



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

ANA CLÁUDIA LIMA DE OLIVEIRA CUNHA

**OS DITOS E OS NÃO DITOS SOBRE AS MULHERES
NOS LIVROS DIDÁTICOS:
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA COLEÇÃO DIDÁTICA
“HISTÓRIA – DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”**

**JOÃO PESSOA
2022**

ANA CLÁUDIA LIMA DE OLIVEIRA CUNHA

**OS DITOS E OS NÃO DITOS SOBRE AS MULHERES
NOS LIVROS DIDÁTICOS:
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA COLEÇÃO DIDÁTICA
“HISTÓRIA – DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Damião de Lima.

**JOÃO PESSOA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação
Biblioteca da Universidade Federal da Paraíba

C972d Cunha, Ana Cláudia Lima de Oliveira.
Os ditos e os não ditos sobre as mulheres nos livros
didáticos : representações de gênero na coleção
didática "História - das cavernas ao terceiro milênio"
/ Ana Cláudia Lima de Oliveira Cunha. - João Pessoa,
2022.
137 f. : il.
Orientação: Damião de Lima.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.
1. Gênero. 2. Ensino de História. 3. Livro didático.
4. Website. I. Lima, Damião de. II. Título.

UFPB/BC
CDU
305 (043)

ANA CLÁUDIA LIMA DE OLIVEIRA CUNHA

**OS DITOS E OS NÃO DITOS SOBRE AS MULHERES
NOS LIVROS DIDÁTICOS:
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA COLEÇÃO DIDÁTICA
“HISTÓRIA – DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, na Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar, sob orientação do Prof. Dr. Damião de Lima.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Damião de Lima
Presidente



Prof. Dra. Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano
Membra Interna



Prof. Dra. Isnara Pereira Ivo
Membra Externa

AGRADECIMENTOS

Ao término desse trabalho sou imensamente grata ao Ser Supremo, autor do universo, por ter me concedido a dádiva da vida e a força e coragem para enfrentar os obstáculos que apareceram no percurso que trilhei.

Reconheço que essa dissertação que recebe minha autoria, é na verdade uma obra conjunta. Nela estão contidas reflexões que se aperfeiçoaram nesse programa de mestrado – ProfHistória –, do qual tive o imenso privilégio em participar. Todavia, o cerne dessas reflexões tem origens mais profundas. Trago-as da minha vivência, de experiências engendradas nas diversas esferas sociais, inclusive do berço familiar, onde recebi uma educação empreendida num contexto de uma sociedade machista que designa papéis diferenciados aos indivíduos conforme seu sexo biológico, privilegiando em determinados aspectos as pessoas do sexo masculino.

Dessa forma, a educação que recebi as vezes ratificava os padrões sociais vigentes e em outras ocasiões os contestava. Assim, aprendi a não os naturalizar. E, na minha jornada acadêmica e profissional tive oportunidades de amadurecer essas reflexões e compreender melhor sobre as desigualdades de gênero.

Contribuíram no amadurecimento dessas ideias e na efetiva concretização desse trabalho, direta e indiretamente, meus/minhas companheiros/as de trabalho; alunos/as; colegas de turma do ProfHistória; todo o corpo docente desse programa; o meu orientador; e minha família – meu pai, minhas irmãs e meu esposo.

Agradeço também à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante os vinte e quatro meses de vigência desse curso, transcorrido concomitante com o período crítico da pandemia de Covid19, marcado pela recessão econômica e altos índices inflacionário.

A todos meu reconhecimento e gratidão.

Triste, louca ou má

Triste, louca ou má

Será qualificada

Ela quem recusar

Seguir receita tal

A receita cultural

Do marido, da família

Cuida, cuida da rotina

Só mesmo, rejeita

Bem conhecida receita

Quem não sem dores

Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define

Sua casa não te define

Sua carne não te define (você é seu próprio lar)

Ela desatinou, desatou nós

Vai viver só

Ela desatinou, desatou nós

Vai viver só

Eu não me vejo na palavra

Fêmea, alvo de caça

Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa

Traçar de novo a estrada

Ver cores nas cinzas

E a vida reinventar

(Francisco, el Hombre)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a maneira como a história das mulheres sob o prisma das relações de gêneros foram incorporadas como saberes históricos na coleção didática *História: das cavernas ao terceiro milênio*, destinada à modalidade da Educação Básica. A estratégia metodológica empregada foi de natureza descritiva e analítica. Numa primeira etapa, realizou-se a revisão bibliográfica a respeito da incorporação das mulheres e da categoria gênero na historiografia, bem como foi revisada a literatura acerca do livro didático, especialmente o de História. Em seguida, analisaram-se os livros didáticos da coleção mencionada, buscando compreender como a participação das mulheres nos diferentes processos históricos foi apresentada e a maneira como as relações de gêneros foram abordadas. Constatou-se, por meio dessas análises, que a narrativa didática empregada na coleção estudada coloca as mulheres majoritariamente à margem dos eventos históricos apresentados, sendo suas imagens por vezes descontextualizadas e suas vivências destacadas em separado ao texto principal. As relações de gêneros raramente foram identificadas e questionadas. Por último, foi criado um *website* no intuito de difundir informações acerca das problemáticas de gêneros e proporcionar a reflexão sobre a necessidade de sua incorporação nas aulas de História.

Palavras-chave: Gênero, ensino de História, livro didático, *website*.

ABSTRACT

This work aims to analyze the way in which the history of women from the perspective of gender relations was incorporated as historical knowledge in the didactic collection *History: from caves to the third millennium*, destined to the modality of Basic Education. The methodological strategy employed was descriptive and analytical in nature. In a first stage, a literature review was made about the incorporation of women and the gender category in historiography, as well as the literature about the textbook, especially history. Next, we analyzed the textbooks of the mentioned collection, seeking to understand how the participation of women in the different historical processes was presented and the way gender relations were approached. It was found, through these analyses, that the didactic narrative employed in the collection studied places women mostly on the margins of the historical events presented, and their images are sometimes decontextualized and their experiences highlighted separately to the main text. Gender relations have rarely been identified and questioned. Finally, a *website* was created in order to disseminate information about gender issues and provide reflection on the need for their incorporation in history classes.

Keywords: Gender, History teaching, textbook, *website*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes concentrados para aula preparatória do Enem.....	78
Figura 2 – Estudantes em ambiente escolar	79
Figura 3 – Representação de mulher em terracota	81
Figura 4 – Deficiente visual lendo em <i>braile</i>	84
Figura 5 – Mulher exercendo o direito de votar	87
Figura 6 – Rainha Elizabeth II em momentos distintos	89
Figura 7 – Negras vendedoras	92
Figura 8 – Gravura de mulheres trabalhando em fiação.....	93
Figura 9 – Gravura de trabalhadoras em uma fábrica de velas	94
Figura 10 – Rainha Elizabeth I.....	95
Figura 11 – Trabalhadores ingleses em greve	96
Figura 12 – Clube patriótico de mulheres	98
Figura 13 – Pintura representando o cantor francês Simon Chenard	98
Figura 14 – Texto complementar: “Liberdade de expressão, imprensa e cidadania”	99
Figura 15 – Pintura representando o evento da Declaração de Independência dos EUA	101
Figura 16 – Pintura representando a atuação feminina no comércio de gêneros alimentícios	102
Figura 17 – Representação de figuras femininas na gravura <i>A mantilha</i> , de 1836	103
Figura 18 – Episódio que retrata o exército de <i>criollos</i> nas lutas de independência na América hispânica	103
Figura 19 – Mulheres na Inconfidência.....	104
Figura 20 – Gravura que representa mulheres escravizadas trabalhando no comércio, em Salvador.....	106
Figura 21 – Operárias em fábrica da Indústria de Seda Nacional I.....	109
Figura 22 – Operárias da Indústria de Seda Nacional, Campinas, SP, c. 1903.....	110
Figura 23 – Lampião e Maria Bonita	111
Figura 24 – Uso da imagem feminina em propaganda.....	112
Figura 25 – Operária norte-americana em indústria de armamento	113
Figura 26 – Trabalhadoras russas em manifestação contra o governo czarista.....	114
Figura 27 – Propaganda de refrigerador.....	115
Figura 28 – Contradições do capitalismo	116
Figura 29 – Texto explicativo sobre a fotografia <i>Mãe migrante</i>	116

Figura 30 – Ilustração sobre a invasão da União Soviética pelos nazistas.....	117
Figura 31 – Representação da Segunda Guerra em poema	118
Figura 32 – Mulher trabalhando em indústria bélica	119
Figura 33 – Mulheres <i>partisans</i>	119
Figura 34 – Texto sobre a participação das mulheres na Segunda Guerra.....	120
Figura 35 – Fotografia de mulheres durante o Movimento de 1930	121
Figura 36 – Mulheres durante o Movimento Constitucionalista de 1932	121
Figura 37 – <i>Box</i> sobre a conquista do voto feminino	122
Figura 38 – <i>Box</i> apresentando o Movimento Feminista	122
Figura 39 – Representação de pessoa do gênero feminino	123
Figura 40 – Representação de pessoa do gênero masculino	124
Figura 41 – Ativistas em protesto contra as violações aos direitos das mulheres.....	124
Figura 42 – Eva Perón e Juan Domingo Perón, seu esposo	125
Figura 43 – Protestos contra o desaparecimento de políticos durante a Ditadura Militar brasileira	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AI-5	Ato Institucional Número Cinco
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNME	Campanha Nacional do Material de Ensino
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DOU	Diário Oficial da União
EUA	Estados Unidos da América
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL	Instituto Nacional do Livro
ISCHE	Associação Internacional de Historiadores da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
SEB	Secretaria da Educação Básica
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organizações das Nações Unidas
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 AS MULHERES NA HISTÓRIA: COMO SE FAZER VISÍVEL EM UMA SOCIEDADE ANDROCÊNTRICA?	19
2.1 HISTÓRIA COMO DISCIPLINA: UM OLHAR SOBRE MUDANÇAS DE PARADIGMAS EM RELAÇÃO À HISTÓRIA DAS MULHERES.....	20
2.2 A PRIMEIRA ONDA FEMINISTA: A BUSCA PELA IGUALDADE	23
2.3 O FEMINISMO DE SEGUNDA ONDA: RECONHECENDO A DIFERENÇA.....	31
2.3.1 O surgimento do gênero como categoria analítica	41
2.3.2 Gênero e identidade.....	44
2.4 TERCEIRA E QUARTA ONDAS FEMINISTAS OU PÓS-FEMINISMO?	46
3 O LIVRO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA.....	51
3.1 HISTORIANDO O LIVRO DIDÁTICO BRASILEIRO	59
3.2 EDITAL E GUIA DO PNLD 2018 E AS QUESTÕES DE GÊNERO	69
4 RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	76
4.1 LIVRO DO 1º ANO	78
4.2 LIVRO DO 2º ANO	90
4.3 LIVRO DO 3º ANO	108
5 PARTE PROPOSITIVA: DESENVOLVIMENTO DE <i>WEBSITE</i> SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE GÊNERO.....	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge em decorrência da constatação das desigualdades de gênero presentes na nossa sociedade e da necessidade de promover um melhor entendimento sobre seus reflexos no âmbito escolar. Estudos recentes vêm procurando compreender o quanto os livros didáticos influenciam na construção de identidades e formação de valores sociais. Por sua vez, as diferenças entre os gêneros têm aberto diversas investigações no âmbito da produção de saberes acadêmicos.

Diante disso, as diferenças postas socialmente sobre o ser homem e o ser mulher têm se aguçado e, dada a necessidade de desenvolver uma pesquisa dentro das exigências do ProfHistória, me pareceu pertinente entender melhor como as questões dos gêneros são colocadas nos livros didáticos, propondo caminhos alternativos para os docentes no acesso de outros materiais de cunho pedagógico que possam contribuir para aprimorar a incorporação da temática de gênero em sala de aula.

Conforme informações contidas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático para o ensino médio se constitui como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo. Para garantir a qualidade do material a ser encaminhado às escolas, as obras didáticas são submetidas a avaliação. Ainda em consonância com o PNLD, compreende-se que a obra didática, empregada como mediador pedagógico, deve proporcionar ambiente propício à busca pela formação cidadã, de modo a favorecer que os/as estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões sociais.

Assim, este trabalho tem como pretensão analisar as representações femininas nos livros didáticos da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, com edição publicada pela editora Moderna em 2017, sendo destinada à modalidade do ensino médio e disponível para escolha por meio do PNLD 2018 nas escolas públicas brasileiras, para uso durante o triênio 2019/2020/2021. Nesta pesquisa procuramos observar como vêm sendo feitas as abordagens das questões de gênero na referida obra.

A obra *História: das cavernas ao terceiro milênio* encontra-se no mercado do livro didático desde 1997, tendo sido lançada pela editora Moderna, inicialmente, no modelo de volume único, permanecendo nesse formato até o ano de 2005. Daquele ano em diante, passou

para o formato de coleção, dividida em três volumes. Portanto, trata-se de uma obra que dispõe de certa longevidade no mercado editorial, o que demonstra aceitação pelo público alvo¹.

Conforme dados do FNDE (2021), a coleção didática elegida para esta pesquisa se encontra entre as mais distribuídas pelo PNLD 2018. A tiragem de exemplares foi de 1.069.925 no primeiro ano do triênio 2019/2020/2021.

A coleção analisada recebeu avaliação positiva pela comissão avaliadora do livro didático. Na resenha presente no *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2017), consta que a obra atende à possibilidade de ajudar na percepção das mulheres como sujeitos históricos e na problematização e discussão dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos ao gênero feminino.

Em relação à formação acadêmica e atuação profissional das autoras, consoante informações contidas no frontispício da coleção em análise, Patrícia Ramos Braick possui mestrado em História na área de concentração História das Sociedades Ibéricas e Americanas, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e atua como professora do ensino médio em Belo Horizonte, MG. Myriam Becho Mota é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG, é mestre em Relações Internacionais pela *The Ohio University*, nos EUA, e atua como professora do ensino médio e superior em Itabira, MG. Tais informações nos permitem inferir que as autoras estão em contato tanto com o conhecimento científico de ponta quanto com a prática pedagógica.

É importante frisar que entre as treze coleções didáticas de História aprovadas pelo PNLD 2018, *História: das cavernas ao terceiro milênio* é a única em que a autoria é 100% feminina. Das demais coleções, cinco são de autoria totalmente masculina e sete são de autoria coletiva ou com participação de autores e autoras. Esse dado nos parece importante no sentido de que demonstra resultados das conquistas de lutas femininas na inserção de mercados de trabalho, e permite vislumbrar as mulheres adentrando espaços ocupados majoritariamente por homens, como o mercado da produção de livros didáticos.

Contudo, a obra em estudo não pode ser entendida como um reflexo das teorias feministas, isto é, não podemos compreender apenas a partir do gênero das autoras que se trata de uma escrita historiográfica sob o enfoque dos Estudos de Gênero. Isso porque, conforme vêm demonstrando estudos mais recentes, a autoria de livros didáticos é algo no mínimo limitada. Os livros didáticos são artefatos culturais produzidos sob a lógica do mercado. Nesse contexto, vários fatores incidem sobre a sua produção, destacando-se a busca do lucro na sua

¹ O público alvo dos livros didáticos são docentes e discentes. Não obstante, os discentes não participam diretamente da escolha desse material didático, cabendo exclusivamente aos docentes essa tarefa, levando em consideração suas experiências de trabalho e o conhecimento de sua clientela, isto é, dos discentes.

comercialização. E para tal, diversos profissionais são empregados no processo de feitura desse material.

Conforme Valério (2017), os livros didáticos são escritos por vários profissionais, e os/as autores/as citados/as na capa por vezes são escritores/as apenas de alguns capítulos. As editoras atribuem a autoria a esses/as profissionais consoante suas posições acadêmicas proporcionam mais credibilidade à obra. Assim, em consonância com o referido autor, “seria ingenuidade abordar o assunto autoria como reflexo mecânico dos supostos nomes de capa de um manual escolar hoje” (VALÉRIO, 2017, p. 250).

Nesse aspecto, a presente pesquisa pretende contribuir com os debates em torno da produção do conhecimento histórico ministrado na Educação Básica, por meio da análise de livros didáticos, atentando para a presença ou lacuna dos Estudos de Gênero em suas páginas. Este trabalho se desenvolve dentro da linha de pesquisa “Saberes históricos no espaço escolar”, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória.

Vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades entre homens e mulheres. Tal característica é resultante de construções históricas, marcas de um passado não superado. Essas desigualdades aparecem no tecido social, por vezes de forma sutil e naturalizada, sendo identificadas por Bordieu (2002) como uma forma de violência simbólica da dominação masculina. Os problemas decorrentes dessas desigualdades ficam cada vez mais explícitos na medida que estudiosos se debruçam sobre o tecido social a fim de compreender os fenômenos e suas causas. A partir dessas reflexões, dados como altos índices de feminicídio, desvalorização do trabalho feminino, entre outros, tornam-se mais visíveis. Logo, estudar sobre essas desigualdades no espaço de produção de saberes escolares implica uma maior atenção aos livros didáticos e aos conteúdos por eles veiculados.

Compreendendo a importância que o livro didático desempenha na articulação dos conhecimentos socializados pela prática docente, faz-se necessária uma análise cuidadosa, pois esse artefato educacional pode estar contribuindo para reprodução de variados tipos de preconceitos e exclusão de determinados sujeitos históricos. Entender o espaço dado às relações de gênero e, por conseguinte, às mulheres, por meio da escrita da história nos livros didáticos, além de questionar sua ausência ou pouca visibilidade, é imprescindível para o reconhecimento de discriminação e marginalização de um grupo social e, ao mesmo tempo, serve como um ponto de partida para problematizar os jogos de poder presentes na sociedade, bem como os papéis sociais definidos e atribuídos a cada grupo.

Portanto, deve-se considerar que as relações de gênero exercem fortes influências na construção dos sujeitos, e que o processo educacional desenvolvido no âmbito escolar é

importante na formação das relações dos educandos, consoante com as considerações feitas acima sobre o potencial dos livros didáticos na produção e veiculação de ideias e conceitos que normatizam formas de ser homem e mulher na sociedade. Nesse aspecto, entendemos que as representações dos gêneros contidas nos livros didáticos devem ser cuidadosamente analisadas a fim de evitarmos a disseminação de preconceitos e estereótipos.

Diante do exposto, torna-se pertinente analisar como os livros didáticos trazem as discussões sobre os gêneros, focalizando o olhar sobre as representações das mulheres. O que se sabe ou que se conta sobre elas nos livros didáticos? Ou ainda, o que não se sabe e por que não se conta sobre as mulheres nos livros didáticos? Assim, a partir desse olhar será possível trazer para o cenário escolar o apoio às(aos) docentes na facilitação de acesso a informações pertinentes e confiáveis sobre as problemáticas referente às questões de gêneros.

Neste ponto, há indicativos de uma crescente preocupação de professores/as e pesquisadores/as com relação aos materiais didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras e aos valores veiculados nesses materiais. Logo, torna-se pertinente problematizar os conhecimentos cristalizados nos livros didáticos e rever novos caminhos, constituindo novos percursos investigativos. Assim, pretende-se com este trabalho analisar as representações femininas nos livros didáticos, observando como vêm sendo feitas as abordagens sobre a participação feminina no processo histórico.

A presente pesquisa se justifica também por trazer discussões necessárias ao entendimento do fazer historiográfico e sua disseminação pública, considerando o espaço escolar como área de atuação pública, ou seja, a pesquisa possibilita diálogos sobre as articulações do conhecimento acadêmico e os saberes escolares, especificamente os saberes institucionalizados por meio de currículos e incorporados aos livros didáticos.

Assim, perseguimos, como objetivo principal, analisar se os livros didáticos de História da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, destinados à modalidade do ensino médio, incorporam os saberes históricos levando em consideração as relações entre os gêneros, bem como a atuação das mulheres enquanto protagonistas da história, produzidos a partir da renovação historiográfica suscitada pela História Cultural. Além disso, nos propomos a desenvolver um espaço de compartilhamento e difusão de informações sobre a temática em estudo, na *web*, por meio de um *site* no qual serão disponibilizados conteúdos relevantes ao auxílio dos/as professores/as na incorporação dos estudos a partir da ótica das relações de gêneros.

É consenso que os professores da Educação Básica da rede pública, no Brasil, vivenciam situações precárias quanto às condições de trabalho e remuneração salarial. Em que pesem as

lutas por melhoria da situação docente descrita acima terem alcançado algumas conquistas, a exemplo da implantação de um piso salarial do magistério, os ganhos ainda são ínfimos, de forma que, na luta pela sobrevivência, professores e professoras com o mínimo de dignidade se submetem a duplas jornadas de trabalho, fato que pode comprometer o tempo necessário à pesquisa e planejamento de suas aulas, e/ou causar desgastes físicos e psicológicos.

Atualmente as tecnologias de informação se expandem de forma acelerada, impregnando os diversos setores da sociedade. Neste cenário, o campo educacional é cada vez mais afetado pelo predomínio dessas tecnologias. O cotidiano de professores e professoras na sua atuação profissional se torna sensível aos usos das novas tecnologias de informações, especificamente nas pesquisas destinadas ao aprimoramento profissional e nas elaborações de conteúdos à serem utilizados em suas aulas.

Quanto a isso, a internet dispõe dos mais variados tipos de informações e conhecimentos, nos mais diversos formatos, tais como textos, áudios, imagens, gráficos etc. Esse mar de informações e conhecimentos dissemina em diferentes níveis os fluxos de saberes. Assim, é primordial a escolha das informações e conhecimentos a serem empregados no âmbito educacional.

Diante do exposto, no intuito de contribuir na difusão de saberes que auxiliem com excelência educadores e educadoras no manejo de elaboração de suas aulas, nos dispusemos a criar um espaço na *web* em forma de *site*, no qual serão disseminadas informações sobre a temática de gênero, a partir de dados que revelam a necessidade de sua inserção no ensino de História. Elencamos também nesse espaço sugestões de recursos didáticos, como músicas, filmes e reportagens que possibilitem o contato com a temática referida e, posteriormente, o *site* poderá ser alimentado com outras estratégias didáticas.

