiros. Agora seriam destas a missão de iniciar sexualmente os adolescentes brasileiros, sintetizando isso ortografou Durval:

Freyre afirma que a polaridade entre a mulata e a francesa, como objeto de desejo dos homens, expressava a própria mutação histórica pela qual a sociedade brasileira estava pensando. Uma simbolizava o Brasil mestiço, ainda agreste, e a outra a atração pela Europa super civilizada. A mulata representaria a tradição patriarcal, rural, escravocrata, a Francesa representou a modernidade, a civilização Urbana. Cocotes tiveram um papel, inclusive, civilizatório, retirado a crosta matuta destes filhos das elites que chegavam às cidades, além de terem sido responsáveis pela difusão entre nós de certos elementos da moda feminina, participando, inclusive, das mutações ocorridas no perfil do ser feminino, que levaram ao declínio da família tradicional. A puta francesa seria um Bastião da implantação da família burguesa entre nós. (IDEM, 2013, p. 107-108).

O uso do álcool foi atacado pelas elites urbanas. A cachaça para ela causava a impotência sexual enquanto que para a aristocracia rural nordestina ela é associada à masculinidade e à virilidade. Até mesmo os alimentos tradicionais que formavam os rijos homens foram permutados pela cozinha cosmopolita.

O Nordeste passa então a ser o homem que se contrapõe a essa modernidade delicada, artificial e feminina. O nordestino é esse ser místico formado pelo ambiente através das secas. Ele é “o macho capaz de resgatar aquele patriarcalismo em crise” (ALBUQUERQUE JÚNIOR 2013, p. 150).

É talvez, antes de tudo, uma figura reacionária. Inclusive esse nordestino pertence a uma ordem eugênica que escolhe o mestiço como protótipo do que haveria de melhor do cruzamento das raças. Daí que ele era uma “cabra”, tal como um animal tão bem adaptado a natureza agreste, a seca. E certamente ele deve sua fibra à natureza. Os homens fracos não sobrevivem. Isso até virou

o tema para um artigo onde Durval Muniz intitula, “Quem é frouxo não se mete”.(ALBUQUERQUE JÚNIOR 1999).

Vale ressaltar que até as mulheres nordestinas se masculinizam. Voltando ao diálogo com Vianna Júnior, se Durval Muniz representa o historiador que analisa as mudanças ocorridas do século XIX ao início do XX na sociedade nordestina, Maria Izilda Santos Matos investiga a masculinidade através da música.

Em “Por uma história das sensibilidades”, o foco é entender a subjetivação da masculinidade por meio das canções. São elas que representam os medos, anseios, de, para que do ser. São os anos 40 e 50 do século XX que a autora avalia. O ideal de homem nessa época era o provedor, honesto, trabalhador (MATOS, 2001).

E o que falam basicamente essas canções? Normalmente é de sofrimento amoroso. A mulher pérfida trai o homem e o joga na sarjeta. Nas letras de Lupicínio Rodrigues vemos um homem ressentido com uma mulher ingrata. Também na música de Vicente Celestino vemos a mesma história, mas estereotipada na canção O Ébrio. A equação homem honesto e mulher falsa e álcool é igual a sofrimento.

Matos adentra nesse universo musical e percebe modos diferentes de ação entre as músicas compostas por homens das que eram feitas pelas mulheres.

Ao contrário do discurso masculino de Lupicínio Rodrigues e Vicente Celestino sobre a dor e o amor, em que o ódio é o desejo de Vingança são marcantes, nas composições de Dolores Duran não há a condenação do outro - O homem amado. O amor aí era um sentimento difícil, complicado, sofrido, sempre temperado de perdas, de desencontros e solidão, implicando tristeza, desejo, culpa(MATOS, 2001, p. 59).

Depois de citar Durval Muniz e Maria Izilda, Vianna Júnior fala daqueles que estudaram a masculinidade no século XX. Ele cita o esforço da revista estudos feministas (REF) em abordar esse tema. Ela chegou a traduzir e

publicar os textos de Connell. Lembra também na Revista” Opus, volume 13, número 2 que contou por um dossiê temático sobre a masculinidade”. (VIANNA JÚNIOR, 2017, p. 93).

Não obstante outros intelectuais não historiadores discutiram sobre a masculinidade. O foco deles se direcionou mais precisamente sobre a tal crise da masculinidade.

Destaca-se nesse rol o sociólogo Sócrates Nolasco que lançou o livro de “Tarzan a Homer Simpson, educação e violência masculina em sociedades ocidentais”. Ele tenta responder o que há por trás de tantos homens violentos e violentados. Tarzan e Homer são metáforas para compreender a transformação que esse homem moderno sofreu.

No entanto damos destaque ao trabalho de Mateus da Cruz e Zica, não lembrado por Vianna Júnior, como o historiador da obra "masculinidades possíveis”.

Na introdução do livro ele nos conta um pouco sobre como chegou ao estudo do masculino. Deixa também claro que o intento dele é vencer as simplificações que há em torno desse objeto de estudo.

Zica se aproxima da história cultural francesa ao trabalhar como conceito de representação. Para ele tais representações têm uma força pedagógica e por isso decidiu estudar as obras romancistas, principalmente nos impressos de Bernardo Guimarães. E a pergunta principal dele é: Que identidades culturais e práticas sociais as representações masculinas construídas nos textos de Bernardo Guimarães, confrontados com outros do mesmo período estariam tornando possíveis para os sujeitos interpelados? (ZICA, 2015, p. 38).

No primeiro capítulo Zica faz certa revisão historiográfica principalmente com historiadores que ajudam a entender a “herança colonial”. Essa herança que desclassifica a mulher e valorizou o homem, essa herança que permite uma sexualidade livre ao macho e é negada a fêmea. Aliás o adúltero era algo tolerável no homem, já quando a mulher adúltera estaria até sujeita à morte. Essa dupla moral chega no século XIX.

No capítulo 2, Zica descreve como os viajantes retratavam as mulheres de Minas Gerais. Eles achavam espantosa como as mulheres mineiras viviam enclausuradas, longe dos olhares curiosos de outros homens. Os viajantes também citam o costume dos senhores andarem armados. Bernardo Guimarães em seus artigos jornalísticos reprovou copiosamente esse costume. Inclusive esse tom de reprovação vira quase uma filosofia da história ao analisar o Brasil em seu período de independência, regencial e império. Para Bernardo Guimarães a regência seria o pior momento, pois foi marcada por extrema violência. Esse autor representa aqueles que não estão comprometidos com aquela masculinidade tradicional.

No terceiro capítulo Zica analisa os romances de Taunay e Bernardo Guimarães. Na obra “Inocência” do primeiro, a clausura feminina é apresentada. Já em “Garganta do Inferno” existe um esforço de Bernardo Guimarães de colocar em evidência uma violência que leva ao trágico.

No subcapítulo da obra de Zica nos faz voltar nossa atenção para Machado de Assis que em seus contos Fluminenses retrata a vida urbana.

No capítulo quatro, Zica abordou a masculinidade possível em três autores, José de Alencar, Machado de Assis e Bernardo Guimarães. Em José de Alencar se nota o homem usufruindo das regalias escravocratas, vivendo uma masculinidade ousada e competitiva. O feminino em Alencar é frágil. Já em Machado de Assis nos figura os homens da corte, contrapondo-se entre um ser fútil e dado a certo dandismo a um estudioso e misantropo que seria mais vantajoso ao Estado. Por fim, Bernardo Guimarães, observa-se os amantes infiéis que morreram devido à vingança feminina, no caso de a “Garganta do inferno e Jupira”. Mas Zica prefere neste momento focar as atenções em “Uma história Quilombolas” e o “Garimpeiro”. Os heróis desses romances não seriam favoráveis à violência. Eles preferem as palavras ao invés das armas. Não que a violência fosse totalmente extirpada, mas seria reservado ao Estado.

No último capítulo da obra intitulada “Da honra masculina a honra da Pátria”, o autor nos mostra o debate jornalístico por qual Bernardo Guimarães figurava. O campo jornalístico seria tal como o campo de guerra. Guimarães

deixou o seu pacifismo de lado e apoiou como “Patriota”, a guerra do Paraguai. Ele, em um poema, compara a guerra do Paraguai como uma questão de honra, a pátria seria uma mulher desonrada. A violência estatal era uma violência legítima.

Outra obra importante é “História dos homens no Brasil”, organizada por Mary Del Priore e Márcia Amantino. (DEL PRIORE; AMANTINO, 2013). O estudo perpassa o período colonial aos dias atuais. Deparamo-nos com os escravos que tinham sua masculinidade quase anulada, os padres que viviam a castidade e aqueles que eram sexualmente ativos, os homens rurais sífilicos e armados, os esportistas de corpos esbeltos do século XIX, pais, o janota como Joaquim Nabuco e Santo Dumont, os que viveram na Belle Époque, os recrutas, os homens rebeldes como James Dean e Marlon Brando, as revistas masculinas do século XX, os de Senhora do Desterro e os homens do MMA.

Como dito desde o começo do capítulo foi devido ao feminismo que se chegou ao estudo de gênero e foi por meio dele que se começou a se perguntar se seria possível uma história do homem e da masculinidade.

Desde então esse campo de pesquisa só cresce e seria praticamente impossível em uma dissertação nos determos, com a atenção que temos aos autores aqui citados, a tudo o que se produziu.

Ao digitar o termo masculinidade no catálogo de teses e dissertações da CAPES (no dia 5 de maio de 2018) nos separamos 892 resultados, 647 para as dissertações e 217 para as teses. Se colocarmos o termo no plural aparecem mais 406 resultados, 283 dissertações e 113 teses.

Seria leviano de nossa parte dizemos que a masculinidade é um assunto pouco estudado. A título de comparação à feminilidade aparece 754, 565 dissertações e 168 teses. No entanto é surpreendente ver que o termo “Feminilidades” aparece apenas 146 vezes, sendo 99 dissertações e 43 teses. Já o termo homem surge 24425 contra 14624 do termo mulher. Os homens aparecem em 19992 ocasiões e mulheres 35633. No final aparecem mais pesquisas ligadas ao termo homem, que numa linguagem heteronormativa é

universalizante e englobada ambos os sexos. Sobre o caso dos estudos de gênero, é mais comum usar mulher ou mulheres que o feminino ou femininos. (Michelle Perrot, por exemplo, preferiu usar o título “Minha história das mulheres”). Não obstante, não encontramos nada sobre LD de História e Masculinidade, provando nosso pioneirismo nesse campo aqui no Brasil;

No próximo capítulo discutiremos sobre o livro didático e o que os historiadores dele tem escrito.

## **CAPÍTULO II**

### **UM ESTUDO ACERCA DOS LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

No capítulo anterior investigamos como foi possível chegar do Feminismo até a História da masculinidade. Fizemos um estudo historiográfico a respeito disso. Neste capítulo temos como principal intento fazer uma análise bibliográfica daquilo que se tem produzido sobre livro Didático de História, procuraremos fazer um diálogo com esses autores e perceber aquilo que eles podem nos oferecer de mais relevante. Vale lembrar, que para a História qualquer objeto pode ser encarado como fonte, pois tudo o que o ser humano faz remete muito a ele. O livro didático pode ser uma fonte preciosa para os historiadores.

Seria injusto de nossa parte e pouco acadêmico se não nos remetermos àqueles que nos antecederam e fizeram dos manuais didáticos sua pesquisa. Diante de uma quantidade consideravelmente notória de estudos a respeito de livro didático, decidimos citar aqueles que mais nos afetaram e nos serviram de inspiração para este trabalho que pretende uma análise da masculinidade perquirindo os manuais escolares.

Circe Bittencourt, em 1993, defendeu a tese “Livro didático e o Saber escolar”, na Universidade de São Paulo. Mais tarde essa tese virou um livro e se torna referência obrigatória para os estudiosos do ensino em história.

Foi uma obra inovadora no Brasil do ponto de vista da criticidade. No estrangeiro tais obras já tinham um espaço desde os anos de 1960, mas, sobretudo nos anos 1980 nos Estados Unidos, Alemanha, França e Japão. Basicamente, esses estudos que ocorreram em torno do livro didático focavam demasiadamente em seus conteúdos e raramente em como esses manuais eram feitos e utilizados, principalmente no dia a dia da sala de aula.

Circe Bittencourt fez a primeira tese de doutorado que colocou o livro didático escolar brasileiro como objeto de estudo. Em sua tese ela investiga a concepção, a elaboração, a produção e a difusão desse material. Ela se

debruçou em 40 manuais que datavam de 1810 a 1910. Nas próprias palavras da autora:

Nesse trabalho, aborda-se a história do livro didático no processo de Constituição do ensino escolar brasileiro no decorrer do século XIX e primeiros anos do século XX. A proposta é pensar o livro didático de forma ampla, acompanhando os momentos que vão de sua concepção a sua utilização em sala de aula. É uma reflexão sobre o papel do livro didático na construção do Saber escolar, que por sua natureza, deve necessariamente ser considerado um conjunto mais geral no qual aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos se articulam conferindo-lhes dimensões específicas. (BITTENCOURT, 2008, p. 13)

Logo de início a autora nos lembra de que o livro didático é uma mercadoria que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização. É um instrumento pedagógico, é pertencente ao mundo educacional de sua época, é portador de valores, ideologias e culturas (Idem, 2008).

É um trabalho de história cultural, de história do livro que se aproxima, segundo a própria autora, da produção de Chartier, Michael Bakhtin e outros.

O livro didático e sua história encontram-se aos problemas do saber escolar cuja Essência busca definir. Esta reflexão é necessária uma vez que, frequentemente, o conteúdo dos manuais é confundido com o Saber escolar por excelência. Trata-se de um conhecimento concebido como científico, o criado com rigor em centros considerados acadêmicos, como tal que é projetado de acordo com regras determinadas pelo poder constituído ou por instituições próximas a ele, constituindo-se dessa forma o saber a ser ensinado difundido pelas disciplinas escolares distribuídas pelos programas e currículos escolares. O saber a ser ensinado transforma-se em saber ensinado na sala de aula onde o professor elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a esse conhecimento proposto como nos métodos que utiliza em sua transmissão, como os meios de comunicação que dispõe. Finalmente, para a configuração integral do Saber escolar, temos o Saber aprendido, ou seja, o conhecimento incorporado e utilizado pelos alunos de acordo com a vivência de cada um deles, das condições sociais e das relações estabelecidas no espaço escolar (IDEM, 2008, p. 16)

A autora escreve sobre dificuldades da pesquisa, principalmente no que tange as fontes. Livros escassos, maltratados, manuais em péssimas condições e mesmo possíveis exemplares só existentes na França (já que muitas obras eram lá editadas e trazidas ao Brasil).

“Livro didático e saber escolar” possui três partes. A primeira parte é “literatura escolar e o estado”; a segunda tem como título “livro didático e disciplina escolar” e o terceiro é o “uso do livro didático”. É uma obra que trata desde as relações entre o Estado e as editoras do processo de constituição do saber escolar. Trata de quem produz tais obras aos usos cotidianos que professores e alunos dela fazem.

Em "Ensino de história fundamentos e métodos", Circe Maria Fernandes Bittencourt na terceira parte do Capítulo 1 tece reflexões sobre livros e materiais didáticos de história (BITTENCOURT, 2011)

A historiadora lembra que o livro didático é o instrumento mais usado da tradição escolar e é presente no dia a dia de professores e alunos. Remetendo-se a história desses manuais ela nos informa:

Os livros de história, particularmente, têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial. A partir da segunda metade do século passado, divulgaram-se estudos críticos sobre conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, que qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades. Essa vigilância ainda é visível na atualidade, como bem demonstra a imprensa periódica (Idem 2011, p. 300)

O Estado é um dos mais interessados em relação à história, seja para patrocina-la ou para censura-la. Exemplo emblemático ocorreu no regime militar brasileiro (1964-1985). Falando desse período comenta Selva Guimarães Fonseca:

O ensino de história passou a ser objeto de controle dos conselhos superiores de educação e a discussão manteve-se, basicamente, limitada aos programas de ensino elaborados pelas secretarias de educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grandes escalas. A história ensinada, na disciplina estudos sociais nos anos iniciais, seja na disciplina história nos demais níveis de ensino, foi alvo de controle e até mesmo pretexto para perseguições políticas durante a ditadura militar (FONSECA, 2010, p. 19-20)

Por qual razão se persegue tanto a história? Por qual motivo de demasiado controle sobre os livros didáticos de Clio<sup>14</sup>? Talvez seja por aquilo que Luís Fernando Cerri chama de consciência histórica. Ele nos diz:

Quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos, e não é à toa que o ensino de história- escolar ou extraescolar, formal ou informal- é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade. (CERRI, 2011, p. 15-16)

Em consonância com Jörn Rüsen ele percebe essa consciência histórica como uma condição da existência do pensamento humano. Existindo então quatro modos de consciência histórica que se interrelacionam.

O primeiro é o modo tradicional, onde se valoriza a capacidade de imitar o passado, o tempo se projeta quase que de forma eterna. O segundo modo exemplar onde o passado com seus exemplos deve reafirmar a conduta de determinada sociedade. O terceiro modo se denomina “crítico de geração”, nesse sentido a história é usada para confrontar o que está posto, é um contraponto que deseja colocar em crise as normatizações do presente. E por fim existe um modo genérico que encara as mudanças como decisivo para a compreensão da realidade. O passado, o presente e o futuro são vistos de forma dinâmica. No modo genérico é a diversidade dos pontos de vista que é regra.

---

<sup>14</sup> Clio era na Grécia Antiga a musa da História

Para Cerri essas consciências históricas têm a ver com a identidade não só individual, mas, sobretudo coletiva. Por isso há preocupação governamental de exercer controle sobre o ensino de história e os livros didáticos.

Voltando precisamente a literatura escolar didática, além de ela sofrer perseguições e controles institucionais, ela é alvo de duras críticas por intelectuais que a enxerga como algo inferior, como conhecimento secundário e simplificação do saber.

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. (BITTENCOURT, 2011, p. 300)

As críticas que o livro didático é vítima, é fruto de uma utopia e de um desejo de interdição. A utopia é desejar que ele preenchesse todas as lacunas das demandas sociais e epistemológicas. Já a interdição fica por conta daqueles que desejam exercer o poder do discurso, o poder do discurso legítimo e exclusivo. Assim lembramos Foucault:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo dos sujeitos que fala. (FOUCAULT, 2006, p. 9)

Pretende-se fazer uma higienização do ensino e claro do livro didático. Pensando nessa higienização que produz interdições, analisemos o Parecer da câmara da Educação Básica sobre a pertinência dos usos de imagens comerciais nos livros didáticos.

O Parecer que foi aprovado em 4 de julho do ano de 2000 é claro em seu objetivo. É preciso coibir toda publicidade no livro didático. Nada de

estimular o consumismo no ser em desenvolvimento que é a criança e o adolescente. Afinal a publicidade é quase sempre perniciosa apelativa à emoção e, não raro, ludibriosa. O Parecer se apoia no código de defesa do consumidor, na lei de diretrizes básicas da Educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente e até mesmo na Constituição Federal.

É uma “vontade de verdade”<sup>15</sup> que entra em jogo para exercer o poder. A palavra verdade aparece 13 vezes no decorrer do documento.

O livro didático deve estar compromissado com a verdade que deve guiar o jovem a exercer a cidadania. Precisa-se então proteger essa criança ou adolescente das imagens e símbolos que os seduzem para o consumismo. São seres frágeis, sem tanta informação e desprovidos de maturidade.

O livro didático é um objeto de interdições. Criam-se mecanismos para higienizar. Nada de publicidade, nada de preconceito, nada de politicagem, nada de sexo. Existindo o edital para aprovar, um guia para orientar os educadores para a "verdade". As obras excluídas não serão financiadas pelo poder público, seu lugar é à margem e o vitupério.

Fica conspícuo, o livro didático é submetido a diversos interesses e relações de poder. Vários sujeitos querem interferir na sua antologia e utilidade. Por isso nos adverte Bittencourt:

Entretanto, trata-se de objeto Cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências (BITTENCOURT, 2011, p. 301)

É no livro didático que está explícito os conteúdos escolares. Ele é um suporte pedagógico que sugere questões, trabalhos em equipe ou individual. Produções cinematográficas, sites, literatura e até formas de avaliar. Bittencourt ainda nos lembra mais uma vez que ele é “veículo de um sistema

---

<sup>15</sup> Foucault desenvolve essa ideia no seu primeiro volume da História da Sexualidade.

de valores, de ideologias, de uma conduta de determinada época e de determinada sociedade".(Idem,2011,p302)

É justamente encarando o livro como objeto de ideologia que a pesquisa histórica a respeito dos manuais escolares vem crescendo. Depois é que se detém mais sobre os conteúdos propriamente ditos. “A autora lembra que os livros didáticos também são perscrutados no que tange aos discursos, sobretudo para identificar os estereótipos, por exemplo,” a história das populações negras tal como aparecem nos livros didáticos é igualmente objeto de investigação dos pesquisadores” (Idem, ibidem)

Um dos trabalhos mais emblemáticos sobre esse último assunto, citado por Circe Bittencourt é a tese de doutorado de Maria Telvira da Conceição, defendida em 2015 com o título “Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique- -1950-1995”. Nessa tese à autora se debruçou em 19 manuais de história do Brasil e 15 manuais em relação a Moçambique. Percebe-se uma influência do pensamento decolonial que pretende transcender a “colonialidade de poder”. Este seria o poder que se manifesta através do domínio, exploração e conflito. Essa é colonialidade que busca se legitimar na ideia hegemônica de raça, de universalização de um padrão. Embora a colonialidade deva sua existência ao colonialismo é mais abrangente que este. (QUIJANO, 2002).

Nesse sentido o trabalho de Conceição parte de um lugar de crítica ao eurocentrismo oriundo da colonialidade de poder. Entendendo esse eurocentrismo como imposição, a partir do século XVII, dos padrões de racionalidade e valores da Europa. Ele se coloca como hegemônico, inclusive nas questões epistemológicas (MIGNOLO, 2010). Essa crítica de inspiração decolonial, não poupou o eurocentrismo. Pode-se verificar isso na seguinte passagem da tese da historiadora:

Demarca-se, neste sentido, um entendimento importante: a não convencionalidade da isenção de conteúdos e temas alusivos a povos africanos nos manuais de história, ainda que a partir de perspectivas e razões históricas próprias no caso do Brasil e de Moçambique. Ou seja defendo que não se trata simplesmente de listas de conteúdos e recortes temáticos. Mas ao contrário, de

Maria Telvira da Conceição escreveu quatro capítulos que tratam desde um resgate a historiografia à análise das fontes propriamente dita. Torna-se importante citarmos como a escritora encara sua principal fonte que é o livro didático:

Nessa perspectiva, me parece tanto oportuna quanto obrigatório, tomar a literatura escolar de história não como sinônimo de um conhecimento ingênuo e simplificado - características supostamente inerente à sua própria especificidade e natureza - mas, sobretudo, como terreno sedimentado. E esta percepção que deverá nortear o tratamento e o entendimento da fonte didática nesse trabalho. (IDEM, 2015, p. 42)

Nessa mesma linha de análise que a professora Telvira da Conceição elabora a pesquisa, também sobressai o trabalho de Rosana Medeiros de Oliveira.

Em “descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de Educação do Campo”, vemos uma autora convencida de que é necessário suplantar a subalternização dos saberes impostos pela epistemologia euro-ocidental. Ela investiga os livros didáticos destinados ao campo, perquirando as imagens e textos a fim de denunciar essa colonialidade que busca normatizar o "Sul" com os padrões do "Norte". Entendendo esse Sul e Norte não de forma geográfica, mas de forma sociológica. (OLIVEIRA, 1995). Compreendemos que o norte se afirma como referência, e se caracteriza de forma peculiar.

Para esclarecer mais essa visão que tanto Telvira da Conceição quanto Rosana Medeiros de Oliveira apregoa em suas Investigações, observemos o que escreveu Walter Mignolo:

Colonialidade" equivale a uma "matriz ou padrão colonial de poder", o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação. Progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E decolonialidade é a resposta necessária tanto

as falácias e ficções das promessas o progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como a violência da colonialidade. (MIGNOLO, 2017, p. 13)

Para Mignolo o pensamento decolonial e sua epistemologia se caracterizam pelo pensamento fronteiriço. Esse pensamento é um desprendimento, é um não querer obedecer, não reverenciar os modos de pensar/fazer da colonialidade. E como fazer isso? É preciso ser desobediente epistemologicamente (idem).

Para Oliveira, os livros didáticos investigados estavam sobrecarregados de estereótipos, de preconceitos e falta de criticidade. Ela cita a história dos Três Porquinhos narrada no livro didático. Nessa história que conta os porcos que fazem suas casas em diferentes formas tem um forte apelo moral a valorização da casa feita com tijolos e cimento, em claro desprezo pelas moradias de barro e palha (que são, segundo a autora, moradias comuns de comunidades indígenas e quilombolas).

Outro autor bastante importante nos estudos da literatura escolar é Kazumi Munakata que em 2012 publicou um artigo intitulado " O livro didático: alguns temas de pesquisa". Nesse texto ele publica informações sobre centros de Pesquisas internacionais. Isso se torna bastante relevante porque nos ajuda a compreender que o interesse do estudo dos livros didáticos extrapola fronteiras. Achamos tão significativo o quadro apresentado por Munakata que decidimos reproduzir aqui na íntegra:

**Quadro 1.** Centros de Pesquisa sobre livros didáticos no mundo.

<b>Nome</b>	<b>País</b>	<b>Ano</b>	<b>Site</b>
Georg Eckert Institute for International Textbook Research	Alemanha	1975	<a href="http://www.gei.de/nc/en/georg-eckert-institute-for-international-textbook-research.html">http://www.gei.de/nc/en / georg-eckert-institute-for-international-textbook-research.html</a>
Programme de Recherches Emmanuelle	França	1980	<a href="http://www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm">http://www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm</a>
The Textbook Colloquium	Grã-Bretanha	1988	<a href="http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigma/">http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigma/</a>

			colloq2.html* <a href="http://www.open.ac.uk/Arts/TEXTCOLL/">http://www.open.ac.uk/Arts/TEXTCOLL/</a> <a href="http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm">http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm</a>
International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM)	Noruega	1991	<a href="http://www.iartem.no/index.html">http://www.iartem.no/index.html</a>
Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares)	Espanha	1992	<a href="http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/">http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/</a>
Les Manuels Scolaires Québécois	Canadá	1993**	<a href="http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol">http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol</a>
Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE)	Espanha	2006	<a href="http://www.ceince.eu/main.php?id=1">http://www.ceince.eu/main.php?id=1</a>
Redes de Estudios em Lectura y Escritura (RELEE)	Argentina	2007	<a href="http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educacion/web_relee/inicio.htm">http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educacion/web_relee/inicio.htm</a>

\*Inexplicavelmente, há três sites dessa entidade; o último refere-se à Revista *Paradigm*.

\*\*Data presumível.

Percebe-se o interesse em vários países do mundo vem desenvolvendo por essa temática. Se no mundo há um notório interesse por esse tema, o Brasil não fica atrás e o interesse sobre esse assunto só aumenta. Diverso evento vem ocorrendo, chegou-se a realizar o Simpósio Internacional "Livro didático: educação e história", ocorrendo na USP (Universidade de São Paulo), em 2007. Consoante Munakata, de 2001 a 2011 foram publicados mais de 800 trabalhos a respeito da produção de manuais didáticos.

No entanto é em seu artigo mais célebre que Kazumi Munakata oferece sua maior contribuição. Estamos nos referindo ao "Livro didático como mercadoria" (2002).

O livro didático é um objeto de uso pedagógico, instrumento quase que indispensável no cotidiano escolar. Ele é utilizado como companheiro de jornada durante todo o ano letivo. Porém não se pode perder de vista que ele é também uma mercadoria.

Munakata nos informa que o livro didático não é apenas resultado das mentes e corpos de seus autores, mas sim de diversos sujeitos envolvidos em sua produção. Enfatiza-se que ele não é só Cultura, mas é também negócio, deseja-se vendê-lo. Vivemos em um mundo cujo o sistema é capitalista e o almejo por lucro é o valor central que domina a lógica do capitalismo. Não à toa que o famoso Monteiro Lobato em uma carta já em 1923, segundo nosso autor, disse que estava refreando a produção literária para priorizar as edições escolares(idem).

Falando especificamente das relações entre Estado, livro didático no Brasil e mercado, comunica Munakata:

No Brasil, a relação entre Estado e o mercado de livros didáticos é, atualmente, medida pelo programa nacional do livro didático (PNLD), criado em 1985, pelo qual o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos a todos os alunos das escolas públicas. É esse programa o responsável pelas cifras astronômicas apresentadas acima. A partir de 1996, instituiu-se avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos no programa passavam a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtiveram o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionados não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados na universidade e, seguindo a crítica corrente, nem sempre habituadas à práticas de sala de aula. (MUNAKATA, 2002, p. 62).

Podemos inferir a partir do que nos comunica o autor, que realmente o interesse do mercado se coloca de forma contundente e que ao produzir um livro didático o alvo são aqueles que têm o poder de aprovar ou reprovar o material didático que se produz. Lembra-nos assaz aquilo que Michel de Certeau fala sobre a escrita da história.

Ao nós do autor corresponde àquele dos verdadeiros leitores. Público não é o verdadeiro destinatário do livro de história, mesmo que seja o seu suporte financeiro e moral. Como aluno de outrora falava à classe tendo por detrás dele seu mestre, uma obra é menos cotada por seus compradores do que por seus "pares" e seus "colegas" que apreciam segundo critérios diferentes daqueles do público e decisivo para o autor, desde

que ele pretende fazer uma obra historiográfica. (CERTEAU, 2015, p. 56)

Isso que nos diz Certeau soa meio que desencantador, mas esse modelo de bajulação, de “guetismo” é algo que predomina na academia ainda e talvez esteja longe de um fim. Infelizmente (ou seria felizmente?) muitos trabalhos estão destinados a serem lidos por meia dúzia de pessoas ou destinados às traças.

Mas no caso do livro didático a situação ainda é mais complexa, porque não basta que o livro seja aprovado no PNLD é preciso que ele seja escolhido pelos professores. Por isso, nesse cenário, as editoras investem cada vez mais em equipe de divulgação que tentam sensibilizar os docentes para os produtos que estão representando (o mundo contemporâneo é o mundo do marketing).

<sup>16</sup>Livro didático é uma mercadoria.

A nosso ver, não existe melhor obra que trata dessa relação livro didático, autor e editor que a obra “A escrita escolar da história” de Décio Gatti Júnior.

O autor investiga as produções didáticas dos livros de história de 1970/1990, totalizando 350 livros. O que chama mais atenção em seu estudo é a importância que ele dá a fala dos autores e editores<sup>17</sup>. Logo na introdução ele nos adianta que nessa época a “escola que se abriu para todos nunca foi a mesma para todos” (GATTI JÚNIOR, 2004).

[...] existem livros didáticos de história destinados ao ensino médio que são elaborados para estudantes mais em cima ou mais embaixo, que poderia traduzir como um livro para os alunos das classes sociais mais abastadas e outros para as massas populares. (GATTI JUNIOR, 2004, p.18)

Dessa citação podemos ver como a Educação era elitista e excludente.

---

<sup>16</sup> Nem sempre são os melhores livros os mais vendidos como nem sempre são os melhores trabalhos os mais valorizados e sim aqueles que são impulsionados pelas forças dos marqueteiros.

<sup>17</sup> Praticamente metade das páginas no percorrer da obra são citações das entrevistas feitas por Gatti Júnior.

Gatti Júnior nos chama atenção das mudanças dos perfis dos autores dos anos de 1960 até os de 1970 em diante. Antes os escritores dos livros didáticos trabalhavam praticamente sozinhos, mas nos últimos anos existe toda uma equipe que ajuda na construção da obra. Passou sim de uma produção quase artesanal para uma produção em escala industrial.

Até os meados do século XX, em sua grande maioria, eram os estrangeiros que redigiam os manuais didáticos de história geral. Mas quando se tratava de história do Brasil se dava vez aos brasileiros como João Ribeiro. Todavia segundo Décio Gatti Júnior, com a massificação das pessoas entrando na escola, preferiu se baixar a qualidade dos manuais; porque para a mentalidade da elite o povo não merecia tal nobreza de ter um autor europeu escrevendo para ele.<sup>18</sup>

Outra diferença entre os autores dos manuais até a década de 1950 e os seguintes era que estes não estão submetidos há uma constante modificação do interesse do mercado e aqueles podiam se permitir ter suas obras quase perpetuadas por anos, quase sem nenhuma atualização. Também nos lembra Gatti Júnior que a linguagem era bastante destoante. Até os anos de 1960 a linguagem dos manuais escolares era de um vernáculo próximo ao da academia. Já dos anos que se seguiram, ela se submeteu as necessidades dos leitores, acabou deixando a hermeticidade.<sup>19</sup>

Desse modo, a maior parte dos autores e livros didáticos desde a década de 1970, teve que voltar sua escrita para o público da escola brasileira que se expandia em termos quantitativos. A eficácia do texto didático não estava mais na capacidade do autor e rebuscá-lo, mas sim, em torná-lo compreensível para

---

<sup>18</sup> É aquela velha mania que domina a mentalidade brasileira em achar que tudo que vem do estrangeiro, Europa e Estados Unidos da América, são bons, superior e digno de imitação. Apesar do autor se referir a mentalidade da elite brasileira de meados do século XX, podemos observar essa futilidade de pensamento vingar até hoje. No Ceará, só pra citar um exemplo, buscou-se imitar o projeto português Diretor de Turma. Por que, já que Portugal não é referência em educação nem para à Europa? Talvez pelo simples fato de ser um projeto europeu.

<sup>19</sup> Outra ilusão que domina a academia é acreditar que uma obra só é boa se ninguém entende. Os acadêmicos parecem odiar as obras que se tornam populares, quiçá seja também por isso que os livros didáticos sejam desprezados pelos doutores castelizados nas universidades. Há um fetichismo do hermético.

adolescentes e jovens integrantes do sistema escolar brasileiro. (IDEM, 2004, p. 45)

Mas agora nos atentando a relação editora e autores nos explica Décio Gatti Júnior:

Os editores, por mais bem-intencionados que pudessem ser não poderiam destruir suas galinhas e ovos de ouro, ou seja, precisavam ter seus livros bem aceitos no mercado escolar para que sua atividade editorial se valorizasse e pudesse ter continuidade. Nesse sentido, era comum no final da década de 1990, a adaptação dos livros didáticos em uma velocidade surpreendente às modas didáticas e às mudanças curriculares estabelecidas pelos setores públicos efeitos à área educacional, pois as editoras não podiam deixar de fornecer o produto solicitado pelo mercado, sobre o risco de perder o rico filão que lhes dava sustentação básica. (IDEM, 2004, p. 159 - 160)

Ainda escrevendo um pouco mais sobre essas editoras ele nos comunica:

As editoras de livros didáticos, de modo geral, haviam se tornado uma indústria interessada em produzir mercadoria em um formato próximo ao dos livros que já tinham alcançado amplo sucesso de vendas, o que significa no evoluir histórico a consolidação de uma determinada fórmula editorial, quase única para os livros didáticos daquela época. (IDEM, 2004, p167)

Não é à toa que desde década de 1970 a produção de livros didáticos preenche "mais da metade das vendas das editoras nacionais". (Idem, 2004, p.183)

A passagem de uma produção quase artesanal para uma produção industrial melhorou a qualidade da obra didática de história, apesar da força do interesse mercadológico (ou por causa desse interesse mercadológico). Os conteúdos se tornaram mais críticos e completos, o material se tornou de melhor qualidade, assim pensa Décio Gatti Júnior.