Neste trabalho, a discussão do gênero se respalda em estudos sobre a temática, desenvolvidos nas últimas décadas visando romper com práticas sociais construídas historicamente e reforçadas por uma narrativa histórica de marginalização das mulheres. Destacamos, por oportuno, o trabalho de Joan Scott (1995) que se tornou referência para os estudos sobre as mulheres, no qual a autora teoriza sobre a utilidade da categoria gênero para compreensão da dinâmica das relações sociais entre os sexos.

O conceito de gênero resultou da necessidade em diferenciar o aspecto fundamental das distinções baseadas nas características sexuais, respaldadas pelo discurso do determinismo biológico. Diferentemente do que propunham as análises fundamentadas nos conceitos biologizantes, que enxergavam na diferença sexual um fator determinante nas posições sociais

hierarquicamente diferentes de homens e mulheres, “o gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades” (SCOTT, 1995, p.3).

Na sua definição, Scott (1995, p. 21) defende que o “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Portanto, a sociedade constrói historicamente significados e símbolos para representar diferencialmente cada um dos sexos. Dessa forma, escrever a história na perspectiva de gênero é evidenciar como o poder é articulado simbolicamente. Assim, pertencer ao gênero masculino ou feminino acarreta papéis sociais preestabelecidos de formas diferentes.

Para ampliar as compreensões acerca das representações do gênero na esfera educacional, dialogaremos com Guacira Lopes Louro (1997), que traz a discussão sobre o gênero para o âmbito escolar. Para esta autora, os estudos de gênero, no Brasil, são relativamente recentes, principalmente no campo da Educação. De fato, o termo começou a ser empregado pelos movimentos sociais feministas daqui apenas na década de 1970/80, tendo sido influenciados pelas intelectuais feministas anglo-saxãs e francesas. Ainda conforme a autora, não há uma maneira fixa, imutável e pré-determinada do que é ser homem e o que é ser mulher, pois esses significados são construídos socialmente.

Após este capítulo primeiro, de Introdução, e na busca por se compreender melhor a construção desses significados e de como a História enquanto disciplina científica incorporou a temática relativa aos gêneros, procuramos no segundo capítulo deste trabalho identificar as mudanças ocorridas no campo historiográfico, no que tange à história das mulheres, a partir das contribuições da História Cultural, bem como da atuação do movimento feminista em sua luta pelo reconhecimento das mulheres enquanto sujeitos históricos, até a emergência do conceito de gênero enquanto categoria de análise.

No terceiro capítulo, no intuito de destacar a importância do livro didático enquanto recurso pedagógico de vasta abrangência e analisar como os documentos norteadores/reguladores desse material influenciam na sua produção e consequentemente na veiculação de valores sociais, trouxemos o debate sobre esse material didático, e traçamos um panorama da sua existência na educação brasileira. Consideramos pertinente o entendimento desse recurso pedagógico não apenas no tocante a seu uso em sala de aula, mas como um produto cultural dotado de múltiplos significados.

No quarto capítulo, buscamos compreender como o livro didático evidencia a participação das mulheres enquanto protagonistas no processo histórico, conforme os novos saberes sob enfoque dos estudos sobre as relações de gêneros desenvolvidos pela historiografia

recente. Para isso, tomamos como fonte documental a coleção de livros didáticos *História: das cavernas ao terceiro milênio*, destinada à modalidade do ensino médio, para o triênio 2018/2019/2020, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. A escolha por esta coleção deveu-se ao fato de ela ter sido adotada nas duas escolas de Educação Básica presentes no município de Itapororoca, local onde atuo na profissão do magistério.

Para a finalidade desta pesquisa interessou-nos, dentro da abordagem da coleção supracitada, a maneira como as relações entre os gêneros foram colocadas, pois o nosso objetivo é perceber como e se a produção historiográfica brasileira oriunda das mudanças metodológicas na qual se pautam os discursos sobre as relações de gêneros foram inseridas nos livros didáticos. Assim, analisamos a abordagem feita pelas autoras no tocante aos discursos referentes às figuras femininas, observando a relevância dada à temática, como as mulheres e suas ações foram descritas, se apareceram como personagens principais ou se constam apenas enquanto coadjuvantes do processo histórico.

Neste sentido, nos apropriamos dos dados da pesquisa para além da quantidade, estabelecendo relações mais profundas que ajudassem a compreender melhor a problemática em estudo, uma vez que consideramos que há uma conexão indissociável entre o mundo objetivo e as subjetividades dos sujeitos que não podem ser reveladas apenas em formas quantificáveis.

O quinto capítulo é dedicado às considerações acerca da produção do *site* temático que desenvolvemos como proposta de facilitação ao acesso de informações referentes à temática das relações entre os gêneros. Após isso, no sexto e último capítulo, encerramos o texto, com considerações pertinentes ao alcance da pesquisa realizada.

2 AS MULHERES NA HISTÓRIA: COMO SE FAZER VISÍVEL EM UMA SOCIEDADE ANDROCÊNTRICA?

Neste capítulo, procuramos apresentar um percurso do surgimento e consolidação da História enquanto disciplina acadêmica, evidenciando as mudanças ocorridas no interior desta disciplina, a fim de mostrar como inicialmente a história das mulheres foi negligenciada pela ciência histórica, e de que forma se deu, posteriormente, a incorporação das temáticas femininas nos estudos históricos.

Para efetivar tal compreensão sobre os avanços das temáticas femininas no interior da disciplina histórica, enfatizamos as mudanças ocorridas no campo historiográfico decorrentes da influência da Escola dos Annales, que culminaram na consolidação da Nova História, vertente historiográfica que privilegia os estudos culturais, e também trazemos a atuação política do movimento feminista que, em determinado momento, vinculou ações práticas com as discussões teóricas, contribuindo para um novo olhar sobre as experiências feministas.

Neste trabalho, compreendemos o feminismo como um movimento plural e heterogêneo com variações espaciais e cronológicas quanto às suas reivindicações políticas e suas bases teóricas. No nosso entendimento, não existe o feminismo, mas os feminismos. Todavia, a busca da compreensão das formas de produção e reprodução dos mecanismos que colocam as mulheres em situações desvantajosas em relação aos homens, atrelada a uma formulação teórica que procura descortinar as relações de poder produzidas e reproduzidas socialmente, e a recusa dessa dominação masculina como fator natural e a-histórico, bem como a luta política empreendida a fim de superar essa desigualdade, tudo isso concede certa unicidade a esses movimentos.

No sentido de facilitar a compreensão das lutas feministas, optamos por apresentar uma divisão de seções do capítulo que corresponde às chamadas “ondas feministas”, a fim de explicitar os diferentes contextos de lutas, bem como demonstrar as reivindicações perseguidas em cada fase e as elaborações de quadros teóricos de análise, que partiram da premissa da busca pela igualdade, focando numa universalidade do sujeito, e que em outro momento passaram a perceber as diferenças entre os sexos e a buscar equidade dentro da diferença, resultando na formulação do conceito de gênero.

Dessa forma, estruturamos o capítulo em quatro subseções, sendo respectivamente: História como disciplina: breve olhar sobre as mudanças de paradigmas em relação à História das Mulheres; A Primeira Onda feminista: a busca pela igualdade; O feminismo de Segunda Onda: reconhecendo a diferença; e Terceira e Quarta Ondas feministas ou Pós-feminismo?

2.1 HISTÓRIA COMO DISCIPLINA: UM OLHAR SOBRE MUDANÇAS DE PARADIGMAS EM RELAÇÃO À HISTÓRIA DAS MULHERES

O surgimento da escrita histórica enquanto ciência, ocorrido na Europa Ocidental, especialmente na França, ao longo do século XIX, se deu nos moldes positivistas que privilegiavam os “feitos dos grandes homens”, as “ações políticas” e, principalmente, a ideia de que a escrita histórica representava o passado tal qual aconteceu.

Esse modelo de produção historiográfica privilegiou as fontes escritas, especialmente os documentos oficiais, pois acreditava-se que eram provas do acontecimento. Dessa forma, as narrativas históricas centravam-se em acontecimentos políticos e diplomáticos, e em conflitos bélicos entre as nações – a fim de engrandecer os valores nacionalistas –, atividades das quais as mulheres estavam socialmente excluídas de participarem. Logo, as experiências vivenciadas por elas não eram consideradas dignas de serem narradas na historiografia nascente, ficando essa categoria excluída do conhecimento histórico.

O modelo positivista foi predominante na escrita histórica do século XIX, sendo atualmente bastante criticado no meio acadêmico e entendido como “paradigma tradicional”. Conforme Burke (1992), esse paradigma tornou-se a visão do senso comum da história, passando a ser considerado a maneira de fazer história, quando deveria ser visto como uma dentre muitas possibilidades de se abordar o passado.

Destarte, o paradigma tradicional colaborou para impregnar uma visão de mundo na qual apenas os homens foram os protagonistas das experiências humanas no tempo, sendo as vivências das mulheres invisibilizadas, pois apenas os seres providos de sexo masculino e suas ações eram enquadrados como sujeitos históricos.

Contudo, o campo historiográfico não é estático e, assim como outras áreas de atuação humana, sofre mudanças decorrentes de diversos fatores que se impõem, transformando as bases hegemônicas das formas de conhecimento. Nessa lógica, ocorreram transformações no meio acadêmico, sobretudo a partir de discussões ocorridas inicialmente entre historiadores franceses, que se propuseram a ousar e a desafiar os paradigmas da historiografia tradicional. Esse movimento intelectual surgido na terceira década do século XX encontrou na revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* um meio de garantir a divulgação de suas ideias.

O movimento citado culminou com a renovação do fazer historiográfico, incluindo “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”, título de uma coleção de ensaio publicada pelo medievalista francês Jacques Le Goff.

Conforme explicitado acima, uma nova abordagem da história se moldou adquirindo corpo e espaço. Houve então um alargamento no campo da pesquisa histórica, que passou a incluir novas temáticas por meio de métodos inovadores de pesquisa, bem como a rever antigos temas por meio de abordagens diferenciadas e, principalmente, contrapondo-se ao comumente conhecido modelo tradicional.

Esse movimento, conhecido entre os historiadores como Nova História ou História Cultural, encorajou os estudos de temáticas outrora negligenciadas ou até mesmo impensadas como históricas. De acordo com Burke (1992, p.11):

Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo, a feminilidade, a leitura, a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção social”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço.

Neste contexto de mudanças historiográficas e sociais, as mulheres passaram a reivindicar espaços, exigindo equidade de direitos entre os indivíduos e o enquadramento como sujeitos e objetos da História enquanto disciplina. A partir de então, a historiografia passou a incorporar as experiências femininas, considerando como relevante os feitos de diversos atores sociais nos processos históricos.

Assim, sob influência da renovação dos estudos históricos protagonizados, inicialmente, pelo movimento no interior da Escola dos Annales, e que culminou com a referida Nova História, expandiram-se os interesses por praticamente todas as atividades humanas, visto que, conforme a visão dos historiadores ligados a esses movimentos, a realidade é construída social e culturalmente por múltiplos sujeitos.

Nesta perspectiva, e em contraposição à história tradicional, a renovação historiográfica proporcionou a quebra de paradigmas instituídos no campo histórico, desviando o foco da história dos “grandes personagens” e de uma narrativa linear e universal para preocupar-se com a análise das estruturas e das transformações sociais entendidas como resultantes da atuação de sujeitos diversos. Logo, grupos sociais e temáticas anteriormente excluídos das produções historiográficas, a exemplo das mulheres, passaram a ser alvos das novas reflexões.

Contudo, vale salientar que a incorporação das mulheres enquanto sujeitos históricos e objeto da disciplina História não ocorreu sem resistência, inclusive no interior da academia. A historiadora norte-americana Joan Scott, ao apresentar um panorama sobre a gênese e expansão do campo de estudos sobre a História das Mulheres, partindo das especificidades do contexto

dos Estados Unidos, não deixa de fazer algumas observações mais generalizadas, trazendo-nos a informação de que

A história das mulheres apareceu como um campo definível principalmente entre as duas últimas décadas. Apesar das enormes diferenças nos recursos para elas alocados, em sua representação e em seu lugar no currículo, na posição a ela concedida pelas universidades e pelas associações disciplinares, parece não haver mais dúvida de que a história das mulheres é uma prática estabelecida em muitas partes do mundo. (SCOTT, 1992, p.63).

Dessa forma, uma compreensão sobre os avanços dos estudos referentes às temáticas do feminino não pode deixar de evidenciar o papel desempenhado pelas ativistas feministas, que passaram a denunciar o silenciamento das vozes femininas em diversos espaços sociais, inclusive no espaço acadêmico.

Para um melhor entendimento desse processo, que trouxe à tona vozes femininas, procuraremos discorrer sobre a história do movimento feminista, a fim de estabelecer diálogos entre o campo de atuação política feminista que resultou em reflexões, principalmente por parte das mulheres, sobre uma história em que aparecessem heroínas, provasse a atuação das mulheres, mostrasse explicações sobre a opressão feminina, e por fim, abrisse caminhos para uma epistemologia feminista.

A fim de proporcionar um caráter mais didático ao texto, organizaremos as divisões do capítulo em consonância com o que se convencionou denominar “ondas feministas”, no intuito de estabelecer mudanças nas reivindicações do movimento, bem como suas elaborações sobre o sujeito político do movimento feminista. Apesar da narrativa de “ondas do feminismo” ter sido criticada em alguns trabalhos (SCHNEIDER, 2009; PEDRO, 2011), optamos por esta forma de narrar, pois, ao nosso ver, torna-se mais didático, e também por essa narrativa ser muito utilizada por autores e autoras com os quais dialogaremos.

Concordamos com a forma metafórica das “ondas feministas” definida por Duarte (2019), quando afirma que:

Longe de serem estanques, tais momentos conservam uma movimentação natural em seu interior, de fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente), se avolumam em direção ao clímax – o instante de maior envergadura, para então refluir numa fase de aparente calma, e novamente recomeçar. (DUARTE, 2019, p. 26).

Nesta ótica, o movimento feminista intercala momentos de grande efervescência com períodos de atuação menos intensa. “O feminismo age em movimentos súbitos, em ondas. É intermitente, sincopado, mas ressurgente, porque não se baseia em organizações estáveis

capazes de capitalizá-los” (PERROT, 2012, p.155). Podemos destacar, então, pelo menos quatro momentos de “clímax”, ou seja, quatro “ondas feministas”, conforme delineadas a seguir.

2.2 A PRIMEIRA ONDA FEMINISTA: A BUSCA PELA IGUALDADE

Basta um olhar mais atento sobre as relações de gêneros em diferentes sociedades para constataremos que desigualdades entre homens e mulheres tem sido uma característica marcante da maioria das sociedades. Atualmente, essas desigualdades são por vezes camufladas sob a alegação de garantias de direitos iguais em termos de legislação. Contudo, nem sempre foi preciso camuflar a falta de equidade entre os gêneros. Em muitas situações, essas desigualdades foram entendidas como naturais e necessárias para a sociedade.

Justificava-se tal desigualdade face à crença na existência de um binarismo natural, pelo qual homens e mulheres eram vistos como opostos, e dotados de características físicas e psicológicas diferenciadas e antagônicas. Conforme tais crenças, atributos de força, de racionalidade, de senso crítico e de virilidade eram características natas do homem. Portanto, a eles estavam destinados o comando, o exercício das funções públicas que exigiam o predomínio da razão. As mulheres, por seu turno, eram seres sensíveis, irracionais, emotivas, inaptas para exercerem funções fora do espaço doméstico.

Em conformidade com os pressupostos acima, por muito tempo negou-se às mulheres a ocupação nos espaços públicos, e a educação formal também lhes foi restringida em diversas épocas e em variadas sociedades, e quando ofertada, fazia-se diferenciada da educação dada ao sexo oposto.

Até mesmo as mulheres pertencentes aos grupos sociais de elite foram privadas do acesso à educação formal por um longo tempo e submetidas a modelos educacionais que as impossibilitava de um desenvolvimento intelectual em igualdade com os homens. Aos homens de classe social favorecida, contudo, era destinada a instrução formal, visando lhes possibilitar o incremento cognitivo necessário para estarem preparados a exercer as ocupações públicas.

No Brasil, por exemplo, Gondra e Schueler (2008), ao analisarem os sujeitos da ação educativa na sociedade oitocentista, apontam as diversas tensões presentes na instrução pública brasileira desse período, dentre as quais se destaca a diferença de saberes escolares que deveriam ser ofertados aos meninos e às meninas. Nesse sentido, nos informam que

A legislação educacional e as tradições da sociedade senhorial e conservadora, com a influência marcante da Igreja Católica e da moral religiosa, determinavam a permanência das relações sociais de gênero e uma e uma educação diferenciada para meninos e meninas [...]. Durante quase todo o século XIX e nas décadas iniciais do século XX, a maior parte das escolas e colégios brasileiros permaneceu separada por sexo [...]. As escolas ofereciam programas diferenciados para meninas e meninos (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 2004).

No decorrer da análise, o autor e a autora supracitados informam que a partir de outubro de 1827, o estudo de geometria foi excluído dos programas escolares das meninas e o ensino de aritmética deveria ser ministrado com ressalvas em suas aulas. Isso porque, para alcançar o ideal de mulher almejado na época, tais conhecimentos não eram necessários, pois a expectativa quanto à atuação dos gêneros previa para as mulheres a função primordial de mãe de família e educadora dos filhos.

Diante da dominação masculina, encontramos exemplos de reações em vários momentos históricos, nos quais as mulheres questionaram a posição de inferioridade a que eram submetidas, porém, essas manifestações aconteciam de forma isolada e não tinham força suficiente para modificar as estruturas. Somente após as mudanças sociais ocorridas em fins do século XVIII, na Europa, que caracterizaram uma nova organização econômica, política e social, as reivindicações das mulheres se efetivaram de forma mais contundente politicamente, esboçando o limiar do movimento feminista. Neste contexto,

O feminismo se definiu pela construção de uma crítica que vincula a submissão da mulher na esfera doméstica à sua exclusão da esfera pública. Assim, no mundo ocidental, o feminismo como movimento político e intelectual surge na virada do século XVIII para o século XIX e pode ser considerado um filho indesejado da Revolução Francesa. (MIGUEL, 2014, p.20).

Nesse movimento, com raríssimas exceções, a maior parte de componentes da liderança revolucionária nutria descaso em relação à evidente submissão feminina, e, até mesmo advogavam que as mulheres deveriam permanecer reclusas na esfera doméstica. Mas ao se trazerem à tona ideais de liberdade e de igualdade, ainda que, no entendimento dos líderes, esses ideais se estendessem apenas aos homens, o movimento abriu fendas para se questionar as desigualdades entre os sexos.

Portanto, as transformações sociais decorrentes das revoluções² que abalaram as estruturas de poder vigente em fins do século XVIII possibilitaram de certa forma o questionamento sobre a submissão da mulher. Ao recusar a compreensão de mundo que colocava as mulheres no patamar de inferioridade perante os homens, denunciando tal situação como resultado dos padrões de opressão, este limiar do pensamento feminista norteou futuras críticas aos modelos sociais que estabeleciam diferenças entre os sexos, no intuito de impedir a igualdade e a autonomia para todos os integrantes sociais.

Para a sociedade ocidental, a Revolução Francesa (1789) marca a ruptura dos laços com o medievo, a inauguração de uma nova era na qual emerge uma nova concepção de relações sociais não mais baseadas nos termos de servidão e lealdade, e sim permeadas por uma concepção de cidadania. O lema “Igualdade, Liberdade e Fraternidade” marca, ao menos teoricamente, o novo contexto social, visto que, apesar de mudanças serem efetuadas, na prática esse lema nunca foi atingido completamente. Contudo, as ideias nele contidas passaram a fazer parte das aspirações de grupos sociais excluídos, se configurando como uma meta para movimentos sociais posteriores.

Essa nova sociedade, que emerge das lutas revolucionárias contra o chamado Antigo Regime, rompe as bases hierárquicas do absolutismo e adota as ideias iluministas de racionalidade do Estado e de participação cidadã. Porém, sua ideia de cidadania é limitada. A Declaração do Homem e do Cidadão (1789), principal documento desse período, não inclui as mulheres no acesso à cidadania, mantendo-se sua submissão aos homens. Ainda que tenham participado da Revolução, as mulheres foram excluídas nas decisões políticas que colocavam em prática a nova ordem, pois “a esmagadora maioria dos revolucionários franceses manifestava desinteresse, quando não hostilidade, pelos direitos da mulher (MIGUEL, 2014, p.20)”.

É neste sentido, contrário à exclusão das mulheres diante das conquistas revolucionárias, que ecoam algumas vozes femininas. Já em 1791, Olympe de Gouges (1748-1793) encaminha à Assembleia Nacional da França a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, a fim de que seja aprovada, como havia sido a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. O documento é uma crítica e uma denúncia contra a exclusão das mulheres, pois apenas aos homens eram garantidos os direitos, visto que eram entendidos como sujeitos universais. Ficou

² De acordo com o historiador inglês Eric Hobsbawm (1991), o mundo do século XIX foi moldado pelas influências da Revolução Industrial inglesa, no aspecto econômico, e pela Revolução Francesa (1789), no aspecto político e ideológico. O final do século XVIII é marcado pela crise dos velhos regimes da Europa e seus sistemas econômicos.

célebre sua fala sobre a liberdade de expressão contida no artigo X do referido documento, de que “a mulher tem o direito de subir ao cadafalso; mas ela deve ter igualmente o direito de subir à tribuna” (GOUGES, 2007, p. 1).

Apesar da importância do documento citado e da atuação da sua autora na militância a favor da igualdade entre homens e mulheres, no geral, a obra de Olympe de Gouges não consegue sistematizar as raízes da submissão da mulher, pois expressa as desigualdades entre os sexos, mas não problematiza as razões dessa assimetria.

Considerada a fundadora do feminismo, a inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797) buscou evidenciar as causas para a opressão à mulher, ao mesmo tempo em que estabelecia críticas à sociedade liberal em formação, baseadas nas bandeiras iluministas de liberdade e igualdade, mas que excluía praticamente metade da população, pelo simples fato de pertencerem ao sexo feminino. Sobre Mary Wollstonecraft, Miranda (2010, p. 63) afirma que:

[...] defensora de um ideal de igualdade realmente universal, esta autora não concebia esferas de atuação diferenciadas para cada sexo. Por encarar as mulheres como seres perfectíveis, ela afirmava que a incapacidade cívica que as atingia era fruto do tratamento desigual e opressivo imposto a elas, e que só a educação pautada na razão (a mesma destinada aos homens) lhes devolveria a autonomia.