Dentro dessa nossa análise bibliográfica, não podemos olvidar as contribuições de Arlete Medeiros Gasparello. Em “História e livro didático” ela nos faz refletir sobre os desafios de escrever esse tipo de história.

Para ela o foco no estudo da história dos livros didáticos se aproxima da história cultural.<sup>20</sup> Boa parte dessa história voltada para os livros didáticos se concentra em estudar a representação e encara o livro didático como objeto cultural. (GASPARELLO, 1999)

Gasparello enfatiza o que já foi exposto aqui pela perspectiva de outros autores, como por exemplo, a natureza histórica, didática e cultural dos manuais escolares. Como também dizer que há nestes o interesse de vários agentes com expectativas variadas. Não obstante, ela comenta o caráter de resignificação do livro didático em seu uso que, não raro, foge das normatizações coercitivas.

Estas formulações sobre o caráter dinâmico da cultura escolar permitem surge a hipótese que a instituição do uso do livro didático, apesar de seu caráter de controle, ao procurar garantir uma história oficial, nem sempre pode ter conseguido evitar a ação de tática de invenção e/ ou resistência. Por parte dos agentes envolvidos. (Idem, 1999, p174)

É a resistência que também faz parte da cultura escolar. Afinal, onde existem formas de coerção existem também formas de resistir. Quem corrobora com essa ideia que Gasparello expõe é Mello ao afirmar que:

[...] tal como nos adverte Certeau, ir embora vivamos num a liberdade condicionada, é possível encontrarmos festas, fissuras e brechas nesse sistema que controla e aprisiona, exercícios que nos indicam que há modos de fazer e Reinventar o ensino e a própria prática do professor que se alimentam das resistências cotidianas em cada sala de aula, capaz de subverter a normatividade que lhes cerca. (MELLO, 2016, p.115)

---

<sup>20</sup> Também não poderia ser muito diferente já que a História Cultural abre as portas para se estudar quase tudo, desde nazismo até mesmo o pênis.

A resistência é algo que faz parte da vida de todo grupo. Na escola se evidencia isso quando não se segue o que o governo manda, quando se forja um currículo real em detrimento do currículo oficial, quando se despreza o livro didático ou se faz um uso diferente dele.

Outro estudioso do assunto livros didáticos e constantemente lembrados em textos que tratam do tema é Alan Chopin. Entre seus inúmeros trabalhos vale a pena nos determos no estudo de estado da arte que ele faz. (CHOPPIN, 2004). Tal o estudo foi publicado por eles no começo desse século. Logo de início o autor nos traz dados surpreendentes:

Constatamos então que mais de três quartos da produção científica tem menos de 20 anos e que 45% têm menos de dez, em relação às dois mil referências que temos hoje processadas em bancos de dados referentes a aproximadamente cinquenta países, *corpus* sobre o qual nos apoiaremos neste artigo, três quartos são posteriores a 1980 e mais da metade e após 1990. (CHOPPIN, 2004, p. 556)

Por esses dados à gente pode concluir que produzir algo que pensa sobre livros didáticos é uma invenção recente que vem ganhando cada vez mais prestígio.

Já se referindo às publicações dos livros didáticos, só no Brasil, no começo do século XX, correspondia a dois terços das publicações. Em 1996 esse número chega a ser 66%. <sup>21</sup>O livro didático é o resultado do cruzamento de três gêneros literários. De início foi marcado pela literatura religiosa, catequética. Segundo momento recebeu influência da literatura didática (por volta dos anos de 1760 1830 na Europa) e por último a literatura do “Lazer” fecha essa trilogia.

Chopin explica que o livro didático tem quatro funções. A primeira é referencial, remetendo-se ao currículo. A segunda ele denomina de instrumental, correspondendo a metodologia de aprendizagem trazida nessas obras. A terceira função é ideológica e cultural, onde determinados valores são

---

<sup>21</sup> E a tendência é só aumentar graças aos cursos de pós-graduação em ensino e educação que vêm sendo criados atualmente no Brasil. Caso mais específico o PROFHISTÓRIA.

afirmados ou negados. Por fim, existe a função documental que pode fornecer um conjunto de documentos “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”. (IDEM, 2004, p. 553)

Por isso o estudo da arte feito por Chopin, podemos verificar que existem pesquisas de toda sorte de interesses e perspectivas. Pesquisas que focam no conteúdo, outros que buscam encontrar e desmascarar as ideologias, como aquelas que almejam saber os usos que são de fato feitos dos manuais escolares, assim por diante. Em meio a tanta análise o autor deixa escapar uma advertência a quem pretende escrever sobre história de livro didático.

Escrever a história nos livros escolares – ou simplesmente analisar os conteúdos de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso impõe aos diversos Agentes do sistema educacional quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (IDEM, 2004, p. 561)

Um trabalho que não leva em conta toda uma conjuntura que o condiciona é no mínimo um trabalho simplório. Por isso quando produzimos o terceiro Capítulo dessa dissertação nos detivemos em um exame do edital do PNLD (Programa Nacional do livro didático) do ano de 2015 voltado para o ensino médio.

Nessa nossa análise bibliográfica ainda precisamos dar destaque ao trabalho de Gilmara Yoshinara Franco e Carlos Alexandre Barros Trubiliano sobre livros didáticos de história e identidade nacional (FRANCO, TRUBILIANO, 2015). Os autores investigam as formas de disputas por representações identitárias nos manuais escolares desde o início da Primeira República (1889 – 1930) até o século XX. Afinal o Estado Nação estava preocupado em criar uma certa identificação comum a todos que viviam no Brasil, procurava-se criar uma “cara” para o povo brasileiro e a História era por sua vez a Ciência mais indicada para esse trabalho.

Ainda não podemos esquecer um artigo que nos serviu de norte, que com sua criticidade nos inspirou aprofundar nossa pesquisa. Estamos nos

referindo ao texto “Combate ao sexismo, em livros didáticos” de Fúlvia Rosemberg, Neide Cardoso de Moura e Paulo Vinícius Baptista Silva. Segundo esses autores, a ideia de se combater diversos preconceitos diferentes pelos livros didáticos teve início pós-primeira guerra mundial. Eles citam também que 1937 se criou uma declaração sobre ensino de história e revisão dos livros didáticos no mundo europeu. Já no caso específico do Brasil, foi criado em 1938 a comissão brasileira de revisão de textos de história e geografia, precursora da comissão nacional dos livros didáticos(ROSEMBERG, MOUTA SILVA, 2015)

A luta contra o sexismo, que é a luta contra a discriminação baseada no sexo, foi encabeçada pelas feministas. Nos Estados Unidos nos anos de 1970 as feministas foram críticas atroz dos estereótipos que as editoras insistiam em representar nos manuais escolares. Diante de tamanha insatisfação, elas chegaram a criar uma Editora (*Feministas Press*), assim criaram que houvesse a possibilidade de circular um material não existindo sexismo. Todavia as mobilizações *feministas* se seguiram na Europa, Ásia, América Latina, África e Caribe. A denúncia ao sexismo tem sido acompanhada de recomendações e ações a fim de que seja superada.

Ainda pensando no Brasil, os autores desse referido artigo nos lembram que a partir de 1996 o PNLD estabelece critérios para adquirir os manuais. Os livros didáticos não podem demonstrar preconceito de raça, idade, cor e claro, sexo.

Para ficar claro esse caráter regulador citemos o que pede o edital de 2015 do PNLD:

2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

Serão excluídas do PNLD 2015 as obras didáticas que:

- (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, 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;
- (2) fizerem doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;

(3) utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais(BRASIL/PNLD, 2015, p.40).

O Livro didático não pode de forma alguma serem preconceituosos, pois é preciso se educar para uma cidadania da tolerância ao outro e aos valores democráticos.

Outra referência que é bom levar em consideração é a obra de Isaíde Bandeira da Silva. O livro cujo título é “O livro Didático de História no cotidiano escolar”, na verdade era uma tese que foi defendida no ano de 2009. De toda forma, a autora investiga o processo de escolha dos livros didáticos de história e o uso dessa literatura nas escolas do estado do Ceará. (SILVA, 2012). A autora foca em algo que até mesmo recentemente se pesquisa pouco que é em como o livro didático é usado no cotidiano das escolas.

Outra referência para o nosso estudo é a contribuição da autora Thaís Nivia de Lima e Fonseca (Para as nossas reflexões sobre a pesquisa que pretendemos desenvolver foi bastante significativa pelo fato de chamar nossa atenção a importância de situar o ensino de História numa perspectiva historicizada).

Para Taís Nívea é fundamental que os professores de história conheçam não só o campo da historiografia, nem só os métodos da didática, mas é preciso que ele saiba da história da disciplina que ensina (FONSECA, 2006)

Thais Nivea acredita que a história do ensino de História se cruza com a história da disciplina História.

Em diálogo com Chervel<sup>22</sup> a autora nos informa que o estudo sobre o ensino de História começou na Europa nos anos de 1970, influenciados pela história cultural.

Fazendo uma rápida análise sobre a evolução da História, a história desde a Idade Média. Desta até o século XVIII a História foi percebida pela

---

<sup>22</sup> Intelectual que escreve sobre a História das disciplinas escolares defende que a escola é lugar de criação de diversos valores e as disciplinas são “frutos” da cultura escolar.

ótica religiosa, providencial. O Divino tinha o poder de interferir na História. A partir da modernidade a história passaria a figurar como algo interessante para a elite burguesa, um símbolo de erudição, mas ainda marcada pela forte influência do cristianismo institucional. Com o surgimento das críticas iluministas, se colocou mais evidência uma história humana em detrimento a história religiosa. Com afirmação, no século XIX, das identidades nacionais, a história passaria a ser disciplina predileta do Estado.

Verificando a produção de história do ensino de história no Brasil ela nos diz que cerca de 66% dos estudos se voltam para os currículos. No que tange aos livros didáticos altura faz a seguinte declaração:

Muitos trabalhos sobre os livros didáticos apoiam-se nos estudos e Roger Chartier sobre a história dos livros e leitura, ou em suas considerações sobre o conceito de Representações, sobretudo quando se trata daqueles que tem na dimensão da formação cívica e nacionalista do livro didático o seu foco de interesse. (IDEM, 2006, p. 31)

Dito isso, para ela, os estudos sobre o ensino de história não é algo totalmente marginal. Mas ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas para análises em pesquisas sobre outros aspectos, como o do ensino.

Taís Nívea vai descrevendo como se deu a história da disciplina de História no Brasil. Ela fala da importância do IHGB (Instituto Histórico e geográfico brasileiro) e do Colégio Dom Pedro Segundo para a construção de uma disciplina de História no século XIX no Brasil. Lembra que a reforma Francisco Campos de 1931 colocava a história como instrumento central da educação política brasileira. Também nos diz que a reforma Gustavo Capanema de 1942 restabeleceu a história do Brasil como disciplina autônoma com uma pretensão moral e patriótica. A autora ainda nos comunica que o regime militar de 1964 incentivou uma história que priorizasse o foco no estudo da biografia de brasileiros célebres, uma história patriótica. Enfim ela fala da importância do Marxismo como referência para os professores dos anos de 1980, da redemocratização do regime político brasileiro, do aperfeiçoamento dos livros didáticos e das novas leis da Educação.

Fizemos um levantamento bibliográfico de certos trabalhos que nos auxiliaram como base e referência em nossa pesquisa. Através das reflexões desses autores e autoras podemos perceber o tão complexo, controverso e diverso pode ser o estudo sobre os livros didáticos, e em nosso caso particular, os manuais escolares voltados para o ensino de história. Aprendemos como os pesquisadores citados perceberam o material estudado de forma crítica, jamais subestimando a literatura escolar.

A principal tarefa desses estudiosos foi historicizar esses objetos culturais. Ora os livros didáticos foram vistos como mercadorias, ora foram encaradas em suas perspectivas ideológicas ora se focou em seus autores ou ora se centrou em seus editores. Percebemos que os livros didáticos são importantes como estratégia do Estado, fundamentais como recurso pedagógico para o professor, em dados momentos são superestimados, enquanto que em outros são dignos de desconfiança.

Em suma, no próximo capítulo analisaremos como o masculino é representado no livro Didático de História. Quem são os homens que aparecem nas páginas desse material? O que o livro conta sobre eles? Como se mostra a relação desses homens com as mulheres? São esses questionamentos que buscaremos esclarecer no próximo capítulo dessa dissertação.

### **CAPÍTULO III**

#### **O MASCULINO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: A CENTRALIDADE DO SUJEITO**

Nos capítulos anteriores analisamos a produção historiográfica sobre a masculinidade e sobre os livros didáticos de história. Neste capítulo estudaremos como os livros de história representam a masculinidade. O material que irá ser analisado são os livros aprovados pelo PNLD 2015. Estudaremos 4 coleções que abordam o tema da chegada(conquiata) dos portugueses até à Independência do Brasil.

O critério de seleção das fontes foi diferente para cada obra. Em primeiro lugar escolhemos a obra mais vendida, História Sociedade e Cidadania de Boulos. Em segundo lugar, escolhemos uma produção que fosse apenas escrita por mulheres, História das cavernas ao Terceiro Milênio, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Em terceiro lugar escolhemos uma obra que fosse produzida tanto por homens quanto por mulheres, “História” tem como autores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Farias, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. Já a quarta obra foi escolhida por fruto do acaso, já que pretendíamos selecionar uma obra que priorizasse a história temática. Lendo o guia dos livros didáticos para 2015, o título de uma obra nos chama atenção: “Caminhos do homem”. Uma obra de Adhemar Marques e Flavio Berutti que apesar do título preencheu o requisito pré-estabelecido por nós. Sendo assim, vamos a análise de cada uma dessas obras, ver as representações masculinas que possivelmente trazem em suas páginas.

##### **1. História Sociedade e Cidadania**

Começamos a nossa investigação sobre o masculino nos livros didáticos de história pela obra “História: Sociedade e Cidadania” de Albuquerque Boulos Júnior. Essa obra apresenta cronologia linear, apresenta aquela tradicional visão em quatro partes da história: história antiga, história medieval, História

Moderna e história contemporânea. O livro prefere tratar a história de maneira integral, ou seja, articulando a história Global com a história do Brasil. Segundo o guia, que serve de referência para os professores que desejam escolher as obras aprovadas pelo PNLD, a obra aposta no uso de fontes principalmente iconográficas.

Para seguir os padrões exigidos pelo edital do PNLD 2015, o livro didático se compromete com a promoção de valores que visam formar o cidadão, prometendo abordar assuntos que tocam os problemas sociais.

Já na apresentação da obra, o autor chama a atenção dos alunos ao fato que a história pode ser usada em seu poder de convencimento. Escreveu Boulos:

Olha, vamos imaginar que você esteja debatendo com os seus colegas sobre um assunto de seu gosto, seja qual for: amor, saúde, Esporte, viagem, festa, o show que vai estrear ou outro assunto qualquer. Pois bem, se você quiser compreender melhor qualquer um desses assuntos (e argumentar com mais segurança) é só lembrar que todas elas possuem uma história que faz parte de outras tantas histórias, passadas e presentes. Ou seja, a história lhe distingue das demais disciplinas. (BOULOS, 2013, p. 03)

É uma mensagem que pretende ser persuasiva convidando os alunos a perceberem que a história pode ser algo que possa dar sentido aos seus assuntos. Ora afinal tudo pode ser colocado em uma perspectiva histórica. Dito isso vamos analisar outros aspectos da obra.

A capa é um dos elementos principais de qualquer livro seja didático ou não. É através da capa que vários elementos são enunciados. Pela capa sei o nome do autor e a editora a qual ele está vinculado. Mas no caso das obras didáticas a capa pode denunciar ainda outros elementos. Todos aqueles que trabalham com marketing sabe muito bem que boas partes das pessoas julgam o livro pela capa. No mundo tão competitivo quanto é o mundo da produção de livros didáticos, possuir uma capa que chame a atenção para sua percepção de

história é demasiado importante. Vejamos a capa do livro didático que nós estamos analisando logo abaixo:

Capa do livro de Boulos(2013)

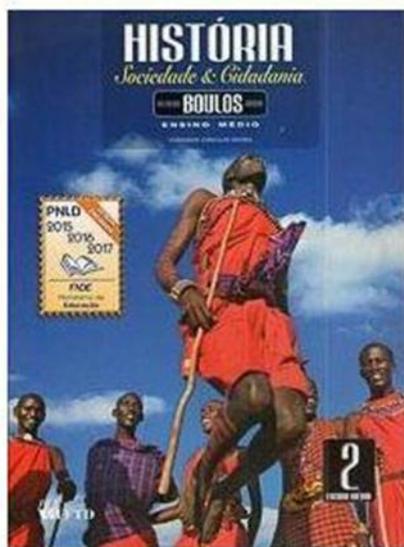


Figura 01

Não é a masculinidade hegemônica que o autor escolhe (junto aos editores) representar, mas sim a masculinidade do “Sul sociológico”. Sabe-se que a masculinidade que serve de referência para os moldes ocidentais deve vir das potências econômicas, como os Estados Unidos da América e a Europa. Sabe-se que o *america way of life* é imposto como o valor irrefutável; são de Hollywood os padrões de estética que povoa a mentalidade da grande massa, os principais protagonistas dos filmes de super-heróis, normalmente heterossexuais, brancos e homens<sup>23</sup>.

A capa representa os homens da etnia Massai<sup>24</sup>, que habitam o Quênia e o norte da Tanzânia. Esses homens estão dançando a tradicional *dança do*

---

<sup>23</sup> Aqui estamos lembrando as superproduções que atingiram recordes de Bilheteria com os filmes Vingadores e Liga da Justiça. Como já foi enfatizado no Capítulo 1, essas masculinidades hegemônicas estão inter-relacionados com as masculinidades subalternas.

<sup>24</sup> A característica mais evidente desse povo é a preferência pela cor vermelha que está sempre presente em suas vestes.

*Pulo*. Mesmo sendo homens considerados da masculinidade subalterno, eles ainda são homens. A título de informação, coisa que em momento algum o livro traz sobre essa etnia no que tange ao gênero, a desigualdade entre homens e mulheres é bastante acentuada. As mulheres são destinadas a casarem somente uma vez durante toda a vida, enquanto ao homem é permitido ter várias esposas.

Mas ainda podemos fazer outro tipo de questionamento a partir da análise da capa. Por qual motivo a figura remete ao africano? Seria por demais ingênuo de nossa parte acreditar que isso se deva apenas pelo bom senso do editor ou autor. A inserção das culturas afro-brasileiras e indígenas se deve bastante aos movimentos de militância. Primeiro damos ênfase a lei 10.639, de 9 de julho, de 2003 que reza sobre a inclusão obrigatória sobre, principalmente de história, a cultura afro-brasileira; em seguida a lei 11.645 de 10 de Março, de 2008 que decidiu aglutinar além da inclusão da Cultura afro-brasileira a cultura indígena. Certamente, atento a isso as editoras já anunciam em suas capas as referências ao cumprimento das leis, que inclusive, os editais exigem.

No capítulo 5, “América portuguesa e a presença holandesa” são os homens que fazem a História. Em primeiro, frisa-se os Mercadores que se interessavam em obter lucros com o comércio do pau-brasil. São os homens que se destacam, homens que usam à argúcia ou violência para conseguirem fazer com que os índios trabalhem para eles. Boulos escreve o seguinte sobre Martin Afonso de Souza, que foi um desses homens:

Combateu os franceses, explorou o litoral brasileiro até o Rio de Prata, fundou São Vicente, em 1532(a primeira Vila), ergueu o primeiro Engenho destinado à produção de açúcar (Idem, 2015, p. 77)

Essa obsessão em nomear o primeiro que fez qualquer coisa <sup>25</sup>é um dos grandes fetichismos dos livros didáticos. Martin Afonso de Souza é um homem que merece ser citado porque foi o primeiro a construir uma vila no Brasil, o

---

<sup>25</sup> Lembrando aquele velho interesse Popular sobre a primeira relação sexual ou o primeiro beijo.

primeiro a montar um engenho de açúcar, foi o primeiro grande empreendedor que por aqui andou.

O autor desse livro didático usa o **negrito** para destacar nomes os quais pretende que o leitor preste mais atenção. Nesse mesmo capítulo que nós estamos investigando, são 15 palavras assim marcadas entre conceitos e nomes de pessoas. Nestes últimos figuram os nomes de Tomé de Souza, Duarte da Costa e Mem de Sá. Eles foram os três governadores gerais do Brasil daquela época. O livro traz a seguinte representação iconográfica de Tomé de Souza:

**Figura 1 Autor desconhecido, gravura de começo do século XIX**



Fonte: BOULOS, 2013

Essa imagem representa o encontro do homem português com o homem indígena. Esse homem português não é nada mais nada menos que o governador-geral Tomé de Souza. Ele está de forma imponente sobre o olhar atento do autóctone. O livro didático sugere questões para que o aluno possa problematizar essa imagem. O objetivo é que o discente possa perceber o olhar europeu em relação ao indígena. Mas novamente o autor não se detém na percepção que novamente são homens que estão surgindo nas iconografias

e não há nenhum questionamento em relação a isso, tal como se fosse algo natural.

Almeja-se que o aluno questione o olhar europeu que desejava eurocentrizar o próprio indígena. O convite é que o discente possa perceber a lógica da exploração e de dominação.

Além das imagens que remetem à exploração do homem branco europeu sobre os indígenas, a literatura escolar que nós estamos observando, traz a dominação marcada na relação entre brancos e os seres humanos escravizados. A imagem que o livro traz para retratar o assunto é de Joaquim Cândido Guillobel:

**2: Figura Guillobel, Fiel Retrato do Interior de uma Casa Brasileira, 1814**



Fonte; BOULOS, 2013

É uma pintura do século XIX que mostra um homem branco e uma mulher branca em um ambiente doméstico, cotidiano, enquanto os seres humanos escravizados se ocupam em seus afazeres. Novamente o livro deixa escapar a oportunidade de problematizar as relações de gênero. Não se questiona, por exemplo, que a maioria das imagens que retratam as mulheres brancas é em sua grande parte retratada em ambiente doméstico. Como já foi dito no capítulo 1, Pierre Bourdieu salienta essa questão entre a relação do público e o privado. O público é espaço reservado ao homem e o privado é algo reservado à mulher (BOURDIEU, 2002)

Uma obra também diz muito através de suas omissões e silêncios. É surpreendente que o livro não se detenha no patriarcalismo<sup>26</sup> e chega apenas a citar rapidamente. Essa passagem onde o patriarcalismo é citado é justamente onde o autor se detém em descrever os chamados senhores de Engenho, “a nobreza da terra”. Vejamos na íntegra passagem:

No início do século XVII, ele já constituiu uma classe razoavelmente estruturada e unida por casamentos entre seus membros. Esses proprietários exerciam o poder localmente, tanto na esfera pública (ocupando os cargos nas câmaras municipais) quanto na Esfera privada, na qual buscavam impor sua vontade a todos os habitantes do Engenho. Daí dizer-se que a família senhorial no Brasil daqueles tempos era patriarcal. (BOULOS JÚNIOR, 2013, p 85)

O livro didático poderia ter abordado de maneira ainda mais crítica à dominação patriarcal que continua de forma estrutural em nossa sociedade até os dias atuais. Através desse questionamento poderia até questionar o padrão de família que vigora ainda hoje no Brasil do século XXI. Afinal o conceito de família é discutido ardentemente por grupos divergentes, existindo mesmo um projeto de lei que pretende de uma vez por todas definir o que seja família a qual o Estado deve garantir direitos. Assim se pronuncia tal projeto em seu artigo segundo:

Art. 2º Para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. (BRASIL, PL 6583/2013)

---

<sup>26</sup> Assim uma das principais características do patriarcalismo nos lembra Antonio Gasparetto Júnior: “O patriarca manteve o poder, ao longo da história, sobre qualquer indivíduo na organização social de que fazia parte. Poderia ser sua mulher, seus filhos, seus súditos, seus escravos ou seu povo. Cabendo-lhe o poder de decisões cruciais de forma inquestionável no seio da sociedade. Assim, na vigência do patriarcalismo, as relações humanas são estabelecidas em patamares desiguais e hierarquizados. O patriarca representa a autoridade maior determinando as condições que justificam seu *status* de superioridade e o *status* de inferioridade dos outros indivíduos.”(GASPARELLO JÚNIOR, {201-?})

No Capítulo 6, “Africanos no Brasil: Dominação e Resistência”, na página que abre o capítulo figuram as imagens de Mv Bill, Gilberto Gil, Daiane dos Santos e Paola Lima. Talvez para demonstrar certa equidade em relação ao gênero, decidiu se trazer as imagens de dois homens e duas mulheres. Mas porque nenhum assumidamente gay? Porque nenhum transexual? Se realmente quer fazer algo em relação à equidade de gêneros, precisa incluir aqueles que não são heterossexuais<sup>27</sup>. Se aos poucos foi incluindo as mulheres nas páginas do livro Didático de História, espera-se que se inclua a homoafetividade.

Esse capítulo 6 é bastante rico em termos de representações imagéticas. São 19 imagens. Sendo duas de mapas, 3 de objetos ,4 representando a escravidão, 6 mostrando a cultura afrodescendente e quatro mostrando os famosos já citados.

Único nome de pessoa que se destaca dentro da cultura afrodescendente no material didático é Zumbi de Palmares. Ele é lembrado por sua capacidade de liderança, de guerreiro e aglutinador de seguidores. O livro narra desde a resistência de Zumbi até a sua execução em 20 de novembro de 1695. A obra didática não traz nenhuma informação adicional a respeito do revisionismo sofrido na representação clássica dele<sup>28</sup>.

No Capítulo 7, “Sobre a expansão e o ouro na América portuguesa” quem se apresenta de forma mais frisados são os Bandeirantes. Afinal, eles sempre foram retratados como homens fortes, desbravadores e ousados. A imagem que o autor põe a luz da perspectiva histórica segue logo abaixo:

---

<sup>27</sup> Existe realmente uma grande dificuldade de incluir o homoafetivo. O gay é destinado a ficar escondido, camuflado, silenciado, isolado, descartado, marginalizado. É a epistemologia do armário citada por Eve Kosofsky Sedgwick (2007)

<sup>28</sup> Dentro desse revisionismo se acentua o fato que Zumbi tenha tido escravos e ter sequestrado mulheres. É lembrado também o fato que moravam brancos pobres nos Palmares.

**Figura 3: Teodoro Braga, Anhanguera, Século XIX**



**Fonte: BOULOS, 2013**

A pintura é do artista Teodoro Braga (1872-1953) e traz a cena O Bandeirante Anhanguera. Boulos faz o convite para o leitor perceber que ora os bandeirantes foram considerados heróis, gigantes do processo civilizatório, ora foram vistos como cruéis e subjugadores dos indígenas. No entanto, Boulos não se atenta que independentemente de qual visão se escolha perceber o bandeirante, ele é sempre representado em uma masculinidade que se afirma. A violência do bandeirante não é colocada em perspectiva histórica. Para o bem ou para o mal o bandeirante é o macho que usa da violência.

Voltando as atenções sobre a sociedade mineradora, o escritor redigiu um pouco sobre os seres escravizados, com uma ligeira atenção para as mulheres negras do tabuleiro que vendiam os seus quitutes. Boulos se interessa em descrever as situações das camadas médias dos comerciantes e dos homens livres pobres. Realçando os nomes de homens artista como mestre Ataíde e Aleijadinho. Não se esquece de citar o belicoso Felipe dos Santos que liderou o Levante de Vila Rica.

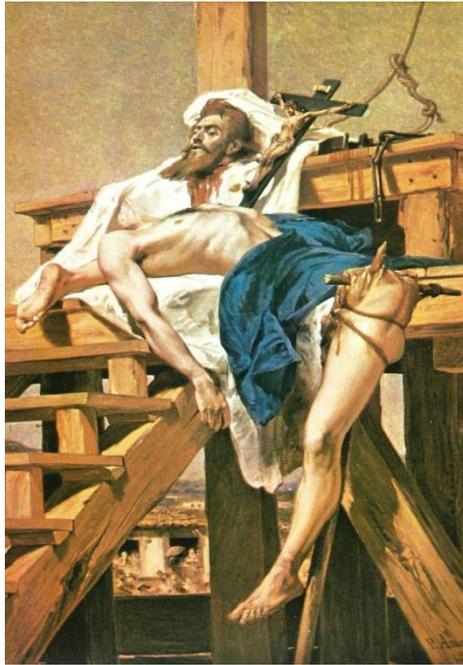
No capítulo que trata da emancipação política do Brasil é Tiradentes, Dom João VI e Dom Pedro I quem são os personagens principais dessa trama.

Boulos se refere a Tiradentes como “[...] o Alferes Joaquim José da Silva Xavier (o Tiradentes, o maior propagandista da Independência)”. Não obstante, isso não impede o livro de questionar a visão tradicional desse herói. Citemos o autor:

Durante muito tempo se afirmou que Tiradentes foi o único a morrer na forca, por ser um homem pobre. Mas recentemente, descobriram-se registros de que ele possuía oito sesmarias, algumas delas equivalentes a várias fazendas e quarenta e três lotes minerais, além de dinheiro recebido com a herança de sua mãe. (IDEM, 2013, p. 2004)

Essa mesma tentativa de desconstrução de Tiradentes é empenhada quando o autor traz á a obra Tiradentes esquartejado.

**Figura 4 Pedro Américo, Tiradentes esquartejado, 1893**



Fonte: BOULOS, 2013

Essa tela pintada pelo artista Pedro Américo em 1893 retrata um Tiradentes que surge para ser herói da República. Há um esforço de Pedro Américo de comparar o martírio de Tiradentes com o martírio de Jesus Cristo. Essa imagem trazida pelo livro didático em tom de questionamento pretende que o leitor perceba de forma crítica a construção desse herói brasileiro.

Nesse mesmo Capítulo o autor fala da vinda da Família Real ao Brasil em 1808. Agora a figura principal a compor nessa Aventura histórica se chama Dom João VI. O livro nos informa que a importância dele se dá pela modernização da corte, pelo incentivo às artes e valorização da vida urbana.

Mas talvez ninguém seja tão importante para os manuais didáticos que Dom Pedro Primeiro. O príncipe regente que havia ficado no Brasil depois que Dom João VI foi obrigado a voltar a Portugal, foi o encarregado de proclamar a independência do Brasil.

A imagem que mais se repete sobre Dom Pedro Primeiro é a que retrata o grito do Ipiranga pintada por Pedro Américo que data no final do século XIX. O autor do livro didático, que nós estamos investigando, traz a grande

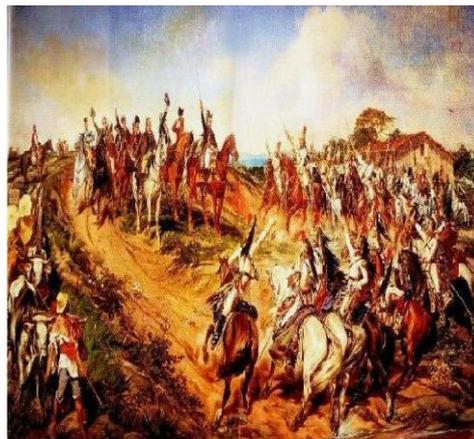
polêmica em torno da obra de Pedro Américo. Este foi acusado de plágio porque uma obra muito parecida com a dele (**Friedland**, de Ernest Meissonier, pintada em 1875) teria sido feita anos antes da sua. As duas imagens que se seguem logo abaixo (a que está à esquerda é a do francês)

**Figura 6: A Batalha de Friedland, de Ernest Meissonier, em 1875.**



Fonte: BOULOS, 2013

**Figura 5: Independência ou Morte, Pedro Américo, em 1888**



Fonte: BOULOS, 2013

Independentemente se seja plágio ou não a questão que foi dada a importância Dom Pedro primeiro tanto quanto outrora quanto nos dias atuais. De toda forma o livro resgata com maior sofisticação a narrativa oficial ao encerrar o capítulo da maneira que se segue:

Dom Pedro optou por romper com Portugal e, em 7 de setembro de 1822, às margens do riacho Ipiranga, retirou o chapéu as fitas com as cores vermelha e azul das cortes portuguesas. O ato de Dom Pedro ficou conhecido como o grito do Ipiranga. (IDEM, 2013, p. 210)

Boulos nos apresentam uma história focada na política onde o cultural raramente aparece, salvo em alguns textos marginais. O masculino é predominante nas páginas de seu livro. Esses homens não são grandes heróis,

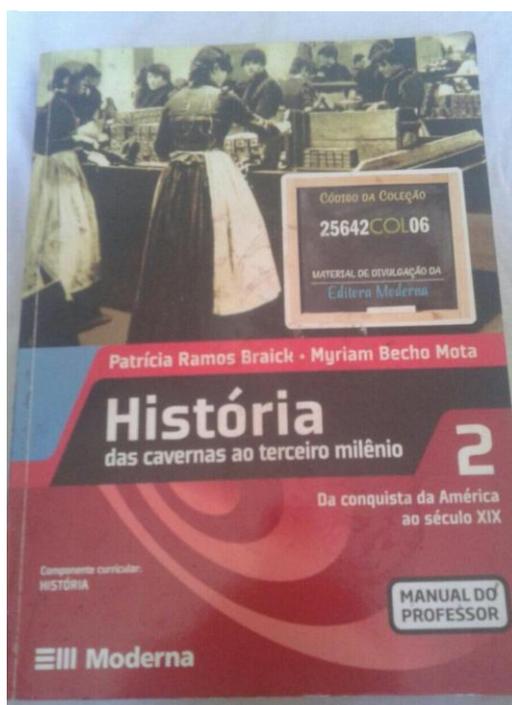
mas é evidente o valor dado a eles. São homens pioneiros como Martim Afonso de Souza, excelentes administradores como Maurício de Nassau, paradoxais como os bandeirantes, lendários como Zumbi dos Palmares, inventados como heróis como Tiradentes ou fundamentais para compreensão de nossa história como Dom Pedro I.

## 2. História das cavernas ao Terceiro Milênio

De autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. É apresentada pelo guia do PNLD 2015 como uma obra que pretende trabalhar com a diversidade cultural e trazer o conhecimento histórico como componente que pode contribuir para a formação da cidadania. É um livro de história que privilegia a cronologia linear. Dá ênfase às grandes conquistas, as guerras, as crises. Tem como um dos seus objetivos também mostrar que se conquistam os direitos pelas lutas coletivas.

A imagem que figura na capa do livro que nós investigamos, das autoras já citadas acima, representa o ambiente Fabril do final do século XIX. É uma fábrica de fósforos onde podemos perceber pessoas a trabalharem. Vejamos a reprodução da imagem abaixo;

Figura 7



Capa do livro de Braick e Mota 2013

Nota-se facilmente que boa parte das pessoas retratadas são mulheres. Por que tal foto foi escolhida? Poderia ser devido ao tema da revolução industrial que compõe um dos conteúdos do assunto do segundo ano do ensino médio? Poderia ser pelo fato das autoras desejarem chamar atenção sobre os Estados Unidos da América que já estavam em ascensão socioeconômica no período da foto? Ou seria pela questão da reflexão sobre o trabalho feminino<sup>29</sup>? Poderia ser por todos esses motivos? Ou poderia ser por outro motivo que nos escapa agora?