Por meio do exposto, fica evidente o teor de criticidade na obra de Mary Wollstonecraft ao androcentrismo predominante na sociedade naquele momento. Diferentemente do que apregoavam os discursos hegemônicos sobre ser a inferioridade feminina algo natural, a referida autora apontava que as raízes para a incapacidade cívica das mulheres eram produto da experiência histórica e social.

De acordo com Miranda (2010), no século XVIII era quase um consenso entre os pensadores a visão da mulher como um ser incapaz de pensar racionalmente, ou ainda que o seu raciocínio era inferior aos dos homens, estando sujeitas à tutela masculina para sobreviver. Figuravam inclusive imagens das mulheres como seres fúteis, que se preocupavam apenas com a aparência e as relações com o sexo oposto. Contudo, Wollstonecraft, em suas reflexões, assinala que as diferenças entre os sexos são de ordem cultural e não dadas pela natureza. Em função dessa constatação, passa a reivindicar o acesso à educação para o desenvolvimento da mulher e o seu reconhecimento como ser livre e autônomo.

Assim, o direito à educação para as mulheres torna-se uma das principais pautas das reivindicações do incipiente movimento feminista. “O programa dessa primeira fase do feminismo tinha como eixos a educação das mulheres, o direito ao voto e a igualdade no

casamento, em particular o direito das mulheres casadas a dispor de suas propriedades” (MIGUEL, 2014, p. 21).

O movimento feminista reivindicava o direito ao acesso à educação nas mesmas condições que eram ofertadas aos homens, pois acreditava-se que por meio da instrução formal poderiam transcender das imagens negativas quanto à sua racionalidade.

Já naquele contexto, o movimento feminista postulava que a inferioridade das mulheres perante os homens não era determinada pelas diferenças sexuais e sim pela ausência de oportunidades educacionais. Dessa forma, a educação para as mulheres torna-se uma das pautas principais das demandas iniciais do movimento feminista, pois seria fundamental na organização das mulheres por outros direitos.

No transcorrer do século XIX, os ideais iluministas de democracia representativa se fortaleceram nos países europeus e no continente americano, e neste último, as antigas colônias europeias conseguiram sua emancipação política, adotando como formas de governos modelos baseados nos princípios do Liberalismo Político. Conforme já explicitamos, os ideais iluministas de igualdade e liberdade, defendidos sob à égide da razão pelos pensadores esclarecidos, excluía significativa parcela da humanidade, a saber, mulheres e não europeus.

Bauman (1999), ao olhar para a modernidade, enxerga nela uma obsessão em ordenar o mundo, e aponta que nessa insistência de ordem a modernidade produz-se como refugio a ambivalência, ou seja, da tentativa de estabelecer um mundo racional, equilibrado e ordenado, no qual os eventos podem ser controlados, emerge a contestação à ordem.

Se a modernidade diz respeito à produção da ordem, então a ambivalência é o *refugio da modernidade*. A ordem e a ambivalência são igualmente produtos da prática moderna, e nenhuma das duas tem nada exceto a prática – a prática contínua vigilante – para sustentá-la [...]. A ambivalência é, provavelmente, a mais genuína preocupação e cuidado da era moderna, uma vez que, ao contrário de outros inimigos derrotados e escravizados, ela cresce em força a cada sucesso dos poderes modernos. (BAUMAN, 1999, p.23).

Nesse sentido, ao não incorporar as mulheres em seu projeto de racionalidade, os poderes hegemônicos as transformam em ambivalência, naquilo que foge ao ordenamento, que dele é excluído. E assim como as ervas daninhas são o refugio da jardinagem, para usar uma expressão do Bauman (1999), o movimento feminista cresce e torna-se o refugio de um modelo político que pretendia estabelecer a ordem numa sociedade por meios “democráticos”, mas que excluía dos direitos previstos na tal democracia praticamente metade da população pelo simples fato de pertencerem ao sexo feminino, como já havia denunciado antes Olympe de Gouges.

Assim, nas últimas décadas do século XIX, ocorre uma onda de contestação do poder masculino na esfera pública. Surge no seio do movimento feminista a luta pelo direito à participação política, especificamente o direito ao voto. Logo, delineou-se um expressivo movimento em torno dessa demanda, conhecido como movimento sufragista, que atuou em diferentes países com características e dinâmicas diversas.

No geral, as mulheres organizavam reuniões onde se discutiam e se delimitavam estratégias empregadas para pressionar governantes a implantar o direito ao voto, principal bandeira política naquele momento, e também outras formas de garantir equidade de direitos entre homens e mulheres, conforme nos indica Nalu Faria (2010, p. 9):

Em diversos países já existiam movimento de mulheres por mudanças na legislação civil, em especial na regulamentação do casamento e do divórcio, pelo direito de frequentar escolas e exercer ofícios e profissões, de terem acesso a heranças e aos bens da família, de participar de associações políticas e sindicais. Mas a reivindicação que mais se destacava e mobilizava especialmente as mulheres era o direito ao voto, considerado um instrumento indispensável para que os demais direitos pudessem existir.

Portanto, a “primeira onda” do movimento feminista despontou como um movimento liberal de luta das mulheres em busca da igualdade de direitos civis, políticos e educativos, e dentre eles, o direito ao voto teve maior apelo por ser entendido como elemento imprescindível na conquista dos demais direitos.

Cabe ressaltar mais uma vez que, no que diz respeito à instrução formal, a maior parte das mulheres mantinha-se excluída do processo educacional, e a minoria das mulheres que faziam parte da classe social mais favorecida – isto é, pertenciam à elite –, quando recebiam a educação formal, sua aprendizagem era dada em moldes diferenciados da educação destinada aos homens.

No Brasil, Nísia Floresta (1810-1885) é considerada uma das pioneiras a se posicionar em defesa da educação para as mulheres. De acordo com Prado e Franco (2013), a educadora potiguara, além de sintetizar as lutas em prol da capacitação intelectual das mulheres e de seu direito à educação, também demonstrou em seus escritos o envolvimento com temas ligados à política, como, por exemplo, debates em torno da escravidão no Brasil.

Posteriormente, ainda sobre a sociedade brasileira, já nas primeiras décadas do século XX, pesquisas recentes vêm demonstrando que intelectuais femininas, a partir do contato com ideias emancipadoras oriundas da Europa e dos Estados Unidos, organizaram jornais, editaram livros e redigiram textos nos quais advogavam o direito ao voto feminino. Porém, a incorporação das ações de mulheres nos registros historiográficos foi negligenciada quase

completamente por muito tempo. A preocupação com as atuações das mulheres, ou seja, seu reconhecimento enquanto sujeitos históricos, ganhou ênfase somente a partir das três últimas décadas do século passado.

Conforme já exposto, de maneira generalizada, o feminismo de primeira onda se caracterizou como um movimento liberal em busca da igualdade entre homens e mulheres, destacando a garantia às mulheres do direito ao voto e à educação formal, nos moldes do que era ofertado aos indivíduos do sexo masculino, como instrumentos que garantiriam a equidade entre os sexos.

O ideal iluminista de igualdade e liberdade, que impulsionou a Revolução Francesa e também a Revolução Americana, disseminado pelo mundo ocidental, inaugura um novo período histórico. Porém, apesar de se autoproclamar como um movimento que estava pondo fim às cadeias opressivas e varrendo os privilégios e preconceitos, o pensamento ilustrado nega às mulheres os direitos políticos e perpetua a imagem feminina de que elas se reduziram a seres incapazes de desenvolver o pensamento racional, resultando em obstáculos à participação política feminina, por se acreditar na sua incapacidade nata.

Neste sentido, os paradoxos e ambiguidades contidos nas ideias iluministas, postos em prática a partir dos movimentos revolucionários, abriram espaços para o questionamento e para o florescimento de ideias contestatórias. Assim, ecoam algumas vozes exigindo que se ponham em prática os ideais de igualdade ao sexo feminino; são as vozes do movimento que se convencionou denominar de feminismo de primeira onda.

Apesar das denúncias contra as desigualdades entre os sexos, a primeira onda feminista é por vezes criticada e taxada como um movimento classista liberal e elitista, visto que, salvo raras exceções, não se estabelece um debate contundente sobre as origens da opressão feminina, e não se atenta para outras desigualdades que afetam a vida das mulheres em outros contextos como a raça e a classe social. Tais críticas foram desenvolvidas no interior do próprio movimento, a partir da segunda metade do século XX, quando novas bandeiras de lutas são erguidas em prol de grupos marginalizados das reivindicações iniciais feitas pelas feministas de primeira onda.

Contudo, precisamos ter cautela ao olhar para esses movimentos, pois, mesmo dentro de suas limitações, possibilitaram enxergar as contradições e incoerências inerentes ao pensamento ilustrado. Ao reivindicar o sufrágio universal, o movimento sufragista instigava a reflexão a respeito das posições sociais designadas a cada sexo. Dessa forma, ao se questionar a exclusão das decisões política às quais as mulheres eram submetidas e ao se exigirem direitos

políticos e econômicos para as mulheres, a universalidade do indivíduo é posta em xeque. Questões incômodas são evidenciadas nesta primeira fase do feminismo.

O século das luzes desencadeou rupturas com a sociedade aristocrática baseada nas desigualdades de nascimento. Porém, o ideal de igualdade consagrado pelo Iluminismo colocou o homem como sujeito universal na garantia desse direito, mas não universalizou a igualdade para as mulheres. Conforme o pensamento predominante da época, corroborado pelo discurso científico e filosófico, as mulheres eram seres imperfectíveis racionalmente, portanto, incompatíveis com os direitos de cidadania. Seu espaço de atuação restringia-se à esfera doméstica, onde caberiam a ela a procriação, os cuidados com as crianças e a administração do lar. De acordo com Scott (2005, p. 17):

No final do século XVIII havia psicólogos, médicos e filósofos que defendiam que as diferenças físicas de pele ou órgãos corporais qualificavam alguns indivíduos e outros não. O anatomista Jacques-Louis Moreau ofereceu como seu comentário de Rousseau de que a localização dos órgãos genitais, “para dentro” nas mulheres e “para fora” nos homens, determinava o alcance de sua influência: “a influência interna continuamente reposiciona as mulheres no seu sexo [...] o macho é macho somente em certos momentos, mas a fêmea é por toda a sua vida”. Os homens eram indivíduos porque eram capazes de transcender o sexo; as mulheres não poderiam alcançar o status de indivíduo. Não tendo semelhança com os homens, elas não poderiam ser consideradas iguais a eles e assim não poderiam ser cidadãs. [...] a igualdade pertence a indivíduos e a exclusão a grupos; era pelo fato de pertencer a uma categoria de pessoas com características específicas que as mulheres não eram consideradas iguais aos homens.

Por meio do exposto, percebemos que os princípios de igualdade nos termos colocados atingem apenas os homens. Sua legitimação se faz em discurso baseado na natureza para negar a sua ampliação às mulheres. Destarte, a distinção social entre os sexos justificava-se por meio da anatomia dos corpos, garantindo-se a universalidade de direitos apenas àqueles ao qual a natureza provia com características do masculino.

Ao reivindicar direitos iguais, ainda sem que houvesse uma teorização bem definida acerca das origens das diferenças entre os sexos, e da opressão feminina, a primeira onda feminista contribuiu para desvendar os paradoxos contidos na ideia de sujeito universal que garantia direitos apenas aos homens.

2.3 O FEMINISMO DE SEGUNDA ONDA: RECONHECENDO A DIFERENÇA

O feminismo chamado de “segunda onda” pode ser percebido depois da Segunda Guerra Mundial. Em 1949, Simone de Beauvoir (1908-1988) publicou *O Segundo Sexo*, possivelmente sua obra mais conhecida, e a partir de então, há uma mudança nas discussões feministas. Nessa obra, a intelectual francesa inaugura um novo percurso das problemáticas feministas, apontando para uma epistemologia feminista ao afirmar a célebre frase: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, e também a emblemática afirmação: “O homem é o Sujeito, o Absoluto, a mulher é o Outro”.

As ideias de Beauvoir expressavam para a época uma subversão. E não por acaso, a recepção inicial não foi das melhores no âmbito dos poderes dominantes. Conforme Reis (2008, p. 49):

As reações são, então, furiosas. Acusam-na de pornografia e “lixo”, chamam-na de “*sufragette* sexual” e “amazona existencialista”. [...] A forte oposição partiu tanto da direita como da esquerda: o Vaticano colocou no Index; nos Estados Unidos foi traduzido com alterações; no Canadá só circulou livremente a partir de 1964; a tradução em russo se fez tardiamente, em 1998; e ainda hoje é proibido no Irã.

Por que, em pleno século XX, *O Segundo Sexo* causou, e até hoje ainda causa, reações desse tipo? Ao abordar questões sobre as mulheres, tomando como referencial o lugar de mulher, a filósofa rompe com os cânones teóricos e sociais. Beauvoir (2016) descortinava assuntos “proibidos”, que não deveriam ser pensados, menos ainda por uma mulher. Contrariando as reações negativas, e apesar delas, o livro alcança ótimas vendagens. Dessa forma, a teoria crítica presente na obra, rejeitando a existência de uma essência feminina, passa a indagar onde e por quem a feminilidade é construída, embasando novos movimentos de mulheres em várias partes do mundo.

Nos países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos, o período imediatamente pós-Segunda Guerra, que corresponde à segunda metade do século XX, é marcado pela recuperação e expansão do sistema capitalista, pela ampliação do mercado do trabalho e do consumo. É comum a crença na ideia bastante difundida de que, durante a Segunda Guerra Mundial, enquanto os homens estavam no *front*, as mulheres ocuparam os postos de trabalho e, a partir de então, tomaram as rédeas do seu sustento material, ganhando autonomia financeira em relação aos homens.

Todavia, pesquisas mais recentes têm trazido outras interpretações quanto às relações de poder entre os gêneros naquele período. Ao analisar o reflexo das contribuições dos estudos

de gênero para a pesquisa histórica, a historiadora Joana Maria Pedro traz dados dos estudos da pesquisadora Françoise Thébaud sobre as duas guerras mundiais, afirmando que a referida autora:

Considera que as mudanças ocorridas foram apenas provisórias, e que, após a guerra, presenciou-se um retorno aos antigos significados do gênero, com reforço na rigidez das afirmações da diferença. Ou seja: é como se, após a guerra (período considerado de exceção), homens e mulheres tivessem voltado aos seus “devidos lugares”; assim, todas aquelas que haviam sido convidadas a participar de diferentes funções costumeiramente atribuídas aos homens, teriam sido convidadas a retornar para suas antigas atividades, ligadas à casa e ao privado. (PEDRO, 2005, p. 89).

Fenômenos semelhantes ao narrado por Françoise Thébaud, demonstrando retrocessos das conquistas de espaços por mulheres, aconteceram em outros contextos históricos. Por exemplo, ao analisar o espaço ocupado pelas mulheres no mercado produtivo brasileiro entre o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, as historiadoras Maria Izilda Matos e Andrea Borelli (2013) apontam que após o aumento da presença feminina nas fábricas – decorrente de mudanças intensificadas pelo processo de “modernização” ocorrido a partir da última década do século XIX –, o trabalho feminino desenvolvido fora da esfera doméstica passa por uma retração.

Conforme as autoras acima citadas, após o fim da Primeira Guerra Mundial (1918), diferentes grupos sociais e instituições passaram a disseminar a ideia de que a mulher deveria dedicar-se unicamente ao trabalho doméstico e à maternidade. Aos poucos, essas ideias permearam o senso comum, e o trabalho fora do lar passou a ser entendido como um desperdício das energias femininas, um entrave no desempenho daquelas que deveriam ser as funções prioritárias femininas: dona de casa, esposa e mãe, perdurando tal ideia por um bom tempo na sociedade brasileira.

Trouxemos esses diálogos para demonstrar que as questões colocadas por Beauvoir, como as relações de poder entre os sexos com a subordinação das mulheres, estavam latentes na sociedade. Logo, sua teoria crítica ganha terreno fértil. A originalidade do pensamento da autora e a fecundidade das suas ideias influenciaram a construção de um pensamento feminista autônomo que tinha como ponto de partida para reflexão o sujeito Mulher, diferentemente da fase igualitarista do feminismo de primeira onda, em que se pensava no sujeito universal dominante Homem, quando todo o referencial construído partia do masculino, principalmente a concepção de universalidade.

O Segundo Sexo (BEAUVOIR, 2016) continua até hoje como referencial teórico de diálogos do movimento feminista. Vários temas abordados pelo feminismo atualmente foram

levantados por Beauvoir na referida obra. Ela desenvolve as bases para o conceito de androcentrismo a partir da visão colocada socialmente de que “O homem é o Sujeito, o Absoluto, a mulher é o Outro”. A esse respeito, Garcia (2015, p. 81) nos informa que:

A autora expõe a teoria de que a mulher historicamente tem sido considerada a *outra* em relação ao homem sem que esse fato suponha uma reciprocidade como ocorre no resto dos casos. [...] O homem em nenhum caso é o outro, ao contrário, ele é o centro, a medida e a autoridade [...]. A mulher precisa ser ratificada pelo homem a todo momento, o homem é o essencial e a mulher está sempre em relação de assimetria com ele.

A partir dessa obra, a mulher passou a designar uma categoria de análise que representava o sujeito ativo, o núcleo para se pensar e se elaborarem políticas para o feminismo. A concepção do que vem a ser a mulher deixa de ser vista como algo natural e universal e passa a ser entendida como uma construção criada socialmente em torno e a partir do Homem/masculino. A Mulher seria o Outro, porém sempre numa relação de assimetria.

A segunda onda feminista, marcada pelo viés da diferença produzida socialmente, e sob influência do pensamento de Simone de Beauvoir, foi desencadeada em um período de efervescência política e contestatória de valores da chamada sociedade tradicional.

O Ocidente vivenciava momentos de tensão entre a velha ordem cultural e a irrupção de movimentos questionadores que subvertiam os paradigmas vigentes. Era um período marcado pelo contexto da Guerra Fria, no qual as duas superpotências – Estados Unidos e União Soviética – não chegaram a se confrontar diretamente, porém, tensionavam as relações entre os países divididos em blocos pró-capitalista e pró-socialista, e envolviam-se nos conflitos locais, polarizando as relações de força e poder a fim de se mostrar, cada um, mais preparado e mais temível.

Em fins da década de 1960, na Europa, especialmente na França, os movimentos estudantis despontavam com força total. Jovens universitários provenientes de classe média e também da classe operária contestavam o modelo universitário, considerado ultrapassado e elitista, reivindicando mudanças.

O ponto culminante das manifestações citadas foi o “Maio de 1968”, que entrou para a história como símbolo da efervescência política daquela geração. Os/as estudantes expressavam em seus protestos o desejo de atuar e viver em uma nova organização social que se pautasse em valores diferentes do que pregavam o liberalismo capitalista e também o modelo socialista implantado por alguns países. Assim,

Em Paris, as lutas universitárias de 1968 ocorreram durante um período de tempo no qual interferiram vários outros eventos históricos. A oposição à guerra americana no Vietnã mobilizava a juventude tanto nos EUA quanto na Europa. Além disso a revolta negro-americana, a luta armada na América Latina e na África, a revolução Cultural na China (1966-1969) contribuía para o clima de revolucionarização da juventude e do mundo universitário. A revolta estudantil espalhou-se na França com esse pano de fundo complexo e internacional, que dava exemplos heroicos de possíveis mudanças radicais. (THIOLLENT, 1998, p. 65).

Neste contexto, os Estados Unidos, envolvidos na Guerra do Vietnã (1955-1975), despertam em seu território a emergência do movimento *hippie*, cujo lema “paz e amor” e o modo de vida despojado de bens materiais, contradiz os valores bélicos e o consumismo do pensamento dominante na sociedade norte-americana. Também nos Estados Unidos, as décadas de 50 e 60 marcaram a explosão do Movimento pelos Direitos Civis Negros.

Ficou célebre o ato protagonizado por Rosa Parks (1913-1955), em 1955, quando se negou a ceder o lugar na poltrona de um ônibus a um homem branco, ato pelo qual foi presa e processada, mas que disseminou a luta antirracista nos Estados Unidos, levando o caso à Suprema Corte que, diante dos protestos, decidiu pela inconstitucionalidade da separação entre brancos e negros nos transportes.

O Movimento pelos Direitos Civis Negros resultou numa nova forma de luta, pois a centralidade das reivindicações não partia da categoria classe, presente nos discursos e lutas marxistas, e entendida como impulsionadora das forças sociais. Mas resultava de um caráter identitário a partir do qual canalizou as forças do movimento contra a discriminação. Vale ressaltar que:

Durante os anos 50 e começo dos anos 60, o movimento pelos direitos civis captou a imaginação pública e educou-a sobre a imoralidade da discriminação e a legitimidade dos protestos de massa. Assim, tornou-se a mãe de todos os movimentos dos anos 60 e dos 70. Para as mulheres, entretanto, forneceu, não só um modelo para a ação, mas uma visão de mundo diferente daquelas das ‘esferas separadas’ que tinha sido a ideologia do século anterior. A ideia de que as pessoas diferentes tinham um lugar diferente na sociedade era, em parte, um produto da era Vitoriana do século XIX. (FREEMAN, 1995 *apud* REIS, 2008. p. 73).

Diante do exposto, percebemos que esse novo contexto favoreceu o reordenamento das reivindicações e do modo de atuação das lutas feministas. Evidencia-se no movimento feminista de segunda onda o desenrolar de uma epistemologia feminista aliada à militância política.

Conforme a historiadora norte-americana Joan Scott aponta,

Nos Estados Unidos, o feminismo ressurgiu nos anos 60, estimulado em parte pelo movimento dos Direitos Civis e pelas políticas do governo destinadas a estabelecer o potencial feminino, para ir ao encontro da expansão econômica através da sociedade, incluindo as profissões e a academia. Moldou seu apelo e sua autojustificativa nos termos da retórica prevalente de igualdade. No processo, o feminismo assumiu e criou uma identidade coletiva de mulheres, indivíduos do sexo feminino com interesses compartilhados no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando e ganhando um controle sobre seus corpos e sobre suas vidas. (SCOTT, 1992, p.67).

Ficam evidentes as mudanças sociais decorrentes das lutas femininas por igualdade de acesso à educação nos moldes da que era ofertada aos homens quando se constata o crescimento do número de mulheres nas universidades, a partir da segunda metade do século XX. Não por coincidência, as universidades europeias e norte-americanas eram ocupadas cada vez mais por estudantes do sexo feminino.

O fluxo de mulheres na academia acarretou mudanças profundas no pensamento científico e na forma de conduzir os procedimentos da ciência. A aliança entre militância e participação acadêmica fez florescer novos debates e ampliou-se o leque das reivindicações.

Dessa forma, concordamos com as argumentações de Pinto (2010, p. 15), ao afirmar que no feminismo de segunda onda do século XX teoria e militância não estavam dissociadas, fato que possibilitou ao movimento produzir sua própria reflexão crítica, sendo esta uma característica muito particular do movimento feminista. Ainda conforme a referida autora,

Esta coincidência entre militância e teoria é rara e deriva-se, entre outras razões, do tipo social de militante que impulsionou, pelo menos em um primeiro momento, o feminismo de segunda onda da segunda metade do século XX: mulheres de classe média, educadas, principalmente, nas áreas das Humanidades, Crítica Literária e da Psicanálise. (PINTO, 2010, p. 15).

Portanto, a articulação do movimento feminista na segunda onda foi protagonizada, em seu primeiro momento, por mulheres oriundas de espaços sociais que lhes permitiram frequentar a academia. Nota-se ainda que os cursos destinados a essas acadêmicas militantes concentravam-se na área de Humanidades, seguindo uma lógica tradicional da divisão do trabalho entre os sexos, e de acordo com essa lógica, as mulheres não possuiriam muita habilidade na área de Exatas.

No entanto a luta no combate à opressão vivenciada por mulheres negras no cenário político norte-americano, a partir da década de 1960, trouxe à tona contradições no interior do movimento feminista protagonizado por mulheres brancas de classe média e alta. O coletivo de mulheres negras evidencia a ausência de pautas no interior do movimento feminista que atendessem as necessidades das mulheres negras.

Enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito à participação política e ao trabalho, por exemplo, as mulheres negras lutavam pelo direito à existência. Nesse sentido, o coletivo de mulheres que se identificavam e se reconheciam vivenciando experiências marcadas pela opressão das cadeias sexistas e racistas buscou unir forças para quebrar as cadeias opressivas, ao passo que criou teorias explicativas para as bases de opressão. O conjunto de suas ideias é conhecido atualmente como Feminismo Negro, que conforme Leal (2020):

Feminismo Negro é o termo utilizado para designar o movimento teórico, político, social e prático protagonizado por mulheres negras e que busca dar visibilidade às pautas deste grupo. Este movimento vai ao encontro das experiências das mulheres negras na diáspora africana. Experiências estas que variam, mas que mantêm um eixo comum que se traduz em ações e reações às condições de vulnerabilidade de grande parte destas mulheres (LEAL, 2020, p. 16).

Portanto, durante a segunda onda, o feminismo se debruça em diversas reivindicações, ocorrendo uma pluralização das lutas feministas e dos sujeitos atuantes. Luta-se pelo direito ao trabalho e à educação, bem como se buscam as causas da opressão, da dominação masculina sobre as mulheres, e engendra-se um conceito para definição da sociedade patriarcal. Privilegiam-se novas formas de relacionamento entre homens e mulheres. As feministas também saem em defesa da autonomia de suas vidas e de seus corpos.

Ao analisar as mudanças decorrentes da atuação das feministas no âmbito acadêmico, Scott (1992) destaca que o acesso das mulheres à academia não foi suficiente para romper as barreiras do preconceito e da discriminação contra elas e outros grupos minoritários. Percebendo que as decisões de comando se concentravam em poder de profissionais masculinos, as acadêmicas feministas se organizaram e passaram a reivindicar cargos historicamente negado às mulheres, maior representação nas associações acadêmicas e nas reuniões de cunho intelectual, bem como equiparação de salários entre homens e mulheres, e a não discriminação nos contratos, além de promoções.

Concomitantemente à entrada das mulheres no espaço acadêmico, ocorria a renovação dos estudos históricos, abrindo o leque de objetos de análise históricas com a introdução de novas fontes e novos métodos de pesquisa histórica. As mulheres, então, começaram a coordenar pesquisas nas quais o objeto de estudo era a própria mulher. Dessa forma,

Seria interessante pensar, por fim, como os deslocamentos teóricos produzidos pelo feminismo têm repercutido na produção historiográfica. A emergência de novos temas, de novos objetos e questões [...], garantiu maior visibilidade as mulheres como agentes históricos, inicialmente a partir do padrão masculino da história social, extremamente preocupada com as questões da resistência

social e das formas de dominação política. Esse quadro ampliou-se, posteriormente, com a explosão dos temas femininos da *nouvelle histoire*, como a bruxaria, prostituição, loucura, aborto, parto, maternidade, saúde, sexualidade, a história das emoções e dos sentimentos, entre outros. (RAGO, 2019, p.381).

Assim, surge neste contexto a discussão sobre uma Epistemologia Feminista, formulando-se uma crítica aberta ao modo dominante de se pensar e produzir o conhecimento científico. Fica evidente o caráter extremadamente político deste posicionamento perante o discurso científico, com a criação de novas categorias de análises e teorias e metodologias reformuladas para atender às novas abordagens das relações entre os sexos. “O feminismo tem produzido não apenas uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nessa esfera” (RAGO, 2019, p. 373).

O campo de estudo sobre as mulheres, no que diz respeito à história, sofre consideráveis transformações desde o seu surgimento na década de 60 do século passado. Conforme Scott (1992, p. 64), este campo nasce a partir da atuação política feminista na década de 60, período que teve destaque das ativistas feministas reivindicando uma história em que aparecessem heroínas, prova de atuação das mulheres e também mostrasse explicações sobre a opressão feminina.

Posteriormente, ainda conforme a autora, entre metade e fim da década de 70, a história das mulheres criou uma dinâmica própria, afastando-se, em parte, do ativismo. Já a partir da década de 80, ocorre o desvio para a análise a partir da categoria gênero, visto como um termo aparentemente neutro. Surge, então, o campo de Estudos de Gênero, comprometido com as análises das distinções entre os sexos sob o enfoque das construções históricas e sociais.

Dessa forma, se consolida nos estudos historiográficos um campo comprometido com as experiências e subjetividades do sujeito feminino, buscando firmar a presença das mulheres no novo cenário da escrita histórica, campo de produção do conhecimento onde foi a elas negada e impossibilitada a visibilidade no interior da historiografia tradicional.

Em sua obra *Minha história das mulheres*, a historiadora francesa Michelle Perrot expõe que as mulheres ficaram muito tempo excluídas do relato histórico, “como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, fora do tempo, ou pelo menos fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal” (PERROT, 2012, p.16).

Questionando os motivos desse silêncio, a referida autora conclui que entre as razões da exclusão das mulheres nos relatos históricos encontra-se o fato de esse domínio de saber ter sido conduzido por homens e, por conta disso, desde a Antiguidade valorizam-se como aspectos

relevantes a serem memoráveis ações ligadas ao espaço público, como as guerras, os reinados etc. Assim, o pouco que se sabia sobre as mulheres resultava das observações e descrições feitas pelos homens.

Contudo, conforme já explicitamos, esse cenário de pouca visibilidade da participação feminina vem se transformando positivamente com o nascimento e a expansão do campo de estudos sobre as mulheres. Dentre as motivações que possibilitaram tal expansão, encontram-se fatores políticos, no sentido amplo do termo. É nesse aspecto que Perrot (2012, p. 20) nos informa que:

O movimento de liberação das mulheres, desenvolvido a partir dos anos 1970, não visava de início à universidade e suas motivações não incluíam a história [...]. Esse movimento teve consequências no saber, de duas diferentes maneiras, pelo menos. De início, em busca de ancestrais e de legitimidade, por seu desejo de encontrar vestígios e torná-los visíveis, começou um “trabalho de memória” que continua a se desenvolver no seio da sociedade em seu conjunto. A longo prazo, esse movimento teve ambições mais teóricas. Pretendia criticar os saberes constituídos, que se davam como universais a despeito de seu caráter predominantemente masculino.

Por conseguinte, os novos olhares lançados para a História forçaram reorientações sobre o que se sabia sobre o passado. E por consequência, a crença de neutralidade e de objetividade que validava o conhecimento científico é posta em questionamento por meio da insurgência de novas maneiras de se fazer e se discutir esse conhecimento, bem como se denuncia o quanto os padrões de normatividade científica são constituídos por valores masculinos. “Mais do que nunca, a crítica feminista evidencia as relações de poder constitutivas da produção de saberes” (RAGO, 2019, p.374).

No Brasil, o feminismo sofre influências externas, mas tem suas especificidades. Neste momento de desenvolvimento relativo à segunda onda, aqui se viviam os anos de endurecimento da Ditadura Militar (1964-1985), ocorridos no final da década de 1960 e início da década de 1970, num contexto em que foram impostas limitações às liberdades individuais. Não obstante, surgiram grupos de organizações de mulheres que enfrentavam a repressão política do regime, sofrendo perseguições em razão dos seus posicionamentos libertários. Assim,

Enquanto em outros países as mulheres estavam unidas contra a discriminação sexual e pela igualdade de direitos, no Brasil, o movimento feminista teve marcas distintas e definitivas, pois a conjuntura histórica impôs que as mulheres se posicionassem contra a ditadura militar e a censura, pela redemocratização do país, pela anistia e por melhores condições de vida (DUARTE, 2019, p. 42).

Grande parte das militantes provinha do movimento estudantil e participava de grupos de esquerda, integrando os núcleos de contestação ao regime militar. Por isso, dadas as perseguições empreendidas pelo governo a esses grupos, muitas dessas mulheres tiveram que se exilar. Enquanto algumas enfrentavam o exílio, outras organizavam manifestações feministas dentro dos limites impostos pelas condições que o país vivia.

De acordo com Pedro (2013), as mulheres brasileiras adotaram como metodologia para difundir as ideias feminista neste período de segunda onda o modelo usado nos demais países: os grupos de consciência, conhecidos também como grupos de reflexão, os quais eram formados apenas por mulheres, pois elas se sentiam inibidas na presença de homens. Esses grupos se reuniam em algum lugar que poderia ser a própria casa de uma delas, ou um espaço público, como cafés ou bibliotecas, com o intuito de discutir os problemas enfrentados pelas mulheres.

Já as mulheres que se exilaram, principalmente na Europa, ficaram à par das discussões feministas que naquela época defendiam a bandeira “do pessoal é político”. Com a anistia e o retorno das militantes do exílio, essas discussões foram retomadas. O contexto de redemocratização do país nos anos 80 favoreceu a expansão do feminismo. Conforme Pinto (2010, p. 17):

Com a redemocratização dos anos 1980, o feminismo no Brasil entra em uma fase de grande efervescência na luta pelos direitos das mulheres: há inúmeros grupos e coletivos em todas as regiões tratando de uma gama muito ampla de temas – violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo, opções sexuais.

Assim, é possível vislumbrar o movimento feminista brasileiro neste contexto ditatorial e, posteriormente, de abertura política como um movimento heterogêneo e amplo, de modo que emergiam problemáticas clássicas do feminismo de segunda onda como a violência doméstica, direitos reprodutivos, direito ao prazer e ainda havia as reivindicações por direitos políticos e econômicos.

Em sentido mais amplo, quanto ao movimento que se expressava na defesa do “pessoal é político”, impondo o reordenamento das causas de opressão feminina, a segunda onda feminista forçou uma redefinição das tradicionais redes de poder do pensamento liberal, que segregavam os espaços de atuação de homens e mulheres como também os estratos de decisão, sempre monopolizados pelos homens.

Antes dos apelos do feminismo de segunda onda, às mulheres, mesmo que intelectualizadas, eram reservados o espaço doméstico e o domínio do privado, e aos homens continuavam o domínio e o comando das decisões políticas, atuando no espaço público.

Nessa ótica, a escolarização e o acesso à universidade não eram sinônimos do fim da submissão e da histórica opressão das mulheres, contudo, tornaram-se espaços de resistência às normas dominantes do saber, abrindo caminho para a reflexão das condições impostas às mulheres. Nesse movimento de luta e de reflexão, tomando como objeto de estudo a si próprio, o feminismo desenvolve o conceito de gênero.

Os reflexos das ações do movimento feministas no Brasil tornam-se evidentes na historiografia brasileira. A partir da década de 1970, diversas pesquisas centradas na atuação das mulheres na história são desenvolvidas em âmbito acadêmico.

No intuito de trazer à tona a capacidade inventiva das mulheres na condição de sujeitos sociais dotados de capacidade ativa no desenrolar das experiências vividas, historiadoras ousaram seguir os rastros deixados pelas mulheres na sua atuação no cotidiano social, buscando também denunciar os aspectos da dominação masculina e da atuação da opressão capitalista sobre elas, vindo com isso a demonstrar que a compreensão histórica se faz incompleta quando não inclui as mulheres enquanto sujeitos atuantes. Para Louro (1997, p. 17),

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência.

Da década de 1970 em diante, a historiografia brasileira, inicialmente sob influência teórico-metodológica da história social e também da atuação do movimento feminista, enriquece suas análises ao se debruçar sobre temáticas consideradas menos relevantes ou não abordadas outrora.

Os estudos sobre a atuação das mulheres na história, desenvolvidos com ênfase a partir de então, demonstram ainda o campo político e os embates que ocorrem no interior da disciplina, ficando nítido que a escrita da história se constrói a partir de posições políticas subjetivas presentes nos recortes, temas e formas de narrar os eventos históricos, premissa que também pode ser atribuída à organização do currículo previsto para o ensino de História.

Se no Brasil, em âmbito acadêmico, as últimas décadas do século XX presenciam um alargamento do campo historiográfico decorrente de influências das correntes historiográficas europeias e da atuação do movimento feminista interno e externo, como se organizava o conhecimento histórico nos livros didáticos de História destinados aos/às estudantes dos níveis

de ensino correspondente atualmente à Educação Básica? O ensino de História no referido período possibilitava o questionamento das diferenças e da opressão feminina?

2.3.1 O surgimento do gênero como categoria analítica

O gênero como categoria analítica surge como meio de solucionar as distorções entre homens e mulheres, baseadas nas diferenças sexuais e entendidas como dadas pela natureza, com desvantagens para o feminino. O movimento feminista desponta a partir da emergência do liberalismo político do século XVIII e se alicerça na defesa da igualdade como máxima primordial entre os seres humanos.

Nessa lógica, o pensamento liberal pressupunha que o homem nasce livre e igual, e, portanto, as pessoas possuiriam os mesmos direitos. Contudo, esse pensamento universalizante causou conflitos internos ao se constatarem as assimetrias nas relações de poder entre homens e mulheres, quando, na prática, elas não eram incluídas no direito à igualdade. Daí as primeiras lutas feministas deram-se em torno da busca da igualdade de direitos políticos, educacionais e econômicos, conforme analisamos no feminismo de primeira onda.

Na arena política, emerge a profunda necessidade de reorientação do foco da militância. As mulheres entendem que aquilo que se considerava como universal é na verdade masculino, e, portanto, não há inclusão das mulheres. Problematicam-se as diferenças latentes entre os sexos, demonstrando a existência de experiências vivenciadas apenas pelas mulheres. No campo da produção de saberes históricos, esse embate resultou na formulação da categoria Mulher como tentativa de incluir a participação das mulheres enquanto sujeitos históricos, demonstrando uma incompletude na narrativa histórica tradicional que tomava o sujeito humano como universal e acreditava mostrar a totalidade das experiências humanas no tempo. Neste sentido,

A história das mulheres – com suas compilações de dados sobre as mulheres no passado, com suas afirmações de que as periodizações não funcionavam quando as mulheres eram levadas em conta, com sua evidência de que as mulheres influenciaram os acontecimentos e tomaram parte na vida pública, com sua insistência de que a vida privada tinha uma dimensão pública, implicava a negação de que o sujeito da história constituía-se numa figura universal. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 286).

Historiadores e historiadoras imbuídos na tarefa de demonstrar visibilidade da atuação das mulheres no processo histórico partiam do pressuposto de que a categoria Mulher apresentava certa homogeneidade ao representar pessoas biologicamente do sexo feminino que,

mesmo em contextos diferentes, compartilhavam de uma essência que não se alterava. Assim, a categoria Mulher expressava uma identidade coletiva constituída das vivências singulares e específicas do ser feminino.

No interior do movimento feminista, desenvolviam-se os grupos de reflexão e discussão femininas, nos quais a participação era restrita às mulheres e que tinha como propósito mapear as experiências femininas, geralmente subjugadas por desejos e atuações masculinas. Evidenciava-se nesses grupos, uma identidade comum decorrente da submissão ao sexo masculino tornando-as alvo da mesma opressão. Por expressarem suas reivindicações a partir das diferenças receberam o nome de “diferencialistas”.

Contudo, em fins da década de 1970, surgiram situações conflituosas tanto no âmbito acadêmico quanto no interior do movimento feminista, ambos ressaltando as contradições existentes socialmente entre as mulheres, sendo impossível se pensar numa identidade comum que abarcasse as especificidades das vivências femininas.

Urgia, então, incluir as diferenças de classe, raça, geração, etnia, entre outras. Logo, seria mais apropriado a adoção da categoria “Mulheres”. “Assim, de uma postura inicial em que se acreditava na possível identidade única entre as mulheres, passou-se a outra, em que se firmou a certeza na existência de múltiplas identidades” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 287). Portanto, a categoria “Mulher” foi substituída por “Mulheres”, ressaltando a diferença dentro da diferença, mas que continuava ainda identificadas pelo elo em comum: o sexo biológico.

Convém destacar que, independentemente de usar a categoria ‘mulher’ ou ‘mulheres’, a grande questão que todas queriam responder, e que buscavam nas várias ciências, era o porquê de as mulheres, em diferentes sociedades, serem submetidas à autoridade masculina, nas mais diversas formas e nos mais diferentes graus. Assim, constatavam, não importava o que a cultura definia como sendo atividade de mulheres: esta atividade era sempre desqualificada em relação àquilo que os homens, desta mesma cultura faziam. (PEDRO, 2005, p. 83).

Havia entre as análises, entretanto, uma certa ideia de essencialismo, já que em última instância o que promoveria a diferença em relação aos homens era algo existente fora da temporalidade, no caso, o sexo biológico. A fim de sanar a margem de equívocos que tais análises poderiam conter, buscou-se um termo que se desvencilhasse desse binarismo existente entre natureza e cultura, e assim foi proposto o termo “gênero”, emergindo o campo dos Estudos de Gênero.

O conceito de gênero resultou, então, da necessidade em diferenciar o aspecto fundamental das distinções baseadas nas características sexuais, respaldadas pelo discurso do determinismo biológico. Diferente do que propunha as análises fundamentadas nos conceitos

biologizantes, que enxergavam na diferença sexual um fator determinante nas posições sociais hierarquicamente diferentes de homens e mulheres, o gênero desloca a ênfase para o caráter precisamente cultural e social das diferenças entre os sexos, afastando qualquer ideia de naturalização, ressaltando, igualmente, “[...] o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades” (SCOTT, 1995, p.3).

A historiadora norte-americana Joan Scott vem contribuindo significativamente para a divulgação e reflexão dos estudos sobre gênero. Seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, publicado em 1988 pela Columbia University em Nova York, e publicado no mesmo ano uma versão em francês pela Editions Tierce, de Paris, tornou-se referência sobre a temática.

A obra chegou ao Brasil em 1995 e tornou-se um clássico dos estudos de gêneros, sendo comumente citada em trabalhos acadêmicos que versam sobre a temática. Nesse artigo, a historiadora faz reflexões teóricas, retomando formulações sobre o conceito de gênero e explicando seu significado, ao mesmo tempo em que tece associações entre ele e as relações de poder (SCOTT, 1995, p. 21).

Nesse sentido, a sociedade constrói historicamente significados e símbolos para representar diferencialmente cada um dos sexos. É importante ressaltar que não há uma definição fixa, imutável e pré-determinada do que é ser homem e o que é ser mulher; esses significados são construídos socialmente, nas trincheiras do poder.

Vale ressaltar que Scott (1995), além de problematizar a historicidade das desigualdades entre os sexos por meio da categoria gênero, ou seja, ancorada nas relações social e culturalmente construídas, destaca a impossibilidade ou limitações em isolar em estudo homem e mulher, ressaltando que ambos devem ser pensados de forma relacional, problematizando as assimetrias e as hierarquias nestas relações.

Percebe-se nas suas teorizações um posicionamento político de encontro aos movimentos de contestação que se identificam com as causas dos chamados grupos minoritários, especialmente quando ao gênero se articulam categorias de classe e raça/etnia. “Interesse indicativo não apenas do compromisso com a inclusão da fala dos oprimidos, mas também da convicção de que as desigualdades de poder se organizam, no mínimo, conforme esses três eixos” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 289).

Assim, compreender as relações de gênero é imprescindível para o entendimento de determinada sociedade, pois permite perceber sua interferência na dinâmica de organização e ocupação dos espaços sociais, além de como se estruturam as relações de poder.

2.3.2 Gênero e identidade

Nas últimas décadas do século passado e nas primeiras do século atual, emergem nas sociedades ocidentais discussões em torno das questões identitárias dos sujeitos. Alguns teóricos afirmam que estamos presenciando uma “crise de identidade”, compreendida a partir dos processos de fragmentação e descentralização do sujeito, antes entendido como um indivíduo unificado, centrado e dotado de razão.

Não cabe a esse trabalho discutir esse processo de mudanças ocorrido que suscitou novas concepções identitárias, mas compreender como essas questões de identidades se moldam e se entrelaçam na constituição dos gêneros.