Na apresentação do livro didático as autoras são breves e objetivas. O que elas desejam é “ contribuir para o aluno refletir sobre as principais questões da atualidade e formar-se para a prática da cidadania”(BRAICK, MOTA, 2013)

Existe um clamor pelo presente. A produção deve ter algo que a todo custo faça uma conexão com a vivência do aluno. É a força do agora que se apresenta como o presentismo. Este é caracterizado por Hartog da seguinte maneira:

[...] há relação entre o passado esquecido ou demasiadamente lembrado, entre um futuro que quase desapareceu do Horizonte ou entre o porvir ameaçador, um presente continuamente. Consumado no imediatismo ou quase estático ou interminável, senão eterno?

[...] daí talvez essa experiência contemporânea de um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca apesar de tudo, produzir para si mesmo seu próprio tempo histórico. Tudo se passa como se não houvesse nada mais do que o presente, espécie de vasta extensão da água por um incessante marulho. É esse momento e essa experiência contemporânea do tempo que designa como presentismo”(HARTOG, 2015, p. 38-40)

---

<sup>29</sup> Como já foi explicado no capítulo 1 dessa dissertação, as mulheres ganhavam menos que os homens nas indústrias do século XIX e início do XX.

Quiçá esse seja o maior desafio para aqueles que pretendem escrever história na atualidade e principalmente destinar tal material para os jovens estudantes.

A narrativa do capítulo 3 começa pela chegada de Pedro Álvares Cabral no Brasil. As escritoras não enfatizam e nem desconstroem o pioneirismo de Cabral e o famigerado “descobrimento” do Brasil. A exposição do assunto passa pelos feitores, pelos índios que foram enganados pelo sistema de escambo. Os mesmos nomes masculinos já citados pela obra de Boulos, como Martim Afonso de Souza, Maurício de Nassau, Zumbi dos Palmares, são novamente os protagonistas.

Em negrito na página 139 está escrito Marquês de Pombal e ao lado, no canto direito da página, figura uma representação do mesmo em trajes típicos do século XVIII. E por que tanto destaque para esse homem? Segundo as autoras Marquês de Pombal foi um ministro dos negócios estrangeiros e da Guerra. Elas destacam a capacidade administrativa dele.

Percebe-se um foco quase exclusivo nas questões econômicas e políticas. E dessa forma o que preenche a obra didática são nomes masculinos. Políticos como Marquês de Pombal ou rebeldes como Felipe dos Santos.

Diferente de Boulos, as historiadoras não trouxeram nenhuma imagem que representasse Tiradentes. Elas não trazem perspectivas problematizadoras sobre Joaquim da Silva Xavier. Simplesmente é dito que ele foi o único a ser assassinado devido a inconfidência mineira. A julgar por essa falta de questionamento a imagem de Tiradentes como herói permanece incólume.

Ao abordar a conjuração baiana de 1798 uma imagem nos chama atenção. É a pintura de óleo sobre a tela de Carlos Julião que reproduzimos aqui:

**Figura 8: Carlos Julião, 1779**



Fonte: BRICK, MOTA, 2013.

A pintura remete ao ano de 1779. É uma mulher negra que carrega uma criança e tem uma cesta de frutas sobre a cabeça. A imagem foi colocada no assunto sobre a Revolta dos alfaiates para descrever a Salvador do século XVIII. Não obstante, apesar da nobre intenção, as autoras esquecem-se de problematizar as condições das mulheres escravizadas nesse período no contexto soteropolitano. Coloca-se uma imagem, mas sem desenvolver nenhuma criticidade sobre ela. No decorrer do texto os homens são citados. Homens como Cipriano Barata, Agostinho Gomes, José da Silva Lisboa, etc. Chegou-se a dizer que negros e mulatos participaram da revolta. Mas há um silêncio sobre a imagem da mulher negra. Nada se acrescenta sobre sua representação. A impressão que nos dá é que quando a mulher aparece, ela não aparece.

No entanto não podemos aferir a partir disso que as autoras não tragam imagens correlacionadas com textos informativos e críticos. Exemplo disso é quando elas trazem a discussão sobre o patriarcalismo articulado com a imagem de Henry Chamberlain (1796- 1844). Observemos a imagem:

**Figura 9**



Fonte: BRICK, MOTA, 2013

Essa imagem foi colocada pelos historiadores para introduzir uma discussão sobre o patriarcalismo. O convite é para que os discentes possam perceber a estrutura de uma família patriarcal. Na pintura, o pai da família está à frente, seguido pelas crianças e mulheres. No final se vê os escravizados.

As autoras do texto desenvolvem uma contestação contra a visão única de família que se atribuiu ao período colonial. Elas assim salientam:

Todavia, pesquisas evidenciam que não houve um modelo único de família na América portuguesa. Ela variou de acordo com as heranças culturais, com a região com a condição social e jurídica dos seus componentes. No Nordeste açucareiro, entre os grandes proprietários de terras, predominou a família extensa ou patriarcal, verdadeiro centro de poder econômico e político local. Dela faziam parte os parentes de sangue, os parentes simbólicos (padrinhos, com padres e afilhados), os agregados ou protegidos e até escravos, em geral submetido ao poder do grande proprietário rural.

Também existiu na colônia a **família nuclear**, diferente da família patriarcal por ser formada por um núcleo principal, representado pelo marido, pela esposa e descendentes legítimos. Nesse modelo, o chefe da família não tinha o mesmo poder de mando que o patriarca, pois, quando seus descendentes casavam, constituíam família própria, em domicílio.

Em algumas partes da colônia, a mulher era uma figura destacada na família, como em São Paulo, onde desempenhavam um papel de liderança no núcleo familiar e na administração dos negócios, devido ao grande período de ausência dos homens na cidade comprometido com as bandeiras no sertão da colônia. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 72)

Essa passagem, citada quase na íntegra, é uma das poucas que podemos ver uma reflexão mais apurada sobre relações de gênero.

Um fato interessante sobre o livro didático “História das cavernas ao Terceiro Milênio” é que ele já foi volume único. Boa parte dessas obras didáticas, como o livro que nós estamos analisando agora, passam por apenas algumas revisões e praticamente o mesmo conteúdo é publicado em uma nova edição. Porém o que nos chamou mais atenção foi o fato de uma ausência de

uma passagem de texto na versão para 2015 e que estava presente na versão de 2007. O texto presente na versão mais antiga diz:

### **Sexo frágil?**

A ideia do marido dominador e da mulher submissa aparece nos registros históricos e nos romances ambientado no período colonial. Mas esse não foi o único padrão de comportamento dessa época. Sem dúvida, muitas mulheres foram enclausuradas, desprezadas, vigiadas, espancadas e perseguidas por seus maridos e pais. Em contrapartida, várias reagiram as violências que sofriam. Pelos relatos ou evidências da época percebe-se que, de um lado, parte da população feminina livre estava sobre o poder dois homens, enquanto outra parte rompeu uniões indesejáveis e tornou-se Senhora do próprio destino. E mesmo as mulheres privadas de liberdade e acabaram desenvolvendo uma maneira própria de viver, criando cumplicidade ou alianças capazes de desordenar ou suavizar os obstáculos que encontravam na sociedade.

As práticas “mágicas”, que chegava ao causar temor entre os homens, foram mandar as maneiras pelas quais as mulheres enfrentaram as contrariedades do cotidiano. Numa época em que o conhecimento científico era privilégio de poucos, acreditava-se que As Feiticeiras tem o dom de cura ou poder sobre o Amor e a fertilidade, masculina e feminina, através de “poções mágicas”. (IDEM, 2007, p. 303)

É uma passagem notoriamente contestadora da dominação masculina. É um texto que questiona o lugar-comum que entende a mulher como sexo frágil. Evidentemente é um fragmento sobre uma discussão das relações de gênero. Mas por qual motivo autores e editoras decidiram excluir essa parte da nova edição de 2015? A retirada de tal texto pode ser um indicativo de que os organizadores da obra estejam querendo fugir de assuntos considerados polêmicos<sup>30</sup>.

História das cavernas ao Terceiro Milênio não apostou em inovações. Os grandes homens ainda continuam figurar de maneira proeminente em suas páginas. São eles que fazem história porque são aqueles que se destacam

---

<sup>30</sup> Principalmente por que setores mais conservadores da sociedade brasileira vêm atacando qualquer tentativa mais progressiva de se discutir relações de gêneros na escola.

dentro da economia e da política. Há uma reflexão mais instigadora sobre a família patriarcal. Uma das questões mais interessantes percebida por nós ao analisar essa obra são as ausências. Ausência de uma reflexão maior sobre as imagens colocadas no livro e principalmente a ausência premeditada de ter retirado um texto que remetia à discussão sobre a mulher ser um sexo frágil.

### **3. História**

Na coleção “História” de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos temos uma obra que escolhe a cronologia linear e que alterna história do Brasil com história geral. Segundo o guia do livro didático do PNL 2015, é uma coleção que prioriza a história política.

Como as demais obras já citada “História” persegue o desejo de contribuir para a cidadania. Outra coisa que os autores se comprometem em destacar o papel da mulher na história. Sobre isso falam:

Observar a valorização do papel da mulher, dos grupos sociais marginalizados, das diversas religiões, estimulando o respeito às diferenças sociais, étnico-raciais, religiosos e culturais. (BRASIL/Guia do livro didático, 2014, p. 87)

Diferente das obras anteriores investigadas, ‘História ‘ apresenta o assunto da chegada dos portugueses na América até a independência do Brasil em dois volumes, no livro do primeiro ano do ensino médio e no livro do segundo ano do ensino médio.

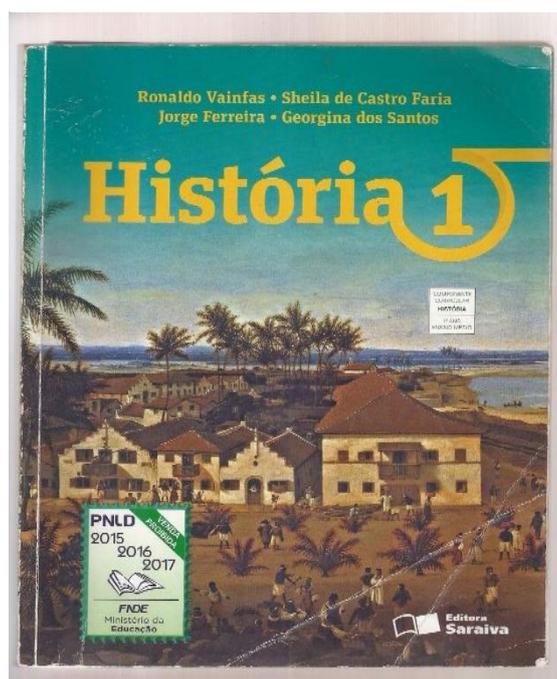
Na apresentação da coleção os autores tentam sensibilizar os alunos para encarar em a leitura da história como uma grande viagem no tempo, a questão não é só entender o presente com relação ao passado, mas poder através do olhar o diferente conhecer a si mesmo. Assim escreveram:

Conhecer o passado é, portanto, um meio importante para conhecer o presente. Mas conhecer os que viveram — e como viveram — em outras épocas. É também um caminho para cada um conhecer melhor a si mesmo. A

história é um guia seguro para esta viagem. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, SANTOS, 2013, p. 03)

Entre diversos assuntos que poderia ser retratado na capa, escolheu se retratar o Brasil holandês. É a cidade de Maurícia cujo nome se remete a Maurício de Nassau. Olhemos a capa à baixo.

Figura 11



Fonte: VAINFAS, FARIA, FERREIRA, SANTOS, 2013

Assim vemos a capa dando relevância ao período que os holandeses aqui ficaram. Restringindo-se somente a Pernambuco, os holandeses dominaram de 1630 a 1654. Apesar de diversas pessoas terem participado do Brasil holandês, nenhum é mais lembrado nos livros didáticos de história que o Maurício de Nassau. Sobre ele nos informa os autores:

E 1637 com a chegada do Conde João Maurício de Nassau, nomeado pela companhia das Índias ocidentais, inaugurou-se uma nova fase da história da dominação holandesa. Ele chegou ao Recife e determinou a realização de inúmeras obras como a construção da cidade Maurícia, na outra banda do Rio Capibaribe, onde

foi erguido um Palácio e criado um jardim botânico. Patrocinou a vinda de artistas holandeses, que retrataram a paisagem e a vida Colonial como nunca antes então se havia feito no Brasil. (IDEM, 2013, p. 263).

Maurício de Nassau é destacado como um bom administrador, como o homem de tolerância. A narrativa sobre ele já está consolidada e isso se pode notar de maneira geral nos livros didáticos de história.

Já no Brasil francês, a capacidade lembrada não é apenas de administração política e comercial, mas a sagacidade de guerra. Mem de Sá e Estácio de Sá usaram da rivalidade indígena na confederação dos Tamoios para expulsar os franceses.

São os homens que administram, que lideram politicamente, que exercem poder comercial, que governam a cidade e o Estado. Enfatiza-se mais os Vencedores. Os derrotados não têm nome, os vencidos são todos iguais em seu anonimato. Mesmo quando se fala sobre os derrotados, dos vencidos, dos expropriados é de forma fugaz, sem força estética. Por vezes a situação de violência é atenuada como se segue na citação abaixo:

Os portugueses, em geral, pareciam um pouco interessados em conhecer os indígenas. Nos primeiros tempos, só queriam seduzir as mulheres e que os homens cortassem e carregassem o pau-brasil para as feitorias do litoral. Em troca, davam-lhe machados de Ferro, facas, espadas e, por vezes, cavalos e armas de fogo. (IDEM, 2013, p. 162)

“Seduzir as mulheres”. Aqui no lugar de uma expressão tão vaga e simplória, poderia ter dado atenção a forma como os europeus subestimaram a masculinidade das comunidades indígenas e os inúmeros casos de violência contra o sexo feminino das autóctones. Impressionantemente em todos os manuais didáticos que já nos debruçamos para ler sobre o encontro dos europeus com os indígenas, percebemos a atenção que se dá à violência física e cultural que os nativos sofreram. Não obstante, quase nada é dito sobre a violência de gênero que os europeus praticavam nos ameríndios.

As relações entre homens e mulheres indígenas eram diversas já que diversos eram os grupos que habitavam o Brasil por volta do século XVI. Sobre esse assunto diz o historiador Peter N. Stearns:

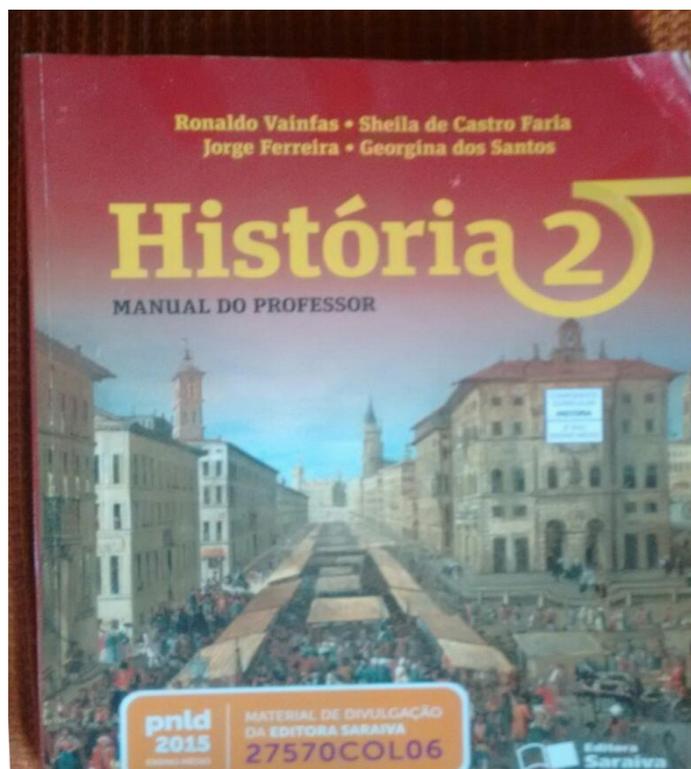
Apesar da variedade, no entanto, houve o fio comum. Em primeiro lugar, o contato com os europeus em geral piorou as condições das mulheres índias, em parte por causa das relações dos homens índios, mas principalmente porque os europeus tentaram reforçar a Hierarquia de domínio masculino. Em segundo lugar, os europeus se declaravam muito chocados com as condições dos índios, e convictos, com a frequência, também de estarem ajudando as mulheres. Visões conflitantes sobre trabalho e sexualidade figuravam com destaque nessa confusão, a qual, por sua vez, tende a reforçar a propensão para a deterioração na condição das mulheres. As visões europeias sobre gênero eram menos igualitárias do que a da maioria dos grupos indígenas, pelo menos até o final do século XIX. Essas visões eram constituídas por pressões para mudar para agricultura e se afastar de conflitos armados, O que teve como inesperada consequência a volta das agressões dos índios para dentro do grupo, em geral contra as mulheres. Essa situação certamente decorreu da incapacidade dos europeus e admitir o bom funcionamento do outro sistema de gêneros diferentes dos seus. (STEARNS, 2015, p. 111-112)

Stearns defende que o contato do europeu com os índios piorou a situação notoriamente das mulheres. Os homens brancos impuseram seus valores de masculinidade e aos povos conquistados. Algo bastante semelhante ocorreu também na exploração que os europeus fizeram a África, Ásia e Oceania. Masculinidade que se colocava como hegemônica era basicamente a masculinidade Europeia, heterossexual, branca e Cristã.