Conforme nossa compreensão de identidade, o gênero não é uma categoria fixa e pré-determinada a ser introjetada no sujeito a partir do seu nascimento, tendo como parâmetro o sexo biológico e, a partir de então, esse sujeito se comportará conforme as expectativas atribuídas a cada gênero. Ao contrário, nosso entendimento converge para a ideia de que o gênero se constitui nas interações dos indivíduos com o meio social. Os seres humanos não nascem prontos ou completamente determinados, sua formação é algo contínuo, mediado pela educação formal, familiar e pelos ambientes sociais frequentados. Logo, o termo gênero deve ser entendido como um construto social variável e histórico.

São nesses espaços de sociabilidade citados acima que se projetam os significados do que é ser mulher, do que é ser homem, o que é característico ao masculino, o que é feminino, como deve ser a relação entre os gêneros, quais os diferentes lugares que homens e mulheres devem ocupar socialmente e qual significado esses lugares ocupam conforme os valores vigentes em determinado contexto histórico social.

Consoante o exposto, o processo de formação de subjetividades e identidades do sujeito não é algo fixo, estanque, não maleável e plenamente pronto. Os valores sociais vigentes da sociedade são apreendidos pelos sujeitos na teia social de forma constante, e nessa interação as identidades são moldadas. Nesse sentido, Stuart Hall afirma que:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2005, p. 13).

A concepção do gênero na maneira como este implica na constituição identitária desenvolvida por Louro (1997) converge para o mesmo sentido como Hall (2005) percebe a

formação de identidades. Assim, aquele autor aborda a constituição dos sujeitos a partir da atuação das questões de gêneros da seguinte forma:

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. [...]. Nessa perspectiva admite-se que as diferenças instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. (LOURO, 1997, p. 25).

Em consonância com os pressupostos teóricos das autoras e autores mencionados/as, percebe-se a relevância da inserção da temática nos espaços escolares, tendo em vista que a escola exerce função social de relevo na sociedade atual, sendo mais um dos lugares onde se desenvolvem as sociabilidades de maneira formal.

Nesse sentido, o ensino de História, inserido no contexto escolar, torna-se espaço propício para a discussão da temática, principalmente se consideramos que um dos seus propósitos é a formação dos sujeitos sociais, o que se espera que seja feito de modo a desenvolver o senso crítico e o preparo para o desenvolvimento da cidadania.

De acordo com a BNCC, o componente curricular História, no ensino médio, integra a área de Ciências Humanas, e tem como propósito o aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas na etapa anterior – ensino fundamental – e que essas aprendizagens devem ocorrer

[...] sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se a ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e a interculturalidade e o combate aos preconceitos. (BRASIL, 2017, p. 547).

Outro aspecto pertinente aos estudos de gênero diz respeito às questões que envolvem a sexualidade. Ainda que não se trate da mesma coisa, é quase impossível abordar as questões de gênero e não mencionar discursos que compõem as questões relativas à sexualidade, principalmente quando nos dispomos a compreender as identidades dos sujeitos. Contudo, sem se alongar nessa questão, enfatizamos apenas que há diferenças entre identidades de gênero e identidades sexuais.

Estudos na área da sexualidade entendida a partir de padrões culturais se intensificaram após as análises de Michel Foucault, na sua obra *História da Sexualidade* (2013), que abordou a sexualidade humana por um viés histórico, demonstrando seus aspectos culturais, independentemente de uma “natureza humana”. Estudos recentes nessa área apontam múltiplas

formas de vivência dos sujeitos, que nem sempre seguem o padrão de conduta da heteronormativa predominante na sociedade Ocidental.

As identidades sexuais são construídas conforme as experiências sexuais dos indivíduos, podendo ser classificadas como homossexuais, heterossexuais, bissexuais e outros. Por sua vez, a identidade de gênero se refere a como a pessoa se identifica de maneira subjetiva com modelos criados social e culturalmente sobre os signos masculinos e femininos.

Para Butler (2019, p. 214), “aquilo que é entendido como identidade de gênero é uma performance apoiada em sanções sociais e tabus. E essa condição de performance guarda a possibilidade de contestar seu status reificado”. Apesar de essas identidades de sexualidade e de gênero estarem intrinsecamente ligadas, não significam a mesma coisa.

Assim, nem sempre o sexo biológico de uma pessoa coincide com sua identidade de gênero, e nem sempre pessoas que se identificam com determinado gênero (masculino/feminino) sentem atração sexual pelo sexo oposto. Há ainda pessoas que não se identificam com nenhum gênero, e não sentem necessidade de se expressar conforme os padrões impostos socialmente, consideram-se agêneros ou de gênero neutro.

Ressaltamos então, que as identidades são fluídas e estão sempre em movimento, sendo passíveis de mudanças, instáveis, estando sempre se constituindo. Levar essa compreensão para o âmbito escolar nos parece fundamental, uma vez que precisamos estar atentos a certos padrões comportamentais hegemônicos apresentados como “naturais”, principalmente porque modelos culturais hegemônicos tendem a beneficiar determinados grupos privilegiados, ao passo que marginaliza e exclui os grupos considerados desviantes.

2.4 TERCEIRA E QUARTA ONDAS FEMINISTAS OU PÓS-FEMINISMO?

Diante das inegáveis conquistas obtidas pelas mulheres ao longo do tempo, como o acesso à educação, direitos políticos, igualdade jurídica no casamento e a expansão no mercado de trabalho, é comum grupos conservadores difundirem a ideia de que a agenda feminista já foi superada.

Contudo, apesar dos avanços obtidos nas esferas da educação, política, trabalho e lar, é perceptível a permanência de mecanismos e ações que resultam em relações assimétricas entre homens e mulheres, operando sempre em desvantagens para as mulheres. Neste sentido, o movimento feminista continua atuando, levantando novas bandeiras de lutas e reformulando o conjunto de teorias e reflexões acerca do mundo social como desafio de compreender as formas de reprodução das desigualdades de gêneros e atuar no combate a essas relações assimétricas.

O contexto social das duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, marcado pela expansão do neoliberalismo em nível mundial, e, no Brasil, pelo retorno das liberdades democráticas, favoreceu uma reorientação tática das lutas feministas, que passaram a buscar espaços dentro das políticas públicas do Estado.

Organismos internacionais, já em meados da década de 1970, reconheciam a legitimidade das lutas feministas. Nesse sentido, a própria Organização das Nações Unidas (ONU) declarou que o ano de 1975 seria o Ano Internacional da Mulher, determinação esta que proporcionou maior visibilidade à luta das causas feministas.

Sendo a ONU um organismo de reconhecimento internacional e com inegável peso político nas decisões públicas dos Estados no contexto do neoliberalismo, foi inescapável a aproximação da militância às políticas estatais. Assim, Pinto (2010, p. 17) nos informa que,

Ainda na última década do século XX, o movimento sofreu uma tendência mais geral, um processo de profissionalização, por meio da criação de Organizações Não- Governamentais (ONGs) focadas, principalmente, na intervenção junto ao Estado, a fim de aprovar medidas protetoras para as mulheres e de buscar espaços para sua maior participação política.

Por conseguinte, emerge nos finais da década de 1980 e início dos anos 1990 a “terceira onda” feminista, caracterizada por uma maior aproximação do movimento feminista às políticas públicas estatais como estratégia de garantir melhores condições de sobrevivência das mulheres. Há então uma redefinição e ampliação das pautas femininas, pois fica evidente que apesar das conquistas almejadas, antigos problemas se perpetuam.

Dessa forma, as mulheres demonstram que votar e legitimar sua participação pública no trabalho não é o bastante para sanar as dificuldades vivenciadas no cotidiano. Faz-se necessário que o Estado garanta medidas protetivas a seu favor, implementando ações nos setores da educação, saúde e segurança.

De acordo com Pitanguy (2019), houve uma grande participação de mulheres na sociedade brasileira no movimento cívico pelas Diretas Já, as quais, inseridas em movimentos, associações e sindicatos, conclamavam pelas redemocratizações das instituições políticas e também pela redefinição das posições entre homens e mulheres na sociedade. Surge neste contexto, a ideia de criação de um órgão governamental de abrangência federal, para fomentar, junto ao executivo, políticas públicas voltadas para a condição feminina.

Assim, cinco meses após o fim do governo militar, ocorrido em março de 1985, em agosto do mesmo ano, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), um

órgão federal que possuía autonomia administrativa e orçamento próprio, subordinado diretamente ao presidente da República.

A criação do CNDM responde à demanda de ativista que consideravam fundamental, na reconstrução das instituições políticas democráticas, que a agenda de igualdade de direitos das mulheres tivesse condições objetivas de ser implementada a partir de órgão federal dotado de autonomia programática e financeira e que atuasse em um país com a diversidade e dimensão do Brasil. (PITANGUY, 2019, p. 85).

Este órgão desempenhou importante trabalho durante os três anos que antecederam a elaboração da Constituição de 1988, acompanhando todo o processo constitucional, para garantir que novos direitos à mulher fossem incorporados à Carta Magna, bem como para que não houvesse retrocesso de direitos já adquiridos. Por interação entre os diversos movimentos de mulheres em todo o país, o referido órgão levantou as principais demandas femininas e sintetizou em um documento intitulado a *Carta das mulheres brasileiras aos constituintes*, que foi entregue ao presidente do congresso em março de 1987.

O documento apresentava reivindicações específicas para as mulheres no espaço da família, no trabalho, do direito à saúde, à educação e cultura não sexista, e de leis que criminalizassem a violência contra a mulher, entre outras. “Do esforço resultou que a Constituição de 1988 é uma das que mais garante direitos para a mulher no mundo” (PINTO, 2010, p. 17).

Ainda conforme esta autora, uma das questões primordiais desse período foi a luta contra a violência que atinge as mulheres, especialmente a violência doméstica. Como mecanismo de combate a essas graves violações de direitos, foram criadas, em alguns estados da federação, as Delegacia Especiais da Mulher³. No âmbito das reivindicações contra a violência, a referida autora destaca a conquista da aprovação da Lei Maria da Penha, em 2006, que “criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher” (PINTO, 2010, p. 17).

No campo intelectual, a fase da “terceira onda” é marcada pela influência da crítica pós-modernista à produção científica ocidental. Seguindo essa tendência já desenvolvidas nos EUA e em países da Europa Ocidental, como a França, o gênero, como categoria de análise, ganha relevo nas produções acadêmicas, “cuja ênfase concentra-se na análise das diferenças, da

³ De acordo com reportagem de Amorozo, Mazza e Buono (2020), da revista Piauí, o número de Delegacias Especiais da Mulher vem sendo paulatinamente reduzido desde o ano de 2014.

alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade” (PEDRO; BARLETTTO, 2019, p. 5).

Assim, na virada do século XX para o XXI, aqui no Brasil, os debates sobre a dominação masculina são cada vez mais entendidos a partir do âmbito cultural. As discussões acerca das diferenças entre o masculino e o feminino esquivam-se dos fatores biológicos e essencialistas e passam a se concentrar no político-cultural, interseccionado pelas variáveis de raça e classe. Pluralizam-se as análises sobre o feminismo a partir de diferentes vertentes. Em parte, esses debates teóricos foram incorporados pelo Estado.

A nova forma de atuação do movimento feminista junto ao Estado e a institucionalização dos estudos feministas a partir do enfoque no gênero são vistas em algumas análises como enfraquecimento do movimento feminista. De acordo com Pedro e Barletto (2019), algumas narrativas entendem esse período como um refluxo, tendo em vista que desapareceram os movimentos de manifestações das mulheres, e a atuação das ONGs teria minado a força do movimento. Assim, “este tipo de narrativa apenas considera feminismo as atividades ligadas à conscientização, às ações diretas e as grandes manifestações como forma de mudança social e realização de pautas” (PEDRO; BARLETTTO, 2019, p. 8).

Contudo, as autoras acima citadas apresentam em seus estudos a presença de pontes e alianças entre a academia e o movimento feminista, destacando diversas ações realizadas no interior das universidades, legitimando os estudos das temáticas femininas e corroborando as mudanças políticas fora dos muros acadêmicos, com benefício para as mulheres. Dessa forma, as autoras não enxergam o período como um refluxo do feminismo, e sim como outra forma de atuação feminista. Dentre as contribuições da “terceira onda feminista”, as autoras elencam as seguintes:

a) toda uma nova geração de meninas e mulheres se reconhecem como feministas; b) leis como a Maria da Penha e a do Femicídio foram aprovadas; c) a constituição de 1988 garantiu igualdade entre homens e mulheres na administração do lar e dos filhos; d) mudanças no código penal retiraram a expressão “mulher honesta” para tipificação de crime de “conjunção carnal com mulher mediante fraude”; e) a discussão de gênero e sexualidade entrou na Proposta do PNE – Plano Nacional de Educação. (PEDRO; BARLETTTO, 2019, p. 14).

É pertinente notar a convergência das pautas feministas com relação direta à educação. Se nos primórdios do movimento a reivindicação pautava-se na igualdade de acesso, ou seja, no direito de as meninas frequentarem os bancos escolares, a luta na “terceira onda” se faz para que a educação permita questionar as diferenças entre os gêneros e, no seu transcurso, eliminar as barreiras do preconceito, fomentando as bases para uma sociedade não sexista.

Vale ressaltar que a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para vigência no decênio 2011-2020 foi marcada por divergências de políticos conservadores, e teve sua elaboração retardada em decorrência das diferentes posições em relação à introdução da temática relativa ao gênero, sendo, por fim, suprimida do texto original, um exemplo do conservadorismo político brasileiro na incorporação de temáticas inclusivas de grupos menos favorecidos historicamente. Interessante destacar que a forma como ocorreu esse retrocesso foi a mesma utilizada pelas feministas de terceira onda para garantir o igualitarismo entre homens e mulheres, ou seja, por meios institucionais.

Quem acreditava que o feminismo estava superado, haja vista as pautas liberais terem sido conquistadas, ou devido sua atuação de maneira mais institucionalizada, deve ter se surpreendido com a presença de mulheres enchendo as ruas em várias manifestações nos últimos anos. Há quem aponte o fenômeno como uma “quarta onda feminista”, na qual o movimento não só ganha praças e avenidas, mas também as redes sociais. Esse novo feminismo desponta como um movimento independente de partidos políticos e sindicatos. Debates sobre a igualdade entre os sexos, o direito aos corpos e ao prazer, a violência de gênero e sexual, e a discussão sobre a legalização do aborto e as políticas públicas sobre a saúde da mulher ganham destaque no cenário político-cultural por meio de diversos meios de comunicações.

Apesar das significativas conquistas nos variados campos de conhecimento e na vida social, permanecem forças conservadoras que buscam impedir o igualitarismo entre os gêneros. Assim, acreditamos que enquanto as relações assimétricas entre homens e mulheres não forem superadas, sempre surgirão ações de contestações de forma a desvelar os mecanismos opressores da sociedade.

3 O LIVRO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA

Dentre os materiais didáticos ofertados pelo Estado brasileiro às escolas públicas, um deles se impõe como imprescindível: o livro didático. O cotidiano escolar é marcado por sua presença, e sua ausência é perceptivelmente notada e reclamada por docentes e discentes. Dada a importância que esse material adquiriu no processo de ensino e aprendizagem formal no âmbito educacional brasileiro, faz-se necessário um olhar cuidadoso sobre tal instrumento.

Por essa razão, nos propomos com este capítulo a trazer elementos que permitam ampliar nossa compreensão sobre a importância do uso do livro didático nas escolas brasileiras, de forma que se revelou objeto de preocupação estatal, resultando, inclusive, na criação de políticas governamentais para sua produção, avaliação e distribuição. Destacaremos também como o livro didático extrapolou sua função única de fins pedagógicos e foi incorporado como objeto e fonte de pesquisa acadêmica nas últimas décadas.

A identificação do livro didático é relativamente fácil, dada a sua presença abundante e acessível em relação aos demais livros. Porém, a sua definição é algo que exige maior esforço, tendo em vista ser um artefato que agrega diversas facetas e abrange diversos usos, apesar de parecer óbvia sua função e, portanto, sua definição.

Uma possível definição dos livros escolares, a partir do seu emprego mais corriqueiro, seria pensá-los como “mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2008a, p. 296).

Contudo, dada a fluidez do livro didático, e para evitar cairmos em divagações desnecessária acerca de uma definição precisa do que seria esse objeto enquanto categoria tipológica, adotaremos uma definição provisória que “enuncia o livro didático e qualquer livro, em qualquer suporte – impresso em papel, gravado em mídia eletrônica, etc. –, produzido explicitamente para ser utilizado na escola com fins didáticos (LIVRES, 2005 *apud* MUNAKATA, 2016, p.121).

No âmbito deste trabalho, compreendemos o livro didático não apenas como instrumento pedagógico no sentido de fazer parte dos suportes informativos criados unicamente com a intenção de veicular elementos indispensáveis à transmissão ou construção do conhecimento, mas também o entendemos como produto de grupos sociais que, por seu intermédio, buscam disseminar seus valores, suas tradições, sua cultura, visando homogeneizar sua identidade em detrimento de grupos marginalizados. Assim, nos embasamos nas ideias de Alain Choppin, quando afirma que

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

Destarte, partimos da compreensão de que o livro didático é um recurso pedagógico que não deve ser desmerecido, pois tem seu potencial didático, contudo, ele é também um veículo de transmissão de valores, de ideologias a serviço de um grupo social, é ainda um produto mercadológico, e por isso deve ser refletido como tal.

Levar em consideração todos os pontos elencados acima não implica menosprezar o livro didático, tampouco colocar todos os problemas negativos do sistema educacional como consequência do seu uso, mas implica chegar a um entendimento em que a utilização do livro didático deve ser feita com cautela e responsabilidade da parte do(a) docente.

Conforme se procede com outros recursos didáticos, como jornais, filmes, documentários, entre outros, deve-se ressaltar que tais recursos não são portadores de verdades absolutas. Faz-se mister destacar com clareza que esses materiais condensam determinadas versões do conhecimento, cabendo ao/à professor/a conduzir o/a aluno/a a uma perspectiva crítica.

Nas últimas décadas, os livros didáticos vêm despertando maior interesse de pesquisadores ligados à área da Educação e da História.

O livro didático é percebido como um instrumento orientador do trabalho pedagógico. Sobre ele incide toda a discussão pertinente ao campo da educação e das discussões acerca da psicologia da aprendizagem, a fim de ser atualizado com as maneiras como deve se ensinar História. (VALÉRIO, 2017, p. 258).

Tal interesse se justifica possivelmente devido ao crescimento do seu uso no processo de ensino-aprendizagem, fato que pode ser observado a partir da sua difusão nas escolas públicas por meio dos programas federais que implementam recursos na aquisição e distribuição desse material didático, abrangendo praticamente todas as escolas. Mas a expansão do seu uso, vista de forma isolada, não explica o despertar do interesse acadêmico sobre os livros didáticos, principalmente os estudos que historicizam o surgimento e a disseminação do livro didático como um artefato cultural.

No campo historiográfico, a descoberta do livro escolar como fonte de pesquisa vincula-se às mudanças metodológicas suscitadas no interior da disciplina histórica, a partir da influência da Escola dos Anales, mencionada no primeiro capítulo, que abriu espaço para os estudos culturais. Ampliou-se o leque de possibilidades de estudos acerca dos livros didáticos que, entendidos em sua complexidade, tornaram-se alvo de investigações acadêmicas.

Alain Choppin (2002), um dos grandes estudiosos sobre os livros didáticos, aponta que este artefato cultural foi durante muito tempo negligenciado por pesquisadores, amadores de livros e bibliógrafos, e elenca diversos fatores responsáveis por esse descaso. Dentre eles se encontram o próprio *status* do livro escolar, que pela sua familiaridade não apresenta nada de novo, de exótico. Por ser produzido em larga escala, é menos oneroso, e por isso menos valorizado, é uma mercadoria perecível, uma vez que mudanças de métodos de ensino ou até mesmo as mudanças sociais o tornam obsoleto.

Ainda de acordo com o autor citado, os livros escolares são vítimas de seu próprio sucesso, pois com a massificação do ensino, massificaram-se mais ainda suas tiragens, tornando-o cada vez mais banalizado. Essas seriam as razões pelo pouco interesse dedicado anteriormente aos livros didáticos.

Contudo, este cenário vem se transformando. O livro didático ganha cada vez mais atenção de estudiosos, principalmente nas últimas quatro décadas. Presenciamos publicações variadas, obras que enfocam seu papel ao longo da história e na atual sociedade no âmbito da ciência histórica, como demonstra Choppin (2002, p. 13):

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos.

De fato, os manuais escolares podem ser lidos pelos historiadores como representações da sociedade que os produziu, uma vez que esboçam por meio do conhecimento apresentado a escolha do saber considerado legítimo, cristalizando os padrões do que é verdadeiro e, portanto, aceitável. Esse artefato se torna um importante veículo de transmissão de determinadas narrativas históricas. Assim,

Por terem uma finalidade educativa, eles narram essa história destacando aspectos que podem bonificar a sociedade de tratam e silenciar sobre aspectos que representam demérito, por meio dos temas, enfoques, sujeitos, eventos e processos escolhidos para serem narrados. (ROCHA, 2017, p. 12).

Nas entrelinhas dos livros didáticos é possível vislumbrar determinadas imagens que a sociedade pretende projetar de si própria, como devem se desenvolver as atividades humanas, como se estruturam e se naturalizam as desigualdades entre os sexos, de raça, de culturas, e de classes sociais. No emaranhado de textos e imagens, é possível o olhar do historiador captar toda uma simbologia de representações sociais criadas por um grupo que pretende impor culturalmente sua hegemonia, ofuscando identidades de outros grupos sociais.

Seguindo essa tendência, pesquisadores brasileiros se envolveram na alçada de analisar os livros didáticos. Até o início da década de 1980, havia poucos trabalhos sobre a temática no âmbito nacional, e as poucas análises até esse período concentravam-se em críticas acerca do caráter ideológico dos livros didáticos, vistos como alienantes, não críticos, portadores de políticas oficiais, descontextualizados, de forma que projetou-se uma imagem negativa acerca desse material didático.