Infelizmente o livro não toca nessas questões. Prefere trazer box com pequenas biografias que falam de Cabral ou de Domingo Jorge Velho. E esse uso de biografia é uma aposta que os autores fazem. Dos 14 pequenos textos biográficos trazidos pelo livro de primeiro ano, os catorze falam sobre os homens. São filósofos como Maquiavel e Hobbes, políticos como o Cromwell ou reis como Felipe II.

Já no livro do segundo ano os autores e editora preferem apostar em uma imagem que remete à Europa, mais precisamente a Londres do século XVIII.

Figura 12



Fonte :VAINFAS, FARIA, FERREIRA, SANTOS, 2013

A imagem mostra uma multidão de pessoas anônimas na maior cidade europeia do século XVIII. A opção em retratar o Reino Unido na capa do livro provavelmente se deva ao poder que a Inglaterra exercia durante quase três séculos e também ao fato do pioneirismo inglês no que tange a Revolução Industrial. A Inglaterra foi de “Rainha dos mares” ao maior Império que o mundo já viu.

Nesse volume da coleção, os autores trazem 16 biografias. Como catorze biografias que representam o masculino e duas que descrevem personagens femininos. Percebe-se que a história se apresenta como algo pertencente aos homens, feita pelos homens e para os homens. Apesar dos

autores trazerem, vez por outras, informações fragmentadas sobre o feminino em momentos históricos específicos, como por exemplo, a Revolução Francesa e na guerra do Paraguai.

As duas mulheres que são lembradas pelo livro didático é Maria Quitéria e a Marquesa de Santos.

Impressiona o fato que em nenhum momento ocorre uma problematização sobre a dominação masculina. Até mesmo o destaque de apenas duas mulheres poderia ser mais questionado a partir de uma ótica que reflete sobre as relações de gênero. Quem são essas mulheres que se destacam? Por que são lembradas? A primeira representada é Maria Quitéria que tal como Joana D'arc se travestiu de homem para poder ir à guerra. Sim, o livro traz informações sobre o pioneirismo de Maria Quitéria no Brasil. No entanto, nenhum questionamento sobre a relação das mulheres com a guerra. Afinal, o que tornou a mulher um ser incapaz para guerra? O que explica a adesão de Maria Quitéria a guerra pela independência no Brasil do século XIX? Nada disso é perguntado.

No que toca a Marquesa de Santos, ela é colocada com realce pelo fato de ser a amante de Dom Pedro I. O livro simplesmente fixa, nesta questão, e deixa escapar outra oportunidade de denunciar a questão das violências que as mulheres sofreram por parte de uma sociedade "falocêntrica". O próprio triângulo amoroso entre Dom Pedro I, a Marquesa de Santos e a Imperatriz Leopoldina poderiam ser visto como um motivo para refletir as desigualdades de gênero.

O amor romântico e o amor *passion* são tratados como coisas diferentes pelos homens do século XIX. O amor romântico é o amor que se coloca como o "dever", como compromisso com o outro, como o amor que se sacrifica. Já o amor *passion* é da esfera do "sexo", algo mais carnal. O amor romântico é encarado como o amor da rotina, enquanto o amor *passion* é "a quebra da rotina". O primeiro é familiar e sóbrio, já o segundo perturbador. Para Anthony Giddens esse amor romântico é feminino, servindo, basicamente para subjugar a mulher. A obrigação desse tipo de

amor virou uma obrigação feminina. Nas palavras do sociólogo, “as ideias de um amor romântico estavam claramente associada a subordinação da mulher ao lar e ao seu relativo isolamento do mundo exterior”. (GIDDENS, 1993, p. 54)

Tanto Leopoldina, quanto a Marquesa de Santos podem ser vistas dentro desse cenário que descreve Giddens. O homem está em uma condição confortável e vive o amor romântico com sua esposa no lar e vive o amor *passion* com a amante. Dom Pedro I, Leopoldina e a marquesa se encaixam bem nesse quadro. As biografias trazidas pelos autores poderiam ser mais produtivas se decidissem colocar em pauta assuntos que possibilitassem aumentar a criticidade do aluno, problemáticas como a de gênero que ainda perpassa a nossa sociedade como perpassou as sociedades pretéritas.

Semelhante em muitos aspectos as outras obras que nós já estudamos (como na escolha de tratar o tempo de maneira linear), “ História “ é uma produção que coloca o homem como protagonista. Prova disso são as imagens massivamente masculinas e as próprias biografias que trazem esmagadoramente mais homens que mulheres. Estas são inseridas como apêndice de conteúdos e de forma que não se problematiza as relações de gênero e a violência que o sexo feminino sofreu (pelo menos nos assuntos que nos interessa nessa investigação).

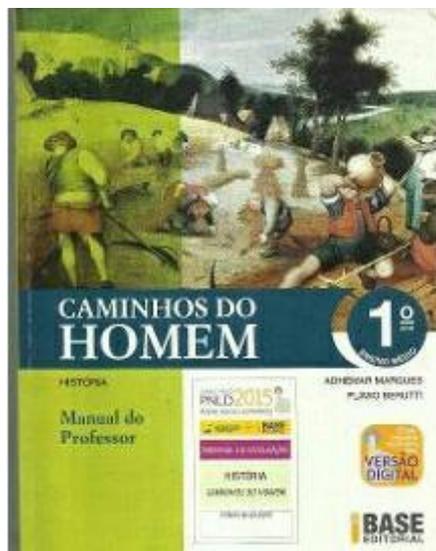
#### **4. Caminhos do Homem**

“Caminhos dos Homens” é de autoria de Adhemar Marques e Flávio Berutti. É diferente das outras três produções já abordadas aqui por ser uma história que tem como base os eixos temáticos. Nesse sentido a obra não é organizada de maneira tradicional. Quando os livros didáticos optam pela história temática ela pode ser abordada de uma forma diferenciada da forma integrada.

Na apresentação da coleção os autores compraram a história como uma grande viagem, como uma ciência que se inter-relaciona com passado e

presente. Na capa da obra sustentada uma pintura de P.Brugel(1526-1569). A capa é representada a seguir.

**Figura 13**



Fonte: Marques, Berutti, 2013

Podemos perceber a vida cotidiana dos camponeses. São homens e mulheres comuns na labuta cotidiana. As cores são bastante chamativas e a paisagem é um convite para contemplação estética. Com essa imagem de capa os autores já apresentam o que virá no conteúdo, nota-se daí que o medievo estará presente nas páginas que se seguem. Possivelmente, pode ser deduzido e, que a coleção se volta para as pessoas comuns e também são personagens que fazem a história.

“Caminhos do Homem” tem um título no mínimo tradicional. Os autores e editores decidiram usar o termo homem como forma de generalizar ambos os gêneros. Usam a palavra homem como uma forma de generalização, tal como lembra o antropólogo Ashley Montagu:

O homem, *homo sapiens*, o que quer dizer “homem sábio”, é a criatura mais interessante que existe sobre a face da terra. Ao menos para si mesmo — antropocentricamente, a mais promissora, e muitas outras coisas mais. O termo homem emprega-se aqui da maneira genérica, para incluir os dois

sexos, em todas as fases do seu desenvolvimento, desde o embrião até a velhice. (MONTAGU, 1969, p. 9)

Uso comum até meados da segunda década do século XX, o termo homem como algo aglutinador do gênero masculino e feminino passou a ser alvo de duras críticas da militância feminista. A linguagem é portadora de ideologias e preconceitos. Ao usar o termo homem de formas generalizadoras se ignora a mulher, no mínimo a oculta. Em uma perspectiva feminista seria mais conveniente usar as palavras humanidade, seres humanos, pessoas, animais bípedes, por aí em diante. A crítica feminista é que o termo universalizante sempre é um termo masculino.

No entanto, “Caminhos do Homem”, por ser uma obra que privilegia os eixos temáticos, cria possibilidade e tenta nos convencer que esse título representa mal a obra. Mesmo não sendo de nosso interesse em perceber como os livros didáticos tratam a antiguidade clássica (o nosso foco é o Brasil do século 16 até 1822), a obra já procura desconstruir qualquer impressão sexistas. Explicam os aurores:

Ao longo dos séculos, a antiguidade clássica e a idade média vêm preenchendo o Imaginário das pessoas com personagens masculinos, como Péricles, César, Augusto Ricardo Coração de Leão. Eles são considerados, inclusive por Muitos historiadores, “heróis e senhores do destino”, os verdadeiros ‘protagonistas da ação’

Neste “mundo dos homens”, o papel feminino se encontrava geralmente confinado a reprodução e a domesticidade componentes do “mundo imóvel” (em oposição ao “mundo da ação”, masculino). Os homens, tanto na antiguidade como no mundo medieval, por meio de textos de juristas, filósofos, teólogos, entre outros, procurar vão dizer o que as mulheres eram e o que deveriam fazer. (MARQUES, BERUTTI, 2013, p. 7-8)

Visivelmente é uma crítica ao falocentrismo dominante na Cultura ocidental. Esse primeiro livro da coleção já levanta uma problemática sobre as

relações de gênero. As mulheres viviam no mundo de homens e eram descritas, representadas (na grande maioria das vezes por homens), mas escassamente ouvidas. Dessa forma o livro já coloca em xeque as razões que colocam o homem como o “Alfa” da história. As perguntas que surgem são críticas e pertinentes. Vejamos:

**Responda em seu caderno:**

1. Em sua opinião, é correto afirmar que o Imaginário das pessoas em relação à antiguidade e ao mundo feudal vem sendo preenchido apenas com imagens masculinas?
2. Quais personagens masculinos e femininos desse período você conhece? (IDEM, 2013, p. 9)

E essas perguntas são feitas diante três representações femininas. A Vênus de Milo do século I antes de Cristo, a Virgem Maria e Nefertiti. No entanto a obra poderia ter questionado os estereótipos das mulheres que vigoraram por anos a fio sem sequer serem questionados. A Vênus representa a sensualidade feminina, a Virgem Maria está associada a um ideal de mulher casta e Nefertiti seria a idealização de uma mulher astuta.

Outra forma de encarar esses estereótipos tanto femininos quanto masculino, seria a partir dos arquétipos de Jung. Esses arquétipos são modelos, “tipos ideais” em uma linguagem weberiana. Para Jung esses modelos estariam no inconsciente de cada ser humano. Sendo que o homem teria em seu inconsciente um arquétipo feminino, já mulher teria em seu inconsciente um arquétipo masculino. Logo para Jung o homem carrega dentro de si o arquétipo *anima*. Segundo ele:

Cada homem sempre carregou dentro de si a imagem da mulher, não é a imagem desta determinada mulher, mas a imagem de uma determinada mulher. Essa imagem, examinada a fundo, é uma massa hereditária inconsciente gravada no sistema Vital e proveniente de eras remotíssimas; é um “tipo” (“arquétipo”) de todas as experiências que a série de antepassados teve com o ser feminino, é um precipitado que se formou de todas as impressões causadas pela mulher, é um

sistema de adaptação transmitido por hereditariedade. Se já não existissem mulheres, seria possível a qualquer tempo indicar com uma mulher deveria ser dotada do ponto de vista psíquico, tomando como ponto de partida essa imagem inconsciente. O mesmo vale também para mulher, pois também ela carrega igualmente dentro de si uma imagem inata do homem(JUNG, 1988, apud ROTH, 2011, p. 142- 143).

Nessa concepção se acredita que às mulheres tem atributos universais. A experiência humana, no percorrer de séculos, imprimiu no inconsciente dos seres humanos os arquétipos. O arquétipo de mulher é chamado de *anima*. Esta possui como característica a capacidade de amar, sensibilidade para o irracional, sentimentalismo.

Já as mulheres trazem consigo o arquétipo masculino de *animus*, voltado a uma espécie de “ logos paterno”. Explicando o que Jung entende por *animus* escreveu Wolfgang Roth:

Ao *animus* são atribuídas fundamentalmente propriedades que ajudam a intermediar o acesso ao espiritual e ao elemento criativo, qualidades próprias do Logos assim como qualidades de penetração, iniciativa e força investigativa. No confronto e no embate com o inconsciente coletivo, essas características próprias com sua função de “ guia da alma” transformam num importante auxiliar, que deve estar disponível, porém, apenas no inconsciente da mulher: disso se deduz de modo simples que o Varão dispõe dessas qualidades de maneira natural e consciente, estando essas, portanto, integradas em sua *Persona*. (ROTH, 2011, p.156)

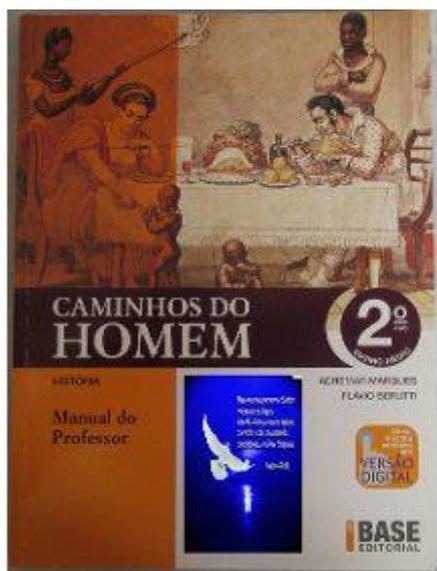
Todas essas questões levantadas pela psicologia de Jung poderiam ser encarada a partir de uma perspectiva histórica. Será que realmente existem características universais masculinas e femininas que independem da questão cultural? O debate em torno da naturalização ou historicização do que se entende por homem e mulher poderia ser mais enfatizada na obra didática.

Na narrativa feita pelos autores, da obra a qual estamos analisando, não foca os grandes personagens. O conteúdo que fala da chegada dos

portugueses ao Brasil não começa por Cabral. A obra não cita o pioneirismo de Martim Afonso de Souza e nem cita os nomes dos donatários que receberam as capitanias hereditárias. Os considerados Grandes Homens não aparecem.

Já no Volume destinado ao segundo ano do ensino médio, o livro traz como imagem de capa a pintura de Debret, reproduzida logo a seguir;

**Figura 14**



Fonte: Marques, Berutti, 2013

Os autores já anunciam através da imagem da capa que se trabalhará a história do Brasil no decorrer do conteúdo do volume. Comentando a imagem escreveram os historiadores:

Pode-se observar o abismo social inerente à sociedade escravista brasileira no século XIX. Nessas condições, a construção da Cidadania estava irremediavelmente comprometida nesse modelo de sociedade. (MARQUES, BERUTTI, 2013, p. 129)

Apesar dos autores ter falado desse abismo social eles não se atentam para a questão de discutir a família patriarcal. E realmente em nenhum momento houve alguma discussão sobre a família no conteúdo da história do Brasil.

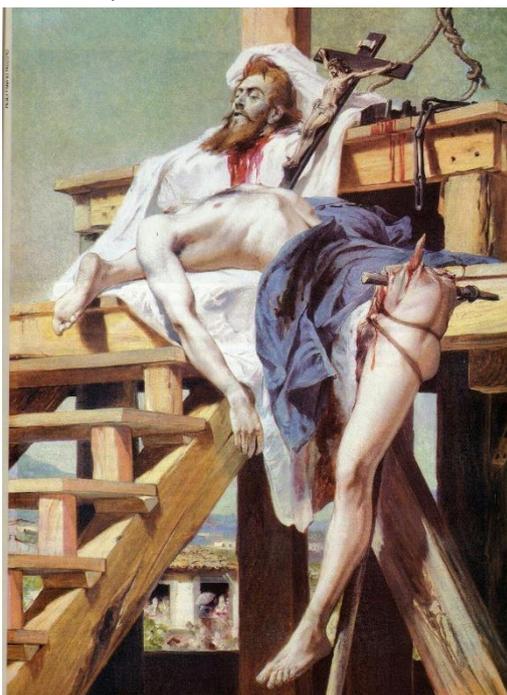
A obra foca mais em descrever um processo histórico do que simplesmente respaldar alguns indivíduos isoladamente. Não há destaque para nomes de pessoas em negrito, tão pouco se vê alguma biografia sobre pessoas importantes. Mesmo quando traz representações sobre figuras “importantes” como Maurício de Nassau, elas são inseridas dentro de um processo maior.

A obra também traz à tona estudo de casos o qual ajuda o corpo discente a perceber que a história não é apenas feita por grandes Homens, mas por grupos de pessoas, por mulheres e gente anônima.

No que toca aos bandeirantes, o livro insere um texto do Historiador Boris Fausto que questiona o mito da raça de gigantes que era atribuído a esses homens. O mito masculino aqui aparece, o mito do bandeirante. Mas não aparece para ser ovacionado ou criticado, aparece para ser desconstruído e compreendido dentro de uma perspectiva histórica.

Quando os autores comentam sobre Tiradentes, trazem a discussão sobre sua real estética que é desconhecida até então. Citam o grande esforço que se fez durante a Primeira República no Brasil de se representar Tiradentes como Cristo. Para dar ênfase ao que estão defendendo Marques e Berutti trazem duas imagens que se comparam:

**Figura 15: Tiradentes de Pedro Américo, 1893**



Fonte: Marques, Berutti, 2013

**Figura 16: Pietá de Michelangelo de 1499**



Fonte: Marques, Berutti, 2013

Cristo nos braços de Maria, assassinado vítima de covardia. Tiradentes esquartejado e da mesma forma traído pelo seu próprio Judas (nesse caso é Silvério dos Reis). Essas imagens são apresentadas no livro para que o aluno possa perceber como o Tiradentes, entendido como herói, é uma invenção.