Conforme Villata (2001), as abordagens de análises dos livros didáticos, apesar de variadas, voltam-se na sua maioria apenas para os conteúdos. Um grupo de trabalho detém suas análises centralizadas nos questionamentos da periodização e no recorte espaço-temporal, expressando uma crítica à velha divisão da história em idades – Antiga, Média, Moderna e Contemporânea –, ao eurocentrismo e à incorporação da História do Brasil como apêndice da História Europeia. Outro grupo de pesquisadores dedicaram seus estudos aos usos dos conceitos empregados nos livros escolares, formulando críticas a eles como descobertas, civilização, povoamento, progresso, e ainda detectando a ausência de discussão sobre os conceitos. Consoante Caimi (2017, p. 33):

Nessa dimensão, pouco se reconhecia as especificidades e a complexidade do livro didático para os contextos escolares, tomando-o como mero vulgarizador do conhecimento histórico produzido no âmbito da pesquisa acadêmica e, por essa razão, criticava-se seu grau de distanciamento com a tradição historiográfica vigente.

Outros trabalhos se aglutinaram em torno da discussão dos sujeitos priorizados ou excluídos, isto é, a forma como portugueses, franceses e ingleses são privilegiados em contraposição a índios, africanos e asiáticos, e em como a história é homogeneizada de forma a ocultar os conflitos, as lutas populares, “ [...] cujas principais falhas consistiam em priorizar a chamada ‘história dos vencedores’ e em manter ausente a história de populações empobrecidas, das mulheres, dos povos afrodescendentes e indígenas” (CAIMI, 2017, p. 33).

A partir da década de 1990, diversificam-se as perspectivas de investigação do livro didático de História, como por exemplo, o trabalho de Circe Bittencourt, que, em sua tese de

doutorado, defendida em 1993 e publicada em 2008, passa a abordar questões relativas às práticas de leitura do livro, às políticas públicas vinculadas às escolhas dos livros e às estratégias editoriais de vendas dos livros didáticos.

A década de 1990 torna-se um marco nos estudos sobre livros didáticos de História no Brasil. A partir de então, se incidem novas abordagens sobre esse material, suscitadas em decorrência dos avanços dos estudos culturais. Um novo olhar foi lançado sobre os livros didáticos sob a ótica das ideias de representações.

À luz da influência de trabalhos de Roger Chartier, alguns pesquisadores brasileiros passaram a refletir sobre práticas e representações, principalmente àquelas relativas à leitura e escrita, consideradas pelo autor francês como criadoras e inventivas. Conforme esse teórico:

Contra a representação [...] do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leitoras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o “texto” e o leitor, entre os “sinais textuais” manejados pelo autor e o “horizonte de expectativa” daqueles a quem se dirige. (CHARTIER, 1990, p.126-127).

Nesta linha de estudos destacam-se as análises de Circe Bittencourt (1993; 2008) a respeito dos usos e funções do livro didático no contexto pedagógico. Os trabalhos dessa autora se desenvolveram no âmbito das mudanças de paradigmas refletidas nas produções de alguns autores brasileiros, quando foram colocadas novas problemáticas pelos pesquisadores do livro didático.

Sob influência desse pensamento, os trabalhos de análises de livros didáticos passaram a enxergar a literatura didática não apenas como portadoras de determinadas ideias e valores de forma nefasta, conforme algumas visões ortodoxas enxergavam. Ampliou-se a compreensão, consoante expressa na citação acima, de que a enunciação das ideias e dos valores é permeada pela mediação entre o texto e o leitor, e que nem sempre o receptor do texto vai consumir as ideias conforme esperado pelo autor.

Inserida nesse movimento, Bittencourt (2008a) faz reflexões sobre as formas de utilização dos livros didáticos, entendendo que cada leitor se apropria do texto lido à sua

maneira. Contudo, não menospreza a questão da ideologia nos manuais escolares, pelo contrário, reforça essa categoria de análise e, ao analisar em seus aspectos de objeto cultural, enfatiza que “juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2008a, p. 302).

Nessa ótica, os livros didáticos passam a ser compreendidos como artefato cultural, impregnados de variados significados, construídos historicamente para atender os anseios de uma dada sociedade. Sua produção, circulação e consumo envolvem diversos agentes sociais. Por isso, os “livros didáticos não são e nem podem ser inovadores” (VALÉRIO, 2017, p. 250), como mercadorias que são precisam se ajustar à lógica do mercado, de modo que necessitam atender aos anseios de uma clientela específica, que no Brasil aglutina o mercado público e o privado.

Essa clientela, bastante heterogênea, por vezes reclama por renovações nos livros didáticos, exigindo que estes incorporem novos saberes produzidos em âmbito acadêmico relacionados a determinados grupos sociais, e que haja mudanças metodológicas, entre outras exigências. Nessa seara, estudos sobre usos de livros didáticos no Brasil vêm demonstrando que as “inovações” seguem limitadas a determinada concepção paradigmática do que seria um bom livro didático, que paira no imaginário dos principais usuários desse artefato.

Sobre o crescimento dos estudos abrangendo a temática dos livros didáticos, Munakata (2012) toma como referencial temporal o trabalho de Circe Bittencourt (1993) para traçar dados quantitativos acerca dos trabalhos cujo objeto de estudo segue a temática, e revela a expansão dos estudos nessa área nas décadas posteriores ao trabalho de Bittencourt, admitindo o impacto das análises dessa autora sobre a proliferação de pesquisas mais recentes referentes aos livros didáticos, na medida que apresenta um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia.

O referido trabalho Munakata (2012) aponta para um crescimento vertiginoso das pesquisas cujo foco é o livro didático em várias partes do mundo, não sendo um fenômeno exclusivamente do Brasil, mas que se confirmou como uma tendência internacional. Surgiram centros de pesquisas sobre o tema em diversos países, com a realização de vários congressos em que a temática era debatida.

Como exemplos dessa expansão, podemos mencionar o grupo de pesquisa do Projeto Livres feito em parceria entre a Universidade de São Paulo (USP) e o *Institut National de Recherche Pédagogique* da França (INRP), integrado à rede EMMANUELLE, fundada pelo eminente pesquisador sobre livros didáticos Alain Choppin, cuja finalidade é organizar um

acervo de livros que tenham função didática independente da disciplina curricular. Ainda no rol de empreendimentos acerca da difusão dos estudos de livros didáticos, encontra-se o 22º congresso promovido pela Associação Internacional de Historiadores da Educação (ISCHE), realizado no ano 2000, cujo tema foi *O Livro e a Educação* (CHOPPIN, 2002, p.6).

A ampliação dos estudos sobre os livros didáticos como uma tendência internacional e nacional também é apontada no trabalho de Bittencourt (2008a), no qual a autora destaca serem os livros didáticos de História os mais visados tanto fora quanto no Brasil. Conforme a autora, houve avanços em relação às abordagens que deixaram de ser predominantemente focadas na denúncia ideológica dos livros didáticos e passaram a contemplar uma gama variada de aspectos presentes nesse artefato cultural. De forma que

As preocupações atuais recaem na compreensão das relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem expresso nessa literatura pedagógica, das articulações entre conteúdo e livro didático como mercadoria, dos vínculos entre políticas públicas educacionais e processos de escolha desses livros pelos professores e dos diferentes usos que professores e alunos fazem do material. (BITTENCOURT, 2008a, p. 306).

Nas trilhas da diversificação de temas e problemas acerca do livro didático, Caimi (2017) acrescenta as pesquisas que incidem sobre a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, investigando o potencial desse programa em termos de política pública.

Reconhecemos assim, como efeitos dessa “descoberta” do potencial latente de investigações dos livros didáticos, as mudanças pelas quais vem passando a escrita da História, com a redefinição da noção de documento histórico, e no trato das abordagens sobre o passado que se faz a partir de novas metodologias de análises. Dessa maneira, novos temas e novos objetos são incorporados à pesquisa histórica.

A investigação histórica sobre os livros didáticos possibilita que se esboce uma história das práticas pedagógicas em determinada época, e permite que se desvendem as expectativas e valores aceitos na sociedade que os produziu. Também é possível inferir o grau de desenvolvimento científico, as concepções quanto às disciplinas escolares e ainda aspectos econômicos e materiais envoltos na sua produção. Dessa forma, o livro escolar deve ser pensado como um objeto cultural de alta complexidade, multifacetado, permeado de diversos interesses, tornando-se registro de uma época, resultante em grande parte de poderes estatais e instrumento integrador de uma prática pedagógica.

Alain Choppin (2004) destaca quatro funções essenciais presentes nos livros didáticos que podem aparecer em conjunto ou não, dependendo consideravelmente do ambiente sociocultural. São elas:

1. Função *referencial*: [...] ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir as novas gerações. 2. Função *instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem [...]. 3. Função *ideológica e cultural*: [...] o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura, e dos valores das classes dirigentes. [...] 4. Função *documental*. Acredita-se que o livro didático pode fornecer [...] um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Essas funções podem ser apreendidas como objeto de investigação separadamente ou em conjunto, através das quais é possível vislumbrar diversos aspectos referentes ao contexto social de produção e uso do livro escolar. Compreender que os livros didáticos se estruturam a partir de um formato de organização e expressão de conteúdos nos leva a percebê-los como uma fonte relevante para analisar as relações de gêneros incutidas nos manuais escolares.

A percepção do livro didático enquanto instrumento pedagógico nos autoriza um olhar sobre este artefato cultural como sendo um suporte material carregado de informações e conteúdos produzidos socialmente. A análise feita a partir da forma como os conteúdos são dispostos possibilita uma compreensão da representação que a sociedade faz de si própria. O livro didático “revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face” (CHOPPIN, 2004, p. 22).

Vale salientar a relação um tanto simbiótica entre o livro didático e o currículo escolar.

Isso por que a presença da história como conteúdo escolar entre os estudantes brasileiros está amplamente condicionada pelos livros didáticos e pelo uso que os professores fazem dele. O livro didático congrega características de sintetizador da cultura da escola e de suporte curricular. (CAIMI, 2017, p. 37).

O currículo expressa o que é eleito como conhecimento legítimo, válido a ser transmitido na formação das novas gerações. Resulta de políticas públicas voltadas para a educação formal, as quais estabelecem as seleções dos saberes a serem prescritos nas escolas. Por sua vez, o livro didático tende a comportar tais saberes eleitos como válidos em determinados momentos históricos e, por vezes, o próprio livro didático passa a direcionar a seleção dos saberes pedagógicos que compõem os currículos escolares. Quanto a isso, é necessário considerar que:

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

Assim, os livros didáticos se configuram como suporte principal dos saberes escolares dispostos pelos currículos educacionais produzidos oficialmente pelas políticas educacionais. No caso da realidade educacional brasileira, “os livros didáticos veiculam um conjunto amplo de conhecimentos valorizados, que constituem o currículo estabelecido – pela tradição ou pela legislação – para o trabalho de formação escolar” (ROCHA, 2017, p.15).

Isso implica a presença constante do Estado na constituição dos livros didáticos. De modo geral, o poder estatal incide diretamente na seleção de conteúdos escolares dispostos nos livros didáticos e, tendo como base os pressupostos dos currículos pedagógicos institucionais, impõe critérios de avaliações às obras didáticas. Assim, os conteúdos que compõem a seleção curricular apresentam-se expressos nos livros escolares, fazendo desse instrumento didático uma peça-chave na constituição dos saberes pedagógicos.

Por conta desse viés, a manipulação do livro didático, seja como fonte de pesquisa histórica, seja como instrumento pedagógico, deve ser realizada dentro de pressupostos que enquadram esse objeto enquanto produto de uma cultura que atende aos interesses de uma determinada sociedade ou de um poder estatal num dado momento histórico.

É preciso considerar que tal objeto responde a um mercado editorial composto por uma esfera pública e privada, de forma que sua confecção é atravessada por diferentes agentes como Estado, professores, editores, autores, entre outros. No tópico seguinte, ao historiar o livro didático brasileiro, esboçaremos as formas como esses agentes interferiram e ainda interferem na confecção e usos desse artefato.

3.1 HISTORIANDO O LIVRO DIDÁTICO BRASILEIRO

Conforme Bittencourt (2008a, p. 299), os livros didáticos encontram-se entre os instrumentos pedagógicos mais usados por discente e docente, fazendo-se presente há pelo menos dois séculos no cotidiano escolar brasileiro.

Percorrer a trajetória do livro didático a partir da compreensão da sua forte expressão no contexto escolar apresenta-se como tarefa indissociável das políticas educacionais brasileiras. Por esse motivo, nosso olhar sobre a historicidade do livro didático faz-se acompanhado das medidas governamentais no âmbito das políticas voltadas para a educação, de forma que o livro escolar se vincula desde suas origens, no Brasil, a um poder instituído, e sua criação se opera na esfera de um sistema institucionalizado de ensino estipulado pelo Estado.

A partir do século XIX, o saber letrado foi incorporado entre as elites brasileiras, contudo, ainda não havia um sistema educacional plenamente organizado. A introdução do emprego de usos das letras ocorreu sob o temor do Estado liberal quanto aos “perigos” iminentes nos textos escritos, especificamente na literatura que estivesse ao alcance de um número considerável de jovens e crianças, de maneira que as obras empregadas no processo de instrução, desde o início, passavam pela fiscalização de pessoas de alta confiança do Estado.

Nesse período, a literatura didática empregada no Brasil era, em grande parte, importada da Europa, seguindo os modelos estrangeiros, sobretudo os franceses. Contudo, já havia esforços no sentido de criação de obras didáticas nacionais, destacando-se os trabalhos do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) na produção escrita de obras didáticas voltadas para os aspectos da história nacional, cujo objetivo era criar o sentimento de nacionalismo nas novas gerações e enaltecer os feitos dos “grandes homens”, difundindo a ideia de “heróis nacionais”.

Ainda assim, a presença de obras didáticas estrangeiras se fazia notável. Quanto ao uso dessas obras não brasileiras, especialmente de origem francesa, é importante salientar que:

A escola servia apenas a alunos social e economicamente privilegiados, [...] para quem a referência social e cultural, no século XIX [...] era a Europa, [...] por isso dominavam a língua francesa, por isso desejavam inserção na cultura europeia, aquela que lhe traziam os manuais que dela provinham. Em segundo lugar, não eram favoráveis as condições brasileiras para edição e impressão de livros até o início do século XX. [...] Por isso eram importados ou editados e impressos no exterior. Em outras palavras: as condições sociais, culturais e econômicas explicam a circulação, nas escolas brasileiras do século XIX, de livros didáticos estrangeiros. (SOARES, 1996, p. 117-118 *apud* MOREIRA, p. 36).

Apesar das críticas quanto ao uso da literatura didática estrangeira e dos esforços na criação de obras didáticas nacionais, inclusive com premiações para os autores nacionais, o emprego da primeira se fez, se não com unanimidade, mas com grande expressividade ao longo do século XIX, de modo que as críticas ao uso dessa literatura também estiveram presentes durante o mencionado período, sendo intensificadas no final do século XIX e início do século XX. Nas primeiras décadas do século XX, as críticas em relação aos livros estrangeiros ficaram mais contundentes, e foram colocados em prática, projetos de incentivos à produção de livros didáticos nacionais, sendo ampliados consideravelmente as condições de produção desse objeto.

Todavia, Bittencourt (1993) destaca que o tema relativo aos manuais didáticos esteve presente entre as discussões dos parlamentares brasileiros durante todo o transcurso do século

XIX. Incumbidos na criação e organização do projeto educacional para o Estado nacional que se moldava, a preocupação em regulamentar os saberes a serem instituídos e controlar o que serviria de modelo para as novas gerações levou à criação estatal de mecanismos de vigilância sobre as obras didáticas que circulavam no país. Portanto,

Os livros foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. Os discursos de grupos de intelectuais instalados no poder ou próximo a ele, compostos por administradores, políticos, e ou educadores expressaram a forma como o Estado liberal brasileiro elaborou sua política cultural, procurando disseminá-la, primordialmente pela instituição escolar. (BITTENCOURT, 1993, p.75).

Destarte, a produção didática passou a ser alvo das preocupações dos dirigentes e políticas regulatórias foram instituídas a fim de controlar tanto os conteúdos expressos nas obras como também o acesso a estas.

Inicialmente, as obras didáticas voltavam-se para o uso exclusivamente do/a professor/a, que delas lançava mão para fazer suas arguições junto aos/às alunos/as, sendo posteriormente estendido seu uso aos/às estudantes.

Conforme Moreira (2011), um dos livros didáticos de História do Brasil que teve grande relevância foi o manual *Lições de História do Brasil*, de autoria de Joaquim Manuel de Macedo, editado em 1861 para o 4º ano, e em 1836, para o 7º ano, pela livraria Garnier. Segundo a autora, esse manual se manteve em uso por todo o período da Primeira República (1889-1930), passando por onze edições, com uma tiragem de seis mil exemplares em cada uma delas. A longevidade no uso das obras didáticas era comum naquele período e, neste caso, deve-se especialmente ao fato de o autor ser, à época, membro do Colégio Pedro II, que era referência no ensino secundário.

De acordo com Freitag, Motta e Costa (1987), o Estado brasileiro começou a desenvolver uma política educacional mais consistente a partir de 1930. Desde então, passou a legislar por meio de decretos, assumindo conscientemente seu papel formador das novas gerações por meio do sistema de ensino. Data daí a criação de um ministério encarregado de pensar as ações para a educação brasileira, de forma que a partir do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a relação entre os processos de produção e distribuição de material didático se modificou.

A criação do Ministério da Educação e da Saúde (MES), nos primeiros anos do governo Vargas, resultou em novas formas de conceber e produzir os livros didáticos. Percebe-se que “as políticas para o livro didático se constituíram juntamente com as políticas que estruturaram a escola brasileira como um sistema, a partir de 1930” (ROCHA, 2017, p.14).

Em 1937 foi criado o Instituto Nacional do Livro, o INL. Esse órgão encontrava-se subordinado ao MES, e tinha como função principal coordenar as atividades referentes ao livro didático desde seu planejamento, que passava pelo estabelecimento de convênios destinados a assegurar a produção e distribuição dos livros didáticos. Essa iniciativa fora idealizada por Gustavo Capanema, então ministro da Educação, e tinha como finalidade fomentar o desenvolvimento cultural do país por meio da ampliação dos livros editados no Brasil. Assim, a criação do INL representa um marco fundador das políticas públicas sobre livros didáticos.

O Estado Novo (1937-1945) se configura como um período marcado por forte autoritarismo do poder executivo. Nesse sentido, os conteúdos escolares a serem disseminados por meio da literatura didática foram alvos de uma política vigilante, atenta aos valores a serem transmitidos às novas gerações por meio da educação formal. Por conta disso, os livros didáticos receberam especial atenção. Sua existência se consolidava a partir de regulamentações de decretos-leis que criavam uma burocracia destinada a monitorar a feitura e distribuição desse artefato.

Destarte, ao INL atribuíram-se diversas tarefas, como edição de obras literárias destinadas à formação cultural, a criação de enciclopédias e dicionários nacionais, e ainda a expansão do número de bibliotecas públicas.

Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do decreto n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Por meio dessa comissão, o governo buscava implantar bases para uma política de produção e distribuição de livros didáticos. Logo caberia à CNLD:

Examinar e autorizar o uso dos livros didáticos, estimular a sua produção – através, por exemplo, de concursos públicos –, orientar a sua importação – indicando a tradução, pelo poder público, de obras selecionadas –, e ainda, promover exposições nacionais dos livros didáticos autorizados (Decreto-Lei n. 1.006, de 30/12/1938 *apud* MOREIRA, 2011, p. 40).

Conforme o exposto, fica evidente a interferência do Estado na produção e circulação dos livros didáticos, sendo perceptível o controle que recai sobre os conteúdos a serem neles editados. “Essa comissão tinha muito mais a função de um controle político ideológico que propriamente uma função didática” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 06). Tratava-se “de uma preocupação de governo, no contexto da ditadura” (BEZERRA, 2017, p. 69), e “se consolidava uma forma de atuação do Estado nas políticas públicas em torno do livro didático que se caracterizava pelo seu caráter marcadamente regulador e fiscalizador na produção, difusão e utilização do livro didático nas escolas” (SILVA, 2017, p. 101).

Apesar de algumas críticas terem sido postas sobre o caráter controlador e ideológico da CNLD e de sua legitimidade após o fim da atuação do ministro Gustavo Capanema, em 1945, outro decreto-lei foi posto em vigor, consolidando o que já estava estabelecido sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático nas escolas brasileiras, esclarecendo os critérios de avaliação pela nova Comissão Nacional de Livro Didático, de forma que foi mantido o controle ideológico presente no material didático.

Conforme Moreira (2011), nas décadas posteriores a 1945, no contexto da Guerra Fria, órgãos internacionais, como a Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passaram a interferir na produção dos livros didáticos, visando imprimir mundialmente uma função pacificadora, com o objetivo explícito de promover a paz e o respeito aos povos do mundo. E essa interferência certamente atingiu as produções didáticas brasileira, afirmação essa que é corroborada por Bittencourt (2008a, p. 300):

Os livros didáticos, notadamente os de história, [...] têm sido objeto de preocupações especiais de autoridades governamentais e de órgãos internacionais, a partir do final da Segunda Guerra Mundial. A partir da segunda metade do século passado, divulgaram-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações e, tratando-se da fase do pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que fornecesse condições de favorecimento, de sentimentos de hostilidade entre os povos.

Do exposto, depreendemos que variadas formas de intervenção visando a um determinado nível de controle incidiram sobre os livros didáticos, direcionando sua produção e circulação.

A instauração do golpe civil-militar, em 1964, implantou na sociedade brasileira um governo autoritário de cunho conservador, que se estendeu até meados da década de 1980. Nesse período, a legislação referente ao livro didático sofreu diversas alterações, visando cada vez mais ampliar o controle por parte do Estado brasileiro sobre a literatura escolar.

Durante a vigência dos militares no poder, destacam-se os “anos de chumbo”, expressão que caracterizou o período em que esteve em vigor o Ato Institucional nº. 5 (AI-5) (1968-1978), período assim denominado devido às ações repressivas e ao uso e abuso da força para conter os ânimos dos opositores do regime.

Contudo, não é só por meio da força que os regimes ditatoriais se impõem. Outro elemento essencial a sua manutenção é o emprego de uma maquinaria propagandística, a fim de divulgar uma imagem positiva a respeito dos atos governamentais. Entre os vários

mecanismos de propaganda da ditadura civil-militar, o livro didático foi também um meio utilizado pelos governantes militares para difundir suas ideias.

Nesse sentido, o período entre 1964 a 1985 presenciou a intensificação dos mecanismos de controle e vigilância do livro didático, entendido pelos articuladores do regime como um material veiculador dos valores advogados pelo governo ditatorial. De forma que os critérios utilizados pela burocracia responsável na avaliação dos livros didáticos eram ideológicos, visando ao controle da formação moral ocorrida nos espaços educacionais, e faziam parte de uma política educacional que tinha como pressupostos desenvolver uma espécie de nacionalismo ufanista e um ensino acrítico sobre a realidade social do país. Portanto, os critérios avaliativos não divergiam tanto daqueles utilizados durante o Estado Novo (1937-1945).

Durante a ditadura militar brasileira (1964-1985), o Ministério da Educação implantou duas políticas para o livro didático, organizadas concomitantemente, porém distintas entre si. Foram a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), estabelecida em 1966, por meio da qual o governo deveria estimular e controlar o mercado de livros didáticos, visto que a esse órgão competiam “as funções de coordenar a produção, edição e distribuição dos livros didáticos (BEZERRA, 2017, p. 69).

A outra medida foi a implantação da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), estabelecida em 1967, substituindo a Campanha Nacional de Materiais de Ensino (CNME), existente desde 1956, ficando então responsável pela produção de livros didáticos que seriam distribuídos aos/às estudantes carentes.

Sobre a atuação dos governos militares face às políticas educacionais que englobam os livros didáticos, Miranda e Luca (2004, p. 125) apontam o seguinte:

Sob o período militar, a questão da compra e distribuição dos livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados – 1966, 1971, 1976 –, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio.

Essas políticas foram implementadas visando solucionar problemas relativos à oferta do ensino público, cuja demanda crescia quantitativamente. Porém, fica evidente, a partir do olhar das autoras citadas, o controle ideológico imposto às obras didáticas. A respeito das novas demandas no âmbito da educação brasileira no período de vigência dos primeiros governos militares, é importante destacar que:

A partir da década de 1960, o público escolar amplia-se consideravelmente, o que ocasiona modificações importantes no mercado do livro didático. Além do maior número de exemplares, notam-se situações novas: a composição pedagógica e de conteúdo dos livros já começam a sofrer alterações; modificam-se as condições de trabalho dos professores e a formação dos profissionais do ensino já é sentidamente mais precária; por consequência, tanto professores quanto alunos necessitam da complementação de materiais didáticos, especialmente na forma de livros. (BEZERRA, 2017, p. 69).

A COLTED foi projetada por meio de acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID); já a FENAME foi uma reorientação de um programa já existente, o CNME, que se configurava como uma campanha para atender, em termos de materiais didáticos, a população carente. Teve, de fato, ampliada sua atuação, inclusive na produção de livros didáticos pelo governo, sem parceria com o mercado.

Ambos os programas faziam parte da estratégia governamental de solucionar parte dos problemas relativos à oferta educacional para as populações mais carentes do Brasil, atuando no setor de produção e distribuição dos livros didáticos, procurando atender às exigências internacionais da UNESCO, feitas desde a década anterior às respectivas criações.

A implantação da COLTED trouxe mudanças significativas na política do livro didático no Brasil em diversos aspectos. Conforme Freitag, Motta e Costa (1987), na ótica de alguns representantes do MEC, o acordo MEC/USAID soava como ajuda norte-americana, pois entre os objetivos acordados estava a distribuição gratuita de cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos.

O acordo contava ainda com um programa de desenvolvimento de instalações de bibliotecas e cursos de treinamento para instrutores e professores em sucessivas etapas. No entanto, o que era visto como “ajuda” por parte de representantes do MEC recebeu severas críticas de alguns educadores brasileiros, que enxergavam nesse acordo o controle norte-americano sobre as nossas escolas, uma vez que, no tocante à distribuição de responsabilidades, ao MEC caberia apenas a função de execução, enquanto que os órgãos técnicos da USAID ficavam responsáveis por toda a parte ideológica do processo, incluindo um rígido controle dos conteúdos dos livros didáticos.

Assim, durante a vigência de atuação da COLTED, coube a esta comissão a coordenação das ações destinadas à produção e edição dos livros didáticos, de forma a centralizar as decisões mais importantes quanto à política desses livros, ficando o MEC responsável pela distribuição do material somente após os pareceres da COLTED.

A COLTED foi extinta em 1971, e o INL, criado desde 1937, voltou a centralizar as etapas necessárias para atender as demandas de distribuição de livros didáticos nas escolas, em coedição com o mercado privado. Já a FENAME manteve-se atuante até 1983, quando foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Nesse ínterim, em 1976, esse órgão expandiu sua atuação por meio de redefinições de atribuição de tarefas, e a FENAME passou a atuar na execução do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Ademais, por meio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o governo passou a comprar os livros didáticos. Com a criação da FAE em substituição à FENAME, em 1983, o governo iniciou a centralização da política assistencialista no quesito da educação, agrupando em um só órgão diversos programas.

A abertura política a partir de 1985 possibilitou a ampliação no campo do diálogo entre os diversos setores envolvidos na educação. Diante das críticas ao modelo centralizador e na tentativa de solucionar ou minimizar os problemas decorrentes desse modelo, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em substituição ao PLIDEF. Dentre as mudanças implantadas, merece destaque a abertura dada aos professores na escolha dos livros didáticos a serem utilizados em sala de aula.

O PNLD trouxe alterações significativas na condução da política voltada para o livro didático, expressando características do novo contexto político vigente. O decreto nº. 91.542, de 19 de agosto de 1985, por meio do qual se implantou esse programa, considera em seu texto a necessidade “de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático; considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação” (BRASIL, 1985).

Tal medida pode ser compreendida como resultado de demandas de pressões populares frente às necessidades de democratização da educação, que garantissem o acesso de um maior número da população em idade escolar de forma satisfatória, bem como das lutas da categoria docente, que reivindicava maior autonomia no processo de escolha de material didático.

Outras novidades trazidas pelo PNLD foram:

[...] reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1.^a e 2.^a séries das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Apoio ao Estudante (FAE) E garantido o critério de escolha dos livros pelos professores (SOARES; OLIVEIRA, 2019, p. 202).

A última década do século XX foi atravessada pelos desafios de reorganização das políticas públicas referentes ao livro didático, redefinindo os programas de execução nos quais foram acrescentadas avaliações pedagógicas do material a ser distribuído nas escolas pelo governo federal.

Tal medida pode ser vista como resultado de um duplo movimento. Por um lado, reflete a intervenção de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) sobre os governos brasileiros em decorrência da dívida externa do Brasil junto a esses organismos que, em face da fragilidade econômica nacional, implementaram ações que conduziam o país rumo ao neoliberalismo.

Por outro ângulo, em fins da década de 1980 e início dos anos de 1990, as avaliações dos livros didáticos produzidos nas décadas anteriores, especificamente sob o regime militar, resultaram das críticas recorrentes feitas a esse material, aos quais se imputavam falhas severas em relação aos conteúdos disseminados, bem como a presença de resquícios do autoritarismo que deveriam ser eliminados na nova conjuntura democrática. Consoante Soares e Oliveira (2019, p. 204):

Essas discussões encontraram um solo fértil nas universidades e entidades de classe, que fomentaram encontros, congressos e pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, principalmente os de educação. Tais pesquisas foram fundamentais para conhecer os livros didáticos que chegavam à escola e, ao mesmo tempo, gerar uma pressão social em torno desse material, levando o Estado brasileiro a perceber a necessidade da constituição de um mecanismo que o permitisse exercer seu papel de consumidor, exigindo qualidades mínimas para o material a adquirir.

Quanto às pressões externas nas políticas educacionais brasileira, vale salientar a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na cidade de Jomtien (Tailândia), evento que teve a participação de 155 países e contou com a presença de várias entidades de organização da sociedade civil.

A UNESCO encarregou-se de promover esse fórum de discussão, que teve como patrocínio o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Entre medidas que deveriam ser implementadas a partir das discussões e dos problemas educacionais expostos naquele evento, ficou acordada a elaboração de planos decenais de educação pelos países que apresentavam altos índices de analfabetismo e déficit no atendimento escolar. O Brasil estava incluído nesse quadro.

Acatando as determinações resultantes do evento citado, o governo brasileiro firmou compromissos junto aos organismos internacionais, dentre eles, o de melhorar os índices educacionais do país. O livro didático passou a ser visto como elemento fundamental para o

aprimoramento da educação, um instrumento que serviria para corrigir as distorções educacionais. Mas era necessário garantir a qualidade desse suporte educacional.

Portanto, diante das novas exigências, em 1993 teve início o desenvolvimento de critérios para avaliação dos livros didáticos a partir do PNLD. No entendimento de Bezerra (2017, p. 70), “o ano de 1993 pode ser considerado um marco para essa nova tomada de decisão por parte do Estado em relação à política voltada para a qualidade desses materiais didáticos”.

Em 1994 foi publicado pelo MEC um documento intitulado *Definições de critérios para Avaliações dos Livros Didáticos* (BRASIL, 1994). A fim de perseguir a melhoria qualitativa dos livros didáticos, no mesmo ano o MEC criou uma comissão composta por especialista de cada área do conhecimento, a fim de avaliar a qualidade dos dez livros didáticos mais aceitos pelos professores na escolha ocorrida para o ano de 1991, destinados às quatro séries iniciais do ensino fundamental.

A avaliação incidiu sobre os conteúdos programáticos, aspectos pedagógicos e metodológicos, além da qualidade gráfica. Os resultados das análises foram preocupantes. Constataram-se falhas graves em aspectos conceituais e metodológicos que acarretariam prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir de então, as avaliações se fizeram constantes e foram sendo sistematizadas, acompanhando cada etapa dos programas. Os critérios de avaliações foram sendo estipulados e foi criado o Guia do PNLD, documento contendo resenhas sobre os livros didáticos aprovados para ajudar os professores no processo de escolha. Apenas os livros aprovados pela comissão avaliadora constariam no Guia do PNLD e, portanto, poderiam ser escolhidos pelos professores. “Os estudos realizados até aqui nos permitem inferir que houve notórias melhorias no processo avaliativo alavancado pelo PNLD” (CAIMI, 2017, p. 40).

Ao longo das últimas três décadas, o PNLD tem sofrido diversas alterações que ampliam a abrangência do programa, das quais elencamos a inclusão de materiais para o ensino médio, e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), anteriormente atendidas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e pelo Programa do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), respectivamente.

No âmbito desta pesquisa, interessa-nos sua extensão ao ensino médio. No tópico seguinte, concentraremos esforços na compreensão das exigências estipuladas sobre os livros didáticos destinados a esse segmento, no que se refere à inclusão da temática dos estudos de gênero. Para tal, analisaremos o Edital e o Guia do PNLD, elaborados para a escolha das coleções didáticas que teriam vigência no triênio 2018, 2019 e 2020.

3.2 EDITAL E GUIA DO PNLD 2018 E AS QUESTÕES DE GÊNERO

Os últimos cinco anos da segunda década do século XXI têm sido marcados por discussões referentes às políticas implementadas no sistema educacional brasileiro. Tais discussões resultaram em significativas mudanças no âmbito do currículo e nos programas de materiais didáticos.

Essas mudanças orbitaram em torno da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua versão final homologada em 14 de dezembro de 2018 e configurou importantes alterações curriculares em todos os segmentos da Educação Básica, que as unidades escolares públicas e privadas devem seguir. Tais mudanças certamente atingirão os livros didáticos, visto que o PNLD de 2019 foi regulamentado pelo Decreto 9.090 de 2017, que substituiu o Decreto 7.084 de 2010, e trouxe alterações significativas quanto ao processo de seleção e avaliação das coleções didáticas.

No entanto, neste trabalho concentraremos esforços para compreender como se faz a incorporação dos estudos sobre as relações de gêneros na coleção didática *História: das cavernas ao terceiro milênio*. Logo, tomaremos como referência normativa e prescritiva os documentos que nortearam a feitura da coleção mencionada, ou seja, analisaremos o Edital e Guia do PNLD de 2018, regulamentado ainda pelo Decreto Federal nº. 7.084 de 2010, portanto, anterior às alterações mencionadas.

A escolha da coleção didática *História: das cavernas ao terceiro milênio* deu-se em razão de essa ter sido elegida para uso nas escolas de ensino médio do município de Itapororoca, local onde atuo como professora de História. Dessa forma, o contato com a referida obra se faz presente de certa maneira no meu fazer pedagógico, instigando a reflexão sobre o conteúdo veiculado na obra.

As coleções didáticas que estiveram em uso nas escolas públicas brasileiras de ensino médio, no triênio 2018/2019/2020, foram elegidas por professoras(es) e equipes de coordenação escolar das respectivas unidades escolares em 2017. O processo de escolha seguiu as orientações do PNLD, efetuando-se de forma democrática, conforme estipula o referido programa.

O PNLD funciona seguindo algumas etapas. O MEC lança o edital público de chamamento de inscrição das editoras que desejam participar do processo de seleção didática. No edital estão estabelecidos todos os critérios que devem nortear os trâmites de escolhas. As editoras interessadas se inscrevem e apresentam suas coleções, que passam por uma triagem na

qual são avaliados e encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB), onde é realizada a avaliação pedagógica. As coleções aprovadas constarão no Guia de Livros Didáticos.

[...] No Guia de Livros Didáticos constarão as resenhas das obras aprovadas, os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e o *hiperlink* das obras aprovadas, para subsidiar a escolha de obras didáticas pelos professores e dirigentes das escolas participantes do PNLD. (BRASIL, 2015).

Por fim, cada unidade escolar organiza sua equipe pedagógica formada por docentes e dirigentes, e em conjunto elegem as coleções que mais se adequam a sua realidade. Após as escolhas, ocorrem as negociações entre o FNDE e as editoras, que se responsabilizam pelas entregas dos livros às escolas.

Os editais do PNLD são documentos que apresentam linguagem técnica, dado seu caráter e finalidade. Conforme expusemos, seus destinatários são as editoras de livros didáticos que almejam ter o Estado como seu consumidor primário.

Nos editais são apresentados, além das etapas do processo de seleção das editoras, também os critérios gerais e específicos de inclusão e exclusão das coleções didáticas a serem compradas pelo Estado. Neste ponto reside nosso interesse nesses documentos, para compreendermos como os aspectos relacionados às abordagens de gênero se fazem presentes em meio a esses critérios.

Nesse sentido, ao se analisar o Edital PNLD 2018, procurando encontrar entre os critérios que estabelecem a qualificação dos livros didáticos elementos referentes ao emprego das relações de gênero, percebe-se que a temática se faz presente, porém, de forma generalizada, sem que recomendações específicas para a área do componente curricular História sejam mencionadas. No anexo III do documento, que traz o título “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio”, ao discorrer sobre os princípios que norteiam a última etapa da Educação Básica, aparece a preocupação com a temática de gênero explícita da seguinte maneira:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, elas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando: 1.1.1. **promover positivamente a imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social; 1.1.2. **abordar a temática de gênero**, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia; 1.1.3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de

superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da **não-violência contra a mulher** (PNLD, 2015, p. 31. *Grifos nosso*).

Em seguida, ao elencar os critérios de avaliação, o documento faz uma separação entre os critérios eliminatórios a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e de cada componente curricular.

Dentro dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, são mencionadas questões referentes aos estereótipos e preconceito de gênero, fato que demonstra a preocupação com a temática. Assim, o documento coloca que, em observância aos princípios éticos e democráticos prevalecentes no contexto republicano e imprescindíveis à formação cidadã e ao convívio em sociedade:

Serão excluídas do PNLD 2018 as obras didáticas que: a. veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou violação de direitos humanos [...]. (BRASIL, 2015, p. 33).

Diante do exposto, fica evidente que houve uma preocupação do PNLD 2018 com a presença das temáticas relativas ao gênero, às mulheres e a outros grupos outrora excluídos dos livros didáticos, de forma a evitar a difusão de estereótipos e preconceitos.

Quando direcionamos o olhar aos “critérios eliminatórios específicos por áreas” distintas pelo Edital, nas quais são elencados os parâmetros a serem empregados na avaliação, com peso de eliminação das coleções por componente curricular, a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Arte, Filosofia, sociologia, História, Geografia, Matemática, Biologia, Química e Física, o Edital expressa a temática sobre gênero como critério de eliminação dos livros didáticos dos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna, na qual se averigua se a coleção:

[...] seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressão. (BRASIL, 2015, p. 39).

No componente curricular Geografia, também encontramos preocupação expressa com a referida temática. O Edital aponta que será observado se a obra:

[...] é isenta de qualquer tipo de doutrinação (religiosa, política), bem como de preconceitos, como os de origem, condição socioeconômica, etnia, gênero, idade, orientação sexual ou outras formas de discriminação, seja nos textos, seja nas ilustrações, tais como fotos, mapas, tabelas, quadros, cartogramas, fluxogramas, organogramas etc. (BRASIL, 2015, p. 46).

A preocupação com a temática sobre as relações de gênero engloba os critérios eliminatórios dos livros didáticos do componente curricular Biologia. Para este componente curricular, são apresentados dois itens eliminatórios, nos quais será verificado se a obra:

a. valoriza a compreensão de que os conhecimentos biológicos contribuem para o reconhecimento, o debate e o posicionamento sobre os direitos humanos de respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política ou qualquer outra diferença; m. divulga conhecimentos biológicos para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos no contexto de seu pertencimento étnico-racial e de relações de gênero e sexualidade para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2015, p. 56).

Para o caso específico do componente curricular História, não encontramos no Edital critérios eliminatórios referentes às abordagens da temática relacionada às relações de gênero, nem relativa à participação efetiva das mulheres na história, feita de forma explícita como nos demais componentes curriculares citados acima. O respeito e o reconhecimento da diferença e da diversidade devem fazer parte da obra, conforme critérios estabelecidos no Edital, porém, não se explicita quais são essas diferenças, deixando margens para interpretações subjetivas, conforme poderemos constatar em dois itens do Edital que assim expressam como pontos a serem observados na obra didática:

i. estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social de maneira respeitosa; q. está isenta de estereótipos, caricaturas, clichês, discriminações ou outros tipos de abordagem que induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza ou ao desrespeito à diversidade. (BRASIL, 2015, p. 47).

Entendemos que a ausência de critérios eliminatórios mais explícitos no que diz respeito à contemplação da temática relativa às relações de gêneros pelo PNLD 2018, nas coleções didáticas do componente História, pode dificultar o debate sobre essa temática no âmbito da disciplina escolar e empobrecer as análises históricas, caso os avaliadores não estejam atentos ao assunto, e se no ensino de História ocorrer tal lacuna, serão reduzidas as possibilidades de construção de uma sociedade mais igualitária, visto que silencia as desigualdades de gênero.

Contudo, verificamos nas análises feitas pelas equipes que avaliaram as coleções didáticas de História para o PNLD 2018 que, mesmo não havendo a obrigatoriedade dessas discussões no Edital, o tema não foi negligenciado pelos avaliadores, tendo sido mencionado como ponto positivo nas coleções aprovadas e destacados no Guia do PNLD 2018.

Além do Edital, outro documento que acompanha o PNLD é o Guia do Programa do Livro Didático. Este documento é composto por resenhas das coleções aprovadas para cada etapa de escolha. As resenhas são elaboradas por especialistas de diferentes instituições, elegidas previamente por meio do Edital. Neste processo,

Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. O guia é disponibilizado na internet um ano antes da sua utilização em sala para que as escolas e professores possam escolher a obra que mais se aproxima das suas necessidades. (SOARES; SOUZA, 2011, p. 3).

Tomando como pressuposto a configuração da equipe pedagógica composta para avaliação das coleções didáticas, e, conseqüentemente, participantes da elaboração do Guia, podemos aferir que os textos que compõem as resenhas sintetizam o parecer de diversas(os) professoras(es) representantes de diferentes instituições e níveis de ensino das regiões geográficas brasileiras, sobre o livro didático.

Este documento tem como objetivo principal ajudar professoras(es) no processo de escolha do material didático. Por isso, ele é apresentado tanto na forma digital, disponível no *site* do FNDE, e também na forma impressa, sendo encaminhado às escolas antecedendo a data da escolha. Consoante informações contidas na página eletrônica do FNDE, o Guia de livros didáticos possui fundamental importância no PNLD, e a princípio desempenha três funções específicas, sendo elas:

[...] orientação aos docentes da Educação Básica para que possam melhor realizar o processo de escolha das obras que serão utilizadas nas escolas do Brasil. O destinatário inicial do Guia é, portanto, o coletivo de docentes de cada unidade ou rede escolar, que deve dispor de todas as orientações, informações e reflexões possíveis [...]. O Guia enuncia, também, os pressupostos da avaliação pedagógica, efetivados em observância ao Edital do programa e em conformidade com afirmações acadêmicas atualizadas. Destina-se, por essas razões, igualmente aos pesquisadores e demais interessados em compreender, acompanhar e refletir sobre o alcance, limites e contribuições das obras do PNLD, em seu amplo espectro. [...] o Guia de livros didáticos apresenta reflexões fundamentais à formação docente no tocante aos processos de mediação pedagógica. Com efeito, esta é outra função do Guia, a de facilitar o debate público e social acerca dessa importante política pública, sendo mediador de concepções, afirmações e convocações com impactos no campo do currículo e da experiência social. (BRASIL, 2018).

Conforme explícito, o Guia do Livro Didático desempenha funções diferenciadas e destina-se a públicos diversos, apesar de serem as professoras e professores da Educação Básica seus destinatários principais. Por se tratar de resultados de processo avaliativo, consideramos

pertinente sua construção, pois fornece elementos que norteiam o processo de regulamentação e controle da qualidade na aquisição de materiais didáticos usados nas escolas públicas do país.

A elaboração do Guia do Livro Didático de História – PNLD 2018 – foi realizada por meio de parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), selecionada através de concorrência pública (Edital 42/2016), tendo sido o resultado publicado no Diário Oficial da União – DOU – de 22 de abril de 2016.