”Caminhos do Homem” Levanta a questão sobre as razões que fazem os heróis surgirem. Apresentando de forma contundente a ingenuidade e a quimera de se glorificar certos personagens. É nessa perspectiva que os homens surgem na obra, surgem para serem compreendidos dentro de um processo histórico. Dom Pedro primeiro é lembrado para ser desconstruído. Os autores mostram que tal como Tiradentes, o primeiro Imperador do Brasil foi alvo de uma mistificação que desejava o tornar um herói. Para ficar mais evidente a tentativa de desconstrução de um Dom Pedro I, é trazida a pintura de François-René Moreaux (1807 – 1866):

**Figura 17: A Proclamação da Independência. Pintura de F. R. Moreaux de 1844.**



Fonte: Marques, Berutti, 2013

Os autores chamam a atenção ao fato que o artista tentou representar Dom Pedro como destaque na pintura. No centro da imagem Dom Pedro se realça como um grande líder em meio aos populares. Até mesmo uma luz do céu está descendo para iluminar o Imperador. Assim é mostrada pelos historiadores a representação de um herói inventado.

“Caminhos do Homem” é uma produção que foca mais em processos e conjunturas para explicar a história. Usa de eixos temáticos e insere questões de gênero (mesmo que sem certa profundidade) e o homem quando é destacado é para ser desconstruído em sua visão tradicional como Tiradentes e Dom Pedro I.

Podemos aferir, a partir dessa nossa análise, que o masculino figura ainda de maneira notória nos livros didáticos de história aprovados no PNLD de

2015. Não obstante, evidenciamos que em uma obra das quatro investigadas o foco não caiu demasiadamente sobre os homens.

As três primeiras coleções analisadas se igualam em serem produções que escolheram a linearidade cronológica, a divisão clássica da história e a centralização, em partes de sua narrativa, nos grandes homens. Nessas obras os homens são destacados como pioneiros bons administradores, heróis, vilões, etc. “Caminhos do Homem” apesar de ser uma obra com o título não tão convidativo — afinal o termo homem é o escolhido para universalizar toda a humanidade — é uma coleção que trabalha sobre eixos temáticos, que foca mais em explicar processos e quando os homens são trazidos, na maior parte das vezes, são para seres desconstruídos.

Nas coleções analisadas percebemos um esforço tímido de trazer a mulher para a história, em problematizar o patriarcado e a família. Percebe-se que não é dito nenhuma palavra sobre os homoafetivos nos livros didáticos de história. Não há nenhuma problematização sobre identidades de gênero. Existe um grande esforço por parte da produção didática de trazer uma história masculinizada ou assexuada.

No próximo capítulo vamos refletir sobre a possibilidade de um livro didático que possa ser mais abrangente em possibilidades. Poderia um livro didático ter um diálogo com o feminismo? Seria possível um livro de História escolar **Queer**? Esses e outros questionamentos são base de reflexão do próximo Capítulo.

## CAPÍTULO IV

### PODEMOS FALAR DE UM LIVRO DIDÁTICO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO COM O FEMINISMO E A TEORIA QUEER?

Até aqui nos esforçamos para produzir uma obra “sóbria”, politicamente correta, normal. Mas a necessidade provocar rupturas, de adentrar brechas, de violar, de criar novas possibilidades nos faz ousar tentar pensar diferente, estranhamente. Como pensar em um livro Didático de História que traga novos enredos, novos sujeitos, novas narrativas e problematizações? Seria possível, para esses objetivos, uma contribuição do feminismo? O que a Teoria Queer poderia acrescentar para esse fim? Neste capítulo procuraremos responder esses questionamentos.

A produção intelectual ocidental desde a Grécia antiga se desenvolveu sobre a busca da verdade. “A Vontade de Verdade” motivou pensadores a se debruçarem em questões variadas. Buscou-se a verdade do Cosmo, da política, da moral e do ser humano. Para se chegar a essa tal verdade, métodos foram criados como a lógica, a dialética, a exegese e entre outros. Criaram-se além do desejo de encontrar a verdade os métodos que possivelmente a alcançariam. Surgem também os locais de verdade. Tais locais são espaços onde se encontram pessoas que desejam achá-la. São esses locais desde a academia de Platão até as Universidades atuais. Com isso também se criou o direito de quem pode falar a verdade; afinal nem todos podem dizê-la, pois é necessário o desejo de encontrar a verdade, possuir um método que assegure esse encontro e, não menos importante, ter um local que credencie a fala. Mesmo hoje, apesar da quase relativização total da Verdade, existem hierarquias que legitimam aqueles que falam das verdades mais que outros.

Porém se esse cenário, que tentamos traçar de forma pedagógica, fosse algo determinista seria mesmo desolador do ponto de vista do conhecimento. Mas é para fugir dessa catástrofe que os transgressores surgem. Sem eles não

haveria possibilidade de criatividade. E aqui que entendemos que o movimento feminista e a Teoria Queer entram como transgressores.

A produção ocidental da verdade sempre desprezou grupos os quais os consideravam desqualificados e estranhos. O bárbaro, a mulher, o gay, o negro, o índio foram vítimas dessa colonialidade de poder (MIGNOLO, 2017). O movimento feminista surge como luta contra uma sociedade que marginalizava mulheres. Elas lutaram contra a verdade que não as reconhecia como sujeitos. A luta pelo voto, o direito ao prazer sexual, a possibilidade de fazer o que se quer com o próprio corpo foram bandeiras levantadas dentro de uma clandestinidade epistemológica. O brado feminista surge nas ruas e “arromba” as portas dos gabinetes de estudo.

O feminismo, como já dito no Capítulo 1, traz consigo novas formas de pensar a pesquisa e de escrever ciência. A militância é ligada simbioticamente à produção epistemológica. Essa revolução feminista permitiu trazer as angústias ao texto, permitiu trazer a vida e também o corpo. Este por exemplo, insistentemente escamoteado nas escritas não feministas. Sobre esse escamoteamento falou em uma entrevista Durval Muniz:

Foucault vai dizer em um dos seus textos que foi publicado no livro “Metafísica do poder” que o corpo é justamente a matéria-prima da história. No entanto, o que sempre me causou espécie é que os historiadores conseguem escrever a história sem levar em conta os corpos. Os personagens da historiografia não têm corpo, os personagens da historiografia são todos decapitados, eles só tem cabeça, eles só tem projetos, intenções, racionalizações, objetivos, eles só pensam, eles só discursão eles não têm desejos, eles não têm libido, eles não têm paixão, eles não sentem dores. Os historiadores conseguem escrever sobre uma guerra e sair com o avental limpo, sem um pingo de sangue. Escreve sobre as causas, as consequências, as motivações econômicas, políticas, ou seja, faz toda uma racionalização da guerra e não fala da dor, não aparece nunca um corpo desventrado, um corpo mutilado, um corpo ferido, um corpo sangrando, um pouco enlouquecido. (ALBURQUEQUE JÚNIOR, 2017, p. 227)

Essa subjetividade, que de forma alguma anula o valor de uma produção científica, é algo que o movimento feminista assume. Isso é um novo tipo de ser pesquisador. Nessa perspectiva as ruas chegam ao gabinete e o gabinete chega às ruas. De certa forma, isso quer dizer que não dá mais para aceitar as formas de construção de uma ciência que exclui. Não dá mais para aceitar as formas de narrar que os vencedores usam. A teoria feminista traz possibilidades de romper com o velho, de abrir novas possibilidades e chegar em algo novo.

Nessa mesma perspectiva de sublimação encontramos a teoria Queer. Queer é uma palavra inglesa que se utiliza como ofensa para as pessoas que são homoafetivas. Grosso modo, poderíamos traduzir essa palavra para “bicha”, “viado”, “baitola”. Vejamos o que diz Guacira Lopes Louro sobre o tema:

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante — homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e dizer que não aspira o centro nem o quer como referenciar; o jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecidível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2016, p. 7-8)

Destarte, podemos perceber o tão ousado e subversivo essa teoria deseja ser. Ela assume a sua própria marginalidade, assume criticamente a estigmatização que lhe é imposta e enfrenta a golpes e marteladas<sup>31</sup> as normatizações da sociedade.

Um dos estudiosos dessa teoria mais consagrado é Paul Beatriz Preciado que escreveu o “Manifesto Contassexual”. Essa obra deixa clara a

---

<sup>31</sup> Aqui fizemos uma alusão ao pensamento nietzschiano que usava da metáfora do martelo para explicar sua postura de ataque aos ídolos.

crítica que faz a naturalização da ótica heterossexual. Para Preciado a identidade sexual é pura tecnologia. Assim escreveu ele:

Ela [a contrassexualidade] define a Sexualidade como tecnologia, e considera que os diferentes elementos do sistema sexo/gênero denominado “homem”, “mulher”, “homossexual”, “heterossexual”, “transsexual”, bem como suas práticas e identidades sexuais, não passam de máquinas, produtos, instrumentos, aparelhos, truques, próteses, redes, aplicações, programas, conexões, fluxo de energia e de informação, interrupções interruptores, chaves, equipamentos, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios... (PRECIADO, 2004, p. 22-23)

Nesse sentido a Sexualidade se faz a partir dos seus usos e com as relações que mantém com as tecnologias. Isso sempre ocorrendo *a posteriori* e nunca antes da experiência com o mundo. É algo performático, tal como Butler nos lembra em “Problemas de Gênero” (2017).

A influência do pensamento do filósofo judeu Jacques Derrida é notória na obra de Preciado. Percebe-se isso principalmente quando ele encara o “dildo” como uma espécie daquilo que Derrida definiu como suplemento. Em Gramatologia Derrida conceitua a escritura como suplemento da fala. Mas para ele, isso não quer dizer que a escritura seja um mero elemento compensatório. Afinal, ao suplementar a fala a escritura é fundamental. Isso ocorre a tal ponto que sem o suplemento da escritura a fala parece algo falho. A escritura perverteu de forma perigosa a naturalidade da fala. E é dessa forma que Preciado encara o dildo como suplemento da sexualidade.

A influência de Derrida se estende aos teóricos queer que estão engajados em um desejo de pensar de uma maneira que para muitos seria heterodoxia. Sobre essa influência derridiana nos explica Miskoloci:

A contribuição de Jacques Derrida para a Teoria Queer pode ser resumida a seu conceito de complementaridade e a

perspectiva metodológica da desconstrução. A complementaridade mostra que significados são organizados por meio de diferentes em uma dinâmica de presença e ausência, ou seja, o que parece estar fora de um sistema já está dentro dele e o que parece natural e histórico. Na perspectiva de Derrida, a heterossexualidade precisa da homossexualidade para sua própria definição, de forma que um homem homofóbico pode se definir apenas em oposição aquilo que ele não é: um homem gay. Este procedimento analítico que mostra o implícito dentro de uma oposição binária costuma ser chamado de desconstrução. Desconstruir é explicitar o jogo entre presença e ausência, e a complementaridade é o efeito da interpretação porque oposições binárias como hétero/homossexualidade, são reatualizadas e reforçadas em todo o ato de significação, de forma que estamos sempre dentro de uma lógica binária que, toda vez que tentamos quebrar, terminamos por escrever em suas próprias bases(MISKOLCI, 2009, p. 153 – 154)

Não somente houve uma aproximação com a filosofia de Derrida, mas também a teoria Queer bebeu em fontes deleuzianas<sup>32</sup>, foucautianas e lacaniana.

Um dos propósitos da teoria Queer é o questionamento da heteronormatividade. Sobre isso novamente escrevemos um comentário de Miskoloci:

A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do produto roxo da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade[...] a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processo sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, Mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizar em suas vidas a

---

<sup>32</sup> Derivada do filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995).

partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade. (IDEM, 2009, p. 156-157)

A teoria Queer almeja desconstruir a lógica heteronormativa à moda Derrida, ou seja, pretende por luz sobre a dominação da heterossexualidade que insiste em ser o valor dos valores. Os teóricos queer criticam essa heterossexualidade compulsória. Para essa teoria é inaceitável que gays e lésbicas sejam constrangidos a viverem de forma heterossexual<sup>33</sup>.

Larissa Pelúcio faz um esforço para traduzir o termo queer para uma versão brasileira. Isso porque a palavra em inglês não tem a mesma força e impacto causado nos Estados Unidos ou na Inglaterra, aqui no Brasil. É preciso encontrar um termo que possa chamar atenção do povo brasileiro, um termo que posso chocar os ouvidos, uma palavra que causa espanto e, por que não, certa repugnância. Pelúcio então opta pela palavra monossílaba “cu<sup>34</sup>”. Ela diz:

Assumir que falamos a partir das margens, das beiras pouco assépticas, dos orifícios e dos interditos fica muito mais constrangedor quando, ao invés de usarmos o polidamente sonoro queer, nós assumimos como teóricas e teóricos cu. Eu não estou fazendo um exercício de tradução dessa vertente do pensamento contemporâneo para nosso clima. Falar em uma teoria cu e acima de tudo um exercício antropofágico, de se nutrir dessas contribuições tão impressionantes do pensadoras e pensadores do chamado Norte, de pensar com elas, Mas também de localizar nosso lugar nessa “tradição”, porque acredito que estamos sim contribuído para gestar esse conjunto farto de conhecimento sobre corpos, sexualidades, desejos, biopolíticas e geopolíticas também(PELÚCIO, 2014, p. 4)

---

<sup>33</sup> Esperasse que os não heteros permanecessem no armário. Criticam os trejeitos daqueles que se expressão de acordo com a inclinação que têm.

<sup>34</sup> Inclusive já falamos um pouco sobre o cu no capítulo 1.

E realmente concordamos com essa tentativa antropofágica de pensar. Não aceitando de maneira cabal o conhecimento que é produzido pelas potências econômicas, mas usando esse conhecimento de maneira ressignificada e mais subversiva para os países subalternos do Sul sociológico. E por essa razão, não existe nada mais queer que o cu<sup>35</sup>. Também Preciado faz uma apreciação sobre o cu:

O ânus apresenta três características fundamentais que o transformam no centro transitório de um trabalho de desconstrução contrassexual. Um: o ânus é o centro é erógeno universal situado além dos limites anatômicos e impostos pela diferença sexual, onde os papéis e os registros aparecem como universalmente reversíveis (quem não tem o ânus?). Dois: o ânus é uma zona primordial de passividade, um centro produtor de excitação e de prazer que não figura na lista de pontos prescritos como orgásticos. Três: o ânus constitui um espaço de trabalho tecnológico; é uma fábrica de rei laboração do corpo contrassexual pós-humano. O trabalho do ânus não é destinado à reprodução nem está baseado numa relação romântica. Ele gera benefícios que não podem ser medidos dentro de uma economia heterocentrada. Pelo ânus, o sistema tradicional da representação sexo/gênero vai à merda. (PRECIADO, 2004, p. 32)

O cu é o símbolo revolucionário dessa concepção Queer. Tanto Pelúcio quanto Preciado chamam atenção para ele, ao fato de não ser um órgão reprodutor, ao fato dele ser encarado com asco e ser símbolo de passividade. E como já dito por Michel Misse, a passividade sexual é um estigma ( MISSE, 1981).

Destarte, tanto o feminismo quanto a teoria Queer são vozes que esbravejam contra a heteronormatividade, o machismo sexista e o patriarcado institucionalizado. São teorias que servem de base e reflexiva sobre as relações de gênero. São epistemologias que criam novas possibilidades de ser

---

<sup>35</sup> Então reivindicamos esse cu para gente. Nosso trabalho também é um cu. E a merda que sai desse cu é uma merda que pretende ser subversiva. Esse trabalho é fruto do desejo de jogar merda no mundo.

humano melhor. São perspectivas de mundo que zurzem o lugar cristalizado do masculino. E essa masculinidade hegemônica precisa realmente ser questionada. Por quê? Porque é uma masculinidade que se impõe através da violência física e simbólica, é uma masculinidade que coisifica os diferentes e, não raro, prejudica o homem.

Diante do que já dissemos do feminismo e da teoria Queer, cabe agora fazermos algumas interrogações. É possível um livro Didático de História feminista? Seria interessante uma aproximação com pensamento Queer? Poderia uma obra didática ter um enredo mais atraente para os alunos e professores que a utilizam?

### **Por um livro didático de história feminista e Queer.**

Como visto em nossa análise do Capítulo 3, os livros didáticos de História ainda conservam uma narrativa tradicional sobre o tempo; foco demasiadamente em perspectivas econômicas e políticas, coloca em segundo plano o feminino, silenciam a homoafetividade em suas páginas. Um livro Didático de História que pretende colocar a voz da “margem” em suas páginas precisa por de ponta-cabeça tudo isso. Começaremos refletindo sobre como uma produção escolar poderia trabalhar o tempo.

Sem sombra de dúvida o tempo é um conceito caro ao historiador. A forma como ele decidir trabalhar o tempo em sua produção pode condicionar certas liberdades. É privilegiada, na produção didática, a visão clássica quadripartidária da visão histórica. Esta se divide em história antiga, medieval, moderna e contemporânea. O lado desinteressante dessa perspectiva é ser falaciosa do ponto de vista da realidade histórica. A ilusão que essa divisão traz em suas implicações denota ao fato que desconsidera permanências e mudanças. É como, por exemplo, se o medievo ficasse para trás em 1453 com a invasão dos turcos otomanos em Constantinopla e de repente tudo passasse a ser moderno. Não existiria em outras épocas maneiras de serem características do período medieval? Não existiria por acaso alguma coisa que

sobrevivera ao fim desse período mesmo que de forma ressignificada? As respostas para essa pergunta é sim. O próprio cristianismo que sustentou toda uma ética medieval se originou na antiguidade e até os dias atuais permanece com certo valor para diversas comunidades humanas. A visão quadripartidaria da história além de não levar em conta as permanências e as mudanças parte do ponto de vista eurocêntrico. A revolução que marcou o período da contemporaneidade é a Revolução Francesa e não a Revolução do Haiti.

Uma produção feminista e Queer que pretende desmoronar o lugar de privilégio precisa questionar essa forma de encarar o tempo. A história temática poderia ser uma alternativa para possibilitar uma dinamicidade maior<sup>36</sup>. Trazer à tona um tema que permite refletir sobre gênero, sexualidade, é algo que se torna mais fácil em uma história de eixo temático. Sem contar que um livro temático pode ser aquilo que Deleuze e Guattari chamam de rizoma. O rizoma é um contraponto à lógica binária, linear, previsível da raiz (Isso é uma metáfora botânica). O rizoma seria algo múltiplo, onde qualquer ponto se liga a qualquer ponto, que faz rupturas. Assim os filósofos explicam rizoma:

Escrever, fazer rizoma, aumentar seus territórios para desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela ultrapasse todo plano de consistência em uma máquina abstrata. (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 28-29)

Depois disso feito, o livro Didático de História precisa ter coragem de inserir o subjetivo de forma mais contundente. A sensação que se tem ao ler esse tipo de literatura é que estamos diante de uma lógica, de um espírito que marcha no ser humano o impelindo para os acontecimentos de forma automática, robótica. Se o professor Durval Muniz reclama que falta o “corpo” na história, nossa reclamação vai ainda mais longe a perceber que falta mais o ser humano dentro dessa produção. Pois nesses livros didáticos o que nós observamos são seres sem paixões, sem expectativas existenciais. Existe

---

<sup>36</sup> No Capítulo 3 percebemos que um livro esse entrava na história temática conseguiu fazer o trabalho mais interessante sobre as perspectivas de gênero.

demasiado privilégio dos assuntos que tange a economia e a política, não obstante há uma total pobreza de informação sobre outras dimensões humanas. A ilusão que essas obras passam é que apenas seres pragmáticos e racionais que estão na história. O elemento irracional, chamado por Schopenhauer de vontade, é talvez a característica mais marcante da humanidade. A impressão que temos é que esses personagens históricos são corpo sem alma. Uma produção que dialoga com o feminismo e a teoria Queer põe luz sobre o subjetivo, o íntimo, o quarto, os bastidores.

Outra necessidade subversiva seria trazer com mais ênfase as lutas das mulheres. Trabalhar possíveis perspectivas de gênero como o fim claro que os alunos consigam entender que os papéis femininos e masculinos são frutos da história e que não são naturais, tão pouco processos a *priori*.

No que tange a homoafetividade seria demais interessante abordar como se percebeu o amor pelo mesmo sexo no decorrer do tempo. Informar, por exemplo, que o homossexualismo é uma invenção do século XIX que pretendia “patologizar” quem não fosse heterossexual. Historicizar o preconceito já é um passo para superá-lo.

Enfim, um livro Didático de História que se aproxima do feminismo e da teoria Queer, precisa assumir o lado artístico da história, lado bastante olvidado pelos historiadores. Vale a pena citar o que escreveu Hayden White sobre o assunto:

Muitos historiadores continuam ao tratar os seus fatos como se fossem dados e se recusam a reconhecer, diferentemente da maioria dos cientistas, que os fatos, mais do que descobertos, são elaborados pelos tipos de pergunta que o pesquisador faz acerca dos fenômenos que tem diante de si. É a mesma noção de objetividade que vincula os historiadores ao uso não crítico da estrutura cronológica para as suas narrativas. Os historiadores, quando tentam relatar as suas descobertas sobre os fatos de uma maneira que chama o artística, evitam uniformemente as técnicas de representação literária com a que Joyce, Yeats e Ibsen enriqueceram a cultura moderna. Não houve nenhum esforço significativo na historiografia

surrealista, expressionista ou existencialista deste século (a não ser da parte dos próprios romancistas e poetas), em que põe a o tão aguardado talento artístico dos historiadores dos Tempos Modernos. É quase como se os historiadores acreditassem que a única forma possível de narração histórica era utilizada no romance inglês tal como se desenvolveu no final do século XIX. E a consequência disso foi o progressivo envelhecimento da arte da própria historiografia. (WHITE, 2014, p. 56)

O que o autor está querendo reclamar para a história, nós também reclamamos para o livro Didático de História. Precisa se aventurar em novas formas de narrar, precisa ter a ousadia da criatividade.

Um livro Didático de História feminista e Queer seria vanguardista nessas perspectivas que estamos apresentando até aqui. Seria um livro aonde não se viria mais o homem como o alfa da história. Tal livro seria um campo de novas possibilidades. Seria um objeto de criticidade que colocaria as questões de gênero em uma relevância que se merece, afinal ainda estamos sob uma sociedade onde o masculino é norma de valor. O nosso desejo não é de forma alguma abolir uma hierarquia para colocar outra em seu lugar, o nosso interesse é de dar meios para que toda a hierarquia seja extirpada. Não desejamos inverter o ódio para a heteronormatividade, o que desejamos é a desconstrução dos preconceitos. Em uma palavra, queremos ver uma nova forma de ser homem se apresentar na sociedade. Por tudo isso, achamos que seria assaz relevante um livro didático que se aproxime do pensamento feminista e da teoria Queer. Será que tal desejo é uma utopia? Ou sendo uma realidade possível teria uma adesão em massa? Será que tal livro seria benquisto pela sociedade? Não sabemos e nem podemos responder seriamente e com precisão nenhuma dessas interrogações. Sabemos que é preciso ousar, ousar *estranhamente*.

## CONCLUSÕES

No início do nosso estudo indagamos sobre: como os livros didáticos de História do ensino médio, do PNLD de 2015, representam o masculino? Esta questão nos levou a levantar um referencial teórico que tratasse de dois conceitos fundamentais masculino e feminino.

Esta construção nos permitiu entrar nos livros didáticos de história e compreender que: os livros didáticos ainda tratam o homem como figura central apesar de um esforço de trazer a mulher para a cena. Também constatamos que o material impresso didático valoriza demais as perspectivas econômicas e políticas. Percebemos que o livro didático ainda trata o tempo de maneira tradicional e que mulheres e LGBT's estão à margem ou excluídos de sua narrativa.

Propomos que os escritores ousem se aproximar do Feminismo e da Teoria Queer afim de que se produza um material mais subversivo, contribuindo para superação da opressão heteronormativa, machista que ainda vigora em nossa sociedade. Sabemos que este trabalho possui limites e que de certa forma poderia ser mais profundo. Enfim, esta dissertação nasceu de uma curiosidade e terminou como sendo um motivo para revolta, como algo que almeja o novo, como algo que mesmo não sendo o sol que brilha é um dedo que aponta para tal estrela brilhante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Branca Moreira. PITANGUY, Jaqueline. **O que é o feminismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

ALBURQUEQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Entrevista com professor Durval Muniz**. *Revista Outras Fronteiras*, Cuiabá – MT, Vol 4, n.1, jan/jul, 2017 p223 ;240.

-----, **Nordestino: invenção do “falo”**: uma história do gênero masculino (1920-1940). São Paulo: Ed: Intermeio, 2013.

-----, **Quem é frouxo Não se mete. Violência e masculinidade como elementos constitutivos da imagem do nordestino**. Projeto história, São Paulo, ( 19 ), nov. de 1999, p.173 -188.

ALONSo Leonor. FUKS, Pablo. **A construção da masculinidade e a histeria nos homens contemporaneidade**: IN : AMBRA, Pedro. SILVA JÚNIOR, Nelson. ( org.). *Histeria & Gênero*. São Paulo: Editora inversos, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos** – São Paulo: Ed: CORTEZ, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo: USP, 1993. (Tese de Doutorado, FFLCH, Universidade de São Paulo).

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. 2ªed Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Gabinete do ministério – UF: **do Parecer sobre a pertinência de uso de imagens comerciais nos livros didáticos**. Parecer normativo CEB. Nº15/2000, aprovado em 4 do sete de 2000. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Lex: Documento (466), Jul 2009.

BRASIL. Projeto de lei 6583/ 2013 .Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra%3Fcodteor%3D1159761&ved=2ahUKEwin3aS7s\\_LbAhVEh5AKHYoXBkwQFjABegQIABAB&usg=AOvVaw1Bq\\_WUTLtij0AoEVyR0XAs](https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra%3Fcodteor%3D1159761&ved=2ahUKEwin3aS7s_LbAhVEh5AKHYoXBkwQFjABegQIABAB&usg=AOvVaw1Bq_WUTLtij0AoEVyR0XAs) . Acessado em 19 de Maio de 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero feminismo e subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 2017.

CARVALHO FILHO, Sílvio de Almeida . **A masculinidade em Connell: os mecanismos de pensamento articuladores de sua abordagem teórica.** In: XIII Encontro de História Anpuh- Rio. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212953291\\_ARQUIVO\\_ComunicacaoSilviodeAlmeidaCarvalhoFilho.pdf&ved=2ahUKEwi4\\_Kz17e\\_bAhXli5AKHUkwCuAQFjAAegQIAxAB&usg=AOvVaw1i8p1RmN1Dz2ERtMhAtHX7](https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212953291_ARQUIVO_ComunicacaoSilviodeAlmeidaCarvalhoFilho.pdf&ved=2ahUKEwi4_Kz17e_bAhXli5AKHUkwCuAQFjAAegQIAxAB&usg=AOvVaw1i8p1RmN1Dz2ERtMhAtHX7) .Acessado em 4 de dezembro de 2017.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea** Rio de Janeiro:/Editora FGV,2011

CERTEAU, Michael. **A Escrita da história.** Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2015.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difusão Editora, 1988, 244 p. (Trad. de Maria Manuela Galhardo).

CHOPPIN, Alan. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** *Revista educação e pesquisa:* São Paulo, v.30, n°2, set/dez de 2004, p. 549 – 566.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira Da. **Interrogando Discursos Raciais em livros Didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950- 1995,** Tese (Doutorado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ,p.271,2015.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em tempos reais.** São Paulo: Ed. Nversos, 2016.

CONNELL, Robert. MESSERSCHMIDI, James. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito.** *Revista Estudos Feministas,* Florianópolis, 21(1): 2013,p. 241- 282

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol.1.** São Paulo: Editora 34, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** São Paulo, Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

FERREIRA, Jair. **O que é a pós – modernidade.** São Paulo: Ed: Brasiliense, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer é ensinar história. Anos iniciais do ensino fundamental.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Thaís Nívea. **História & Ensino de história.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no college de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

FRANCO, Gilmar. TRUBILIANO, Carlos. **Livro Didático de História e a questão da identidade nacional brasileira ao longo do período republicano: na fronteira entre rupturas e continuidades.** Fronteiras: Revista de História Doutorados, MS, v.17, n.30, jul/dez de 2015, p.27-42.

FREIDAN, Betty. **Mística Feminina.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1971

GADAMER, Hans-georg. **Verdade e Método.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru, SP: EDUSC/Belo Horizonte, MG: EDUFU, 2004, p. 252.

GASPARELLO, Arlene. **História e livro didático: a produção de um saber escolar:** IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes. Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise da Educação. Perspectivas de análises objetos e fontes. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

GASPARELLO JÚNIOR, Antônio. **Patriarcalismo.** Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/patriarcalismo/>, 2011. Acessado em 4 de fevereiro de 2018.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas.** São Paulo: Ed: Universidade Estadual Paulista, 1993.

GONÇALVES, Andréia Lisly. **História e gênero.** Belo Horizonte: Ed: Autêntico, 2006.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiência de tempo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

JENKINS, Keith. **A História repensada.** São Paulo: Ed: Contexto, 2013.

KIMMEL, Michael S. **A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas.** Revista horizontes antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n9, outubro de 1998, p.103 – 117.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Ed: Vozes, 2014.

LOURO, Lopes Guacira. **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria Queer.** Belo Horizonte: Editora Autentica, 2016

MATOS, Maria Izilda Santos. **Por uma História das Sensibilidades: Em Foco A Masculinidade.** Revista História: Questões & Debates, Curitiba. Editora da UFPR, n34, p.12-32, 2017.

MELO, Egberto. **Ensino de história e contemporaneidade: problemas e desafios e perspectivas**: IN:/MENEZES, Sônia; JOAQUIM, Cícero. (Org.) (org.) . Histórico e contemporaneidades. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MIGNOLO, Walter. Desobediência **Epistêmica. Retórica de Lá Modernidade y gramática de lá descolonialidade**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, 2019.

----- **Desafios Coloniais hoje**. EPISTEMOLOGIAS DO SUL, FOZ DO IGUAÇU/PR, 1 (1), PP. 12-32, 2017.

MISKOLCI, Richard: **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Sociologia, Porto Alegre, ano 11, n 21, jan/junho, 2008, p159- 182.

MISSE, Michel. **O estigma do passivo sexual. Um símbolo de estigma no discurso cotidiano**. 2º Edição: Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1981.

MONTAGU, Ashley. **Introdução à antropologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

MUNKATA, Kazumi. **O livro didático alguns temas de pesquisa**. Revista Brasil e Educação, Campinas - SP, v.12, n.3( 30 ),2012, p.179 – 197.

----- **O livro didático como mercadoria**. Pro-Posições | v. 23, n. 3 (69) | p. 51-66 | set./dez. 2012.

NISTZSCHE, Friedrich. **Da utilidade e da inconveniência da história para a vida**. São Paulo, SP: Ed: Escola, 2008.

OLIVEIRA, Rosan. **Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de Educação do Campo**. Revista Brasiliense de educação v22, n 68, jan/ mar de 2017, p. 11- 30.

PELÚCIO, Larissa. **Tradições ou torções ou o que se quer dizer quando dizemos Queer no Brasil**. Revista Periódicos 1º edição, maio- outubro de 2014. Disponível em [www.portalsser.UFBA.br/index.php/revistaperiodicus/index](http://www.portalsser.UFBA.br/index.php/revistaperiodicus/index),2014. Acessado em 28 de Maio de 2018.

PINSKY, Carla. **Novos Temas nas aulas de história: Gênero**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

PORCHAT, Patricia. Butler **Ato performativo e desconstrução: o gênero em Judith**. IN: AMBRA, Pedro. SILVA JÚNIOR, Nelson. ( org.) História e Gênero:. São Paulo: Editora inversos, 2014.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual. Práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: Editora n-1 edições, 2004

PRIORE, Mary Del: PINSKY. (Org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo. Ed: Contexto, 2015.

PRIORE, Mary. AMANTINO, Márcia. ( Orgs. ). **História do homem no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Revista Novos Rumos, ano 17, n.37, 2002 , p. 4 – 25.

SCOTT, Joan. **História das mulheres**. In: BURKÊ, Peter (Org) A escrita da História: novas perspectivas. São Paulo. Ed: Unesp, 2011.

----- **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 16, jul/dez,1989,p.5 – 22

SEDGWICJ, Evekossofsky. **A epistemologia do armário**. Cadernos Paguu(28), jan/junho de 2017, p19- 54.

SEFFIOT, Helleieth Iara. **A mulher na sociedade de classes**. Mito e realidade. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

SILVA, Izaíde Bandeira. **O livro Didático de História no cotidiano escolar**. Curitiba-PR: Editora Apporis, 2012.

STEARNS, Peter N. **História das Relações de Gênero**. São Paulo: Ed. Contexto, 2015.

..... **História da Sexualidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2015

RAGO, Margarete. **Adeus ao feminismo? Feminino e ( pós ) Modernidade no Brasil**. Cadernos AEL, n.3/4, 1996, p.11-43.

ROSEMBERG, Fúlvia. MOURA, Neide. BAPTISTA SILVA, Paulo Vinícius. **Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica** . Cadernos de Pesquisa, v.39,n.137, maio/agosto de 2009, p. 489 -519.

ROTH, Wolfgang. **Introdução à Psicologia de C.G Jung**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TOSH, John. **A Busca da História: objetivos, métodos e as tendências no estudo da história moderna**. Petrópolis, RJ: Ed: Vozes, 2011.

VIANA JÚNIOR, Mário Martins. **Masculinidades ampliando o debate**. Revista Fórum Identidades: Itabaiana, SE. Universidade Federal de Sergipe, v23, jun-/dez de 2017, p. 87- 108.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaio sobre crítica e cultura**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014 .

ZICA, Matheus Da. **Masculinidades possíveis. Representações de gênero em disputa no século XIX brasileiro**. João Pessoa: Editora UFPB,2015.

## **FONTES:**

BRASIL. **Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : história : ensino médio.** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em : [https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015&ved=2ahUKEwj\\_i-OpuPLbAhWDhJAKHbxuCKwQFjAAegQIBRAB&usg=AOvVaw0nrOmRu\\_9JMG4FD60QEGxG](https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015&ved=2ahUKEwj_i-OpuPLbAhWDhJAKHbxuCKwQFjAAegQIBRAB&usg=AOvVaw0nrOmRu_9JMG4FD60QEGxG) . Acessado em Agosto de 2017.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação da obra didática para o programa nacional do livro didático, PNLD 2015.** In: Ministério da Educação, janeiro de 2013. Disponível em : <https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015&ved=2ahUKEwiky7iMuvLbAhULI5AKHc5sBP8QFjACegQIBBAB&usg=AOvVaw3CyMvv9cRxTLbSPXIDCV8S> . Acessado em Setembro de 2017.

BRAICK, Patricia. MOTA, Myrian. **História das cavernas ao Terceiro Milênio. Volume Único.** 3º ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BRAICK, Patricia. MOTA, Myrian. **Histórias da caverna ao Terceiro Milênio. Da conquista da América ao século XIX.** Vol.2. São Paulo: Moderna, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade e Cidadania.** Vol.2. 1º edição – São Paulo. FTD, 2013.

MARQUES, Adhemar. BERUTTI, Flávio. **Caminho do homem.** Vol. 1 e 2. Curitiba, PR: Base Editora, 2013.

VAINFAS, Ronaldo... {et at} . **História.** Vol. 1 e 2. São Paulo: Saraiva 2013.