Consoante informações presentes no Guia do Livro Didático – PNLD 2018 (BRASIL, 2017, p. 8), as resenhas das obras aprovadas foram elaboradas a partir dos atributos de cada uma delas, e seguiram os parâmetros prescritos pelo Edital. Assim, as análises apontam os pontos positivos de cada coleção e, no que diz respeito aos indicadores prescritos no Edital, perseguiram-se cinco eixos centrais, quais sejam:

- Configuração do manual do professor;
- Proposta didático-pedagógica;
- Componente curricular História;
- Formação cidadã; e
- Projeto gráfico.

Conforme o exposto, nota-se que a inclusão da temática sobre as relações de gênero, assim como a evidência das mulheres no processo histórico, não se configuram como critérios explícitos na avaliação das coleções didáticas de História, comparando-se com a história de outros sujeitos outrora subalternizados dos currículos desta disciplina, como por exemplo os afro-brasileiros e os povos indígenas. Contudo, a temática não foi despercebida no processo de avaliação das coleções, em algumas delas contando como um ponto positivo da obra, como podemos perceber no trecho seguinte:

Chama a atenção o tratamento dispensado às mulheres e às relações de gênero. Questões sobre o tema podem ser observados tanto no texto principal, quanto em boxes, seções e atividades, e são tratadas de modo a acompanhar estudos historiográficos recentes. Essa abordagem pode constituir-se em ótima oportunidade para se discutir as desigualdades de gênero em sala de aula, muitas vezes naturalizadas no espaço escolar. (BRASIL, 2017, p. 33).

Das 13 coleções do componente curricular História aprovadas pelo PNLD 2018, apenas em uma das resenhas presentes no Guia nada consta quanto à temática de gênero e o papel da mulher como protagonista no processo histórico. Nas demais, há menção no tratamento que as coleções oferecem à temática. Esse fato demonstra a consolidação da história das mulheres e das relações de gênero na academia, bem como a relevância da temática para com os princípios que norteiam a Educação Básica no segmento do ensino médio.

O Guia traz em anexo a ficha de avaliação empregada, permitindo que a equipe pedagógica escolar tenha acesso ao padrão sob o qual foram analisadas as obras didáticas. A ficha de avaliação anexa ao Guia mostra que os seguintes tópicos foram analisados, a partir de critérios gerais e específicos dispostos no Edital: Manual do Professor; Proposta Didático-Pedagógica; Componente Curricular História; Formação Cidadã e Projeto Gráfico.

Cada um desses tópico está dividido em itens e subitens, que correspondem a cada critério prescrito no Edital, totalizando 62 aspectos examinados. Após serem avaliados, cada item é categorizado em plenamente, parcialmente, muito superficialmente ou não se aplica.

Com exceção dos subitens dispostos no tópico Componente Curricular História, os demais pontos examinados estão presentes em todos os componentes curriculares. Dessa forma, as relações de gênero só são inseridas como ponto necessário de análise no tópico Formação Cidadã, nos subitens “Respeito aos Princípios Éticos” e “Ações Positivas à Cidadania e ao Convívio Social”, ou seja, a partir de critérios gerais.

No tocante aos critérios específicos do componente curricular História, permanece uma lacuna quanto ao assunto. Ainda assim, o olhar dos avaliadores esteve atento à temática quando analisaram os aspectos referentes à Formação Cidadã.

A resenha da coleção didática *História: das cavernas ao terceiro milênio*, publicada no Guia do livro Didático para o PNLD 2018, objeto de análise neste trabalho, enfatiza que a obra proporciona o debate sobre a superação da violência contra a mulher, apresentando diversos exemplos de violência física e simbólica sofridas por elas. “Ao mesmo tempo, elas são apresentadas como protagonistas dos acontecimentos e processos históricos” (BRASIL, 2017, p. 91). Quanto às relações de gênero, a resenha destaca que a obra aborda a temática com frequência, “tendo como horizonte a proposta de uma sociedade equitativa e não sexista” (BRASIL, 2017, p. 91).

4 RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Este capítulo objetiva analisar de que maneira as relações de gênero são trabalhadas nos manuais didáticos de História. A análise incidiu sobre a coleção didática *História: das cavernas ao terceiro milênio*. Optei por essa coleção pelo fato de ela ter sido escolhida pelas escolas que ofertam o ensino médio no município de Itapororoca/PB, local onde atuo na profissão do magistério.

A coleção é formada por três volumes destinados ao ensino médio. Na obra, os conteúdos são dispostos na perspectiva conhecida como História Integrada, que se caracteriza por mesclar temas da História do Brasil à chamada História Geral, que via de regra apresenta conteúdo baseados em abordagens eurocentradas. Os capítulos são expostos a partir de uma cronologia linear.

Foram investigados os livros por séries, procurando compreender nos textos e nas imagens como as relações de gêneros foram evidenciadas pelas autoras. Nesse sentido, consideramos como imagens os ícones fotográficos, as charges, as ilustrações, ou seja, todos os recursos iconográficos contidos no texto.

Para a análise textual foi observado se houve problematizações quanto às relações entre os gêneros ou se as informações foram meramente descritivas, e ainda se esses informes apareceram no corpo principal do texto ou apenas em boxes, ou textos complementares. O mesmo procedimento foi empregado no que se referiu às fontes imagéticas, observando se havia correlação com o texto escrito e se proporcionavam aprofundamento da temática.

O trabalho de investigação da coleção didática analisada constatou a presença de mudanças operadas na feitura de livros didáticos, decorrentes das demandas sociais e da renovação historiográfica, mas também evidenciou as dificuldades em romper com o modelo de história tradicional, marcado pelo transcurso do tempo linear, e pela ênfase nos acontecimentos políticos e econômicos.

Constatamos que houve a incorporação de novos personagens e grupos sociais outrora excluídos, contudo, os acontecimentos considerados dignos de ocupar as páginas dos livros didáticos continuam praticamente os mesmos, com ênfase na política retratando os grandes feitos realizados por personagens consagrados pela historiografia tradicional, e nos aspectos econômicos representados como fatores determinantes do processo histórico. Dessa forma, constata-se que, em que pesem as várias mudanças terem sido operadas em relação aos manuais didáticos, ainda há uma dificuldade intensa desses materiais em se integrarem satisfatoriamente às renovações historiográficas realizadas a partir da ótica das relações de gêneros. Nesse

sentido, continuam válidas as análises de Caimi e Mistura (2015, p. 243-244) quando afirmam que

O livro didático parece ter, de fato, uma extrema dificuldade em integrar as renovações historiográficas propostas pela história de gênero. Com isso define papéis normativos não só aos gêneros, mas também aos sujeitos históricos, que ainda aparecem predominantemente circunscrito aos grandes personagens. As questões de gêneros fazem parte do ambiente escolar, porém um dos grandes instrumentos do ensino de história ainda não dá conta de suprir os questionamentos que a própria disciplina histórica já apropriou e discutiu. O livro didático, por seu papel político, ideológico e cultural, ao mesmo tempo em que apresenta papéis masculinos como exemplos históricos e determina, ao longo do tempo, os lugares permitidos à aparição feminina na história, sempre estreitos e genéricos, exclui majoritariamente de seu discurso a mulher brasileira, civil e contemporânea.

Dessa maneira, homens e mulheres, não obstante os avanços nas pesquisas sobre as relações de gêneros, ainda recebem tratamentos desiguais pelos manuais didáticos de História, que em alguns casos reproduzem padrões normativos sob a lógica da dominação masculina sem a problematização necessária à reflexão crítica.

De acordo com a resenha presente no Guia PNLD 2018 de História, em relação à coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, assinada por Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2017a; 2017b; 2017c), no que tange às relações de gêneros e à história das mulheres, afirma-se que:

No que diz respeito à formação cidadã, na obra, proporciona-se debate sobre os aspectos contemporâneos da superação de toda forma de violência, em especial a que se faz contra a mulher, uma vez que apresenta diversos exemplos da discriminação e da violência simbólica e física que sofreram as mulheres ao longo da história. Ao mesmo tempo, elas são apresentadas como protagonistas dos acontecimentos e processos históricos, [...]. Na obra também se abordam frequentemente as temáticas de gênero, tendo como horizonte a proposta de uma sociedade equitativa e não sexista. (BRASIL, 2017, p. 91).

A análise da coleção em estudo permitiu a percepção de que as autoras procuram alinhar a obra aos novos debates propostos pela academia quanto ao lugar da mulher na história. Há de fato uma preocupação presente em todos os volumes da coleção em apresentar imagens e textos que referenciam as mulheres em diferentes contextos. Todavia, esse olhar renovado sobre a participação feminina no processo histórico ainda não contempla satisfatoriamente a incorporação dos debates sobre as relações de gêneros, e consequentemente sobre dominação de poder entre os sexos, pois o caráter normativo da dominação masculina é pouco problematizado na obra.

4.1 LIVRO DO 1º ANO

No primeiro volume, com exceção do capítulo 1, dedicado à apresentação da disciplina História, mostrando seus aspectos teóricos-metodológicos, os demais capítulos seguem narrando a saga humana no tempo, compreendendo o período entre a origem do ser humano ao colonialismo europeu na chamada Idade Moderna.

Na abertura desse manual didático, há um tópico intitulado “Início de conversa”. Nesse item as autoras levantam questões sobre a utilidade do estudo de História, questionando qual é o lugar do passado no presente, e mostram depoimentos de estudantes do ensino médio sobre suas expectativas com essa etapa de suas formações e as contribuições que o estudo da disciplina poderá lhes proporcionar. No que diz respeito à oportunidade de expressão, percebemos que foi dada igualdade quanto aos gêneros, pois entre os entrevistados contemplados com fala temos o depoimento de uma aluna e de um aluno.

O texto é ilustrado com duas fotografias. A primeira mostra estudantes reunidos em um ginásio esportivo, participando de uma aula promovida por um curso preparatório para o Enem; nessa imagem não fica nítido o gênero das pessoas representadas (Figura 1).

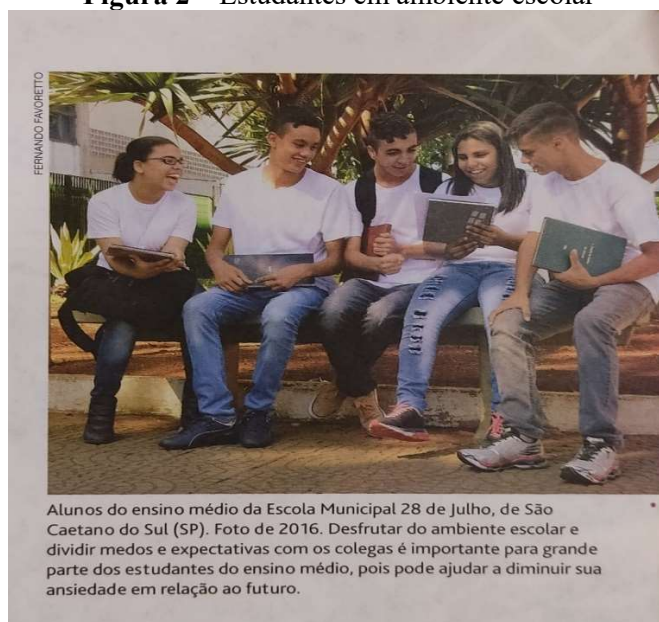
Figura 1 – Estudantes concentrados para aula preparatória do Enem



Fonte: Braick e Mota (2017a, p.8).

Já a segunda imagem apresenta estudantes sentados ao ar livre, de forma descontraída em ambiente escolar. Nela podemos identificar, a partir de indícios estéticos, duas garotas e três garotos (Figura 2).

Figura 2 – Estudantes em ambiente escolar



Fonte: Braick e Mota (2017a, p. 9).

Apesar de apresentar estudantes de ambos os gêneros, as legendas das imagens usam o substantivo no masculino. A opção por essa linguagem sexista aponta a ausência de preocupação com os aspectos que envolvem as relações de gêneros. Travestida de neutralidade, essa forma de comunicação, aparentemente inofensiva, reproduz formas da dominação masculina. De fato,

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria das nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças. (LOURO, 1997, p.65, grifos da autora).

Essa linguagem sexista está presente praticamente em todos os capítulos desse volume, como a principal forma de referenciar homens e mulheres de maneira coletiva, conforme se constata, a título de exemplo, no trecho transcrito a seguir, mas que não confere caso isolado e sim prática generalizada em todo o manual: “ [...] os *historiadores*, ao estudarem os povos ágrafos, recorrem ao auxílio de outros *pesquisadores*, como os *arqueólogos* (BRAICK; MOTA, 2017a, p. 12, grifos nosso). E assim, encontramos por todo o livro menções a grupos de pessoas e de profissionais de determinadas áreas feitas quase sempre no masculino.

A escolha por termos masculinos para referenciar substantivos relativos a profissões exercidas por homens e mulheres reproduz a invisibilidade feminina, ao mesmo tempo em que favorece o predomínio do masculino. Nesse sentido, “estudiosas/os feministas vêm, já há alguns anos, colocando essas questões, ao mesmo tempo em que sugerem fórmulas não sexistas de tratamento” (LOURO, 1997, p. 66).

Todavia, interessante mudança do emprego da linguagem pode ser observada no segundo capítulo, que aborda a origem do ser humano. O título já é sugestivo: “Os primeiros passos da *humanidade*” (grifo nosso). Por todo o capítulo, encontramos diversas vezes as expressões “seres humanos”, “humanidade”, “grupos humanos” ou apenas “humanidade” para mencionar ações ou situações de homens e mulheres. Ainda que tenha havido alguns lapsos, em que várias vezes os termos “homem” ou “homens” foram usados como sinônimo de humanidade, percebe-se que houve certo “cuidado” e uma “tentativa” de escolha de uma linguagem menos excludente.

Apesar desse perceptível avanço no deslocamento linguístico, permutando o termo “homem” na maior parte das vezes em que é empregado por expressões como “humanidade”, “seres humanos” ou “grupos humanos” sem que haja predominância de termos que remetam ao masculino, isso não significa que a igualdade entre os gêneros foi estabelecida no conteúdo apresentado.

Além de constataremos, conforme apresentamos acima, que o termo “homem” ainda aparece em várias situações como substituição de seres humanos, não há um esforço por parte das autoras para problematizar as desigualdades de gêneros surgidas socialmente, possivelmente no período em estudo.

Ao mencionar a primeira revolução empreendida pelos seres humanos, a **Revolução Agrícola** – conforme recentes pesquisas resultantes de ações desenvolvidas pelas mulheres – e suas consequências, como o processo de sedentarização da humanidade, nada consta no texto sobre essa participação feminina, ao passo que as consequências desse feito, que resultaram em maior domínio da natureza, é creditada aos “homens”, conforme podemos constatar na citação seguinte:

Conhecidas como revolução Neolítica ou Revolução Agrícola, as mudanças relacionadas ao início da agricultura ampliaram o domínio do homem sobre a natureza, resultando na maior produção de alimentos e no consequente crescimento populacional. (BRAICK, MOTA, 2017a, p.27).

Na mesma página, que aborda a Revolução Neolítica, há na margem direita superior uma imagem de uma escultura produzida em terracota (Figura 3).

Figura 3 – Representação de mulher em terracota



Fonte: Braick e Mota (2017a, p. 27)

A legenda informa que a escultura está representando uma mulher segurando um recipiente de cerâmica. Na parte do texto que traz informações sobre essa técnica da cerâmica, não há explicações detalhadas sobre o desenvolvimento desse trabalho ser realizado por mulheres. Portanto, a imagem não é contextualizada com o texto, servindo de mera ilustração.

Na sequência do capítulo há um tópico intitulado “A vida nas aldeias neolíticas”. Nele, as autoras mesclam informações sobre organização familiar, poder político e economia dos primeiros agrupamentos humanos sedentários na região do Crescente Fértil. Elas informam que o poder político exercido nas comunidades neolíticas difere da forma tal como conhecemos atualmente, e ao procurar explicar como esse poder era exercido, acabam o naturalizando na figura masculina, apresentando que

O poder político como conhecemos ainda não existia. O papel do líder era administrar eventuais conflitos. Os homens que realizavam essa função eram escolhidos entre os chefes das famílias por suas habilidades. Com o tempo, surgiu a figura do patriarca, escolhido entre os mais valentes e sábios chefes de família. (BRAICK; MOTA, 2017a, p. 28).

Diante do exposto, ficamos sabendo que a liderança é exercida pelos homens escolhidos por suas “habilidades”. Contudo, não há nenhuma problematização quanto a esse fato, bem como não se apresenta quais seriam essas “habilidades” e porque a chefia da família também era exercida pelos homens. Tudo parece se desenvolver muito naturalmente, como se fosse obra do destino e do “senhor tempo”.

Ainda no tópico mencionado acima, ao tratar da divisão de trabalho, é afirmado que esta “[...] reduzia-se às diferenças na distribuição de tarefas por sexo e por idade” (BRAICK;

MOTA, 2017a, p. 28), mas param por aí, sem exemplificar como tal divisão ocorria, isto é, quais tarefas eram de incumbência dos homens e quais ficavam a cargo das mulheres e porque a divisão era feita dessa forma.

A narrativa segue descrevendo a formação das cidades, a Idade dos Metais e o surgimento do Estado. As mulheres desaparecem completamente nesses contextos, tudo passa a ser obra dos homens. Aparecem camponeses, chefes políticos, artesãos, guerreiros, sacerdotes, todos masculinos.

E então, chegamos a um cenário à parte, ao continente americano. O fato de esse continente ter sido desconhecido pelos europeus até o final do século XV faz com que sua história seja vista em separado. Assim, as autoras dedicam um tópico para explicar “A origem do *homem* (grifo nosso) americano”.

Apesar de uma das evidências que atestam a presença humana no continente há aproximadamente 11.500 anos ser o crânio de uma mulher (Luzia), os debates acalorados na comunidade científica são sobre a origem do *homem* americano. Mais uma vez encontramos, em destaque, o termo “homem” empregado de forma “genérica” para se referir à espécie humana. De fato, essa expressão, evidente no título do tópico, aparece repetidas vezes no texto, como podemos observar na passagem seguinte:

Os estudos sobre a origem do homem americano são marcados por debates acalorados entre os membros da comunidade científica internacional. Inicialmente, especulava-se que o homem americano era autóctone, ou seja, teria surgido no próprio continente [...]. (BRAICK; MOTA, 2017a, p. 31).

A respeito da forma como fazemos usos das regras de linguagens tradicionais, Louro (1997, p. 66-67) nos alerta que tal conformidade pode nos impossibilitar de enxergar a ambiguidade presente na expressão *homem*, que tem seus usos tanto para se referir ao indivíduo do sexo masculino quanto a toda a espécie humana.

No terceiro capítulo são abordados aspectos geográficos, políticos, econômicos e sociais da Mesopotâmia. Nele, as mulheres não aparecem de nenhuma forma. É uma sociedade formada por um só gênero: o masculino.

O quarto capítulo, cujo título é “A África na Antiguidade: Egito e Núbia”, apresenta as principais características das civilizações que se formaram às margens do Rio Nilo, no nordeste da África. São descritos aspectos sociais, a organização do Estado, as atividades econômicas e elementos da religiosidade dessas civilizações, com predominância de informações mais detalhadas sobre os egípcios. Ao tratar especificamente sobre aspectos da sociedade egípcia, no texto principal afirma-se que

O grupo mais poderoso social e politicamente era o dos **sacerdotes** [grifo das autoras], que incluía mulheres e era dividido em diversas categorias. Os sacerdotes eram muito instruídos e respondiam pela administração dos templos, pelas festas e cerimônias religiosas. (BRAICK; MOTA, 2017a, p. 59).

A forma como a passagem escrita apresenta a inclusão das mulheres entre os sacerdotes deixa claro que a participação feminina em tais espaços transcendia as regras gerais. Mas o texto não questiona as relações de poder entre os gêneros, apenas descreve tal fato.

A condição da mulher egípcia é apresentada em um *box* no final da página 59. O uso de *box* é uma estratégia corriqueira por vários autores e autoras de livros didáticos. Nele, determinados temas ou personagens são expostos fora do texto principal, em formatos e cores diferentes como forma de chamar a atenção do leitor por meio do aspecto visual.

O *box* composto em dois parágrafos expõe que a mulher egípcia na Antiguidade gozava de *status* igual ao do homem, dispondo de liberdade de ir e vir, de administrar seus bens, de ter direito à herança, de exercer funções sacerdotais, e algumas chegavam a ocupar cargos na administração do Estado, havendo casos em que mulheres exerceram a função de faraó.

O *box* está ilustrado com uma imagem da estátua da faraó Hatchepsut (1473-1458 a.C.). O recurso imagético também é uma estratégia para despertar o olhar do leitor para o tema tratado. No caso específico, é um apelo para mostrar a visibilidade feminina no Egito Antigo e fundamentar a ideia de igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Todavia, essas passagens sobre a condição feminina no Egito Antigo ainda permanecem no campo da descrição e da curiosidade sobre algo excêntrico, extraordinário, algo que escapa ao corriqueiro, sem que haja uma reflexão mais aprofundada em torno das questões políticas atreladas às relações entre os gêneros. Nesse sentido, lembramos a crítica feita por Scott a esse emprego descritivo do termo gênero:

No seu uso descritivo, o termo “gênero” é, então, um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres. “Gênero” é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes. (SCOTT, 1995, p.73).

Na abertura do 5º capítulo, que aborda um panorama geral da organização política, econômica e social dos hebreus, há uma fotografia de uma jovem fazendo leitura de uma placa em braile (Figura 4).

Figura 4 – Deficiente visual lendo em *braille*



Fonte: Braick e Mota (2017a, p. 70)

Há também um texto sobre o surgimento do alfabeto. O objetivo, conforme instruções do manual docente, é chamar a atenção dos/as alunos/as para diferentes alfabetos e discutir a importância deles na comunicação. Contudo, focalizando as questões de gêneros, a imagem nos chama a atenção. Reconhecemos a partir das características estéticas ser uma figura feminina, porém, na legenda a identificação dá-se apenas como deficiente visual, sem mencionar o seu nome.

Apesar dessas limitações, acreditamos no potencial dessa imagem, não apenas para demonstrar a importância da comunicação, mas também para desmistificar preconceitos arraigados socialmente tanto com as pessoas portadoras de necessidades especiais quanto às pessoas identificadas com o gênero feminino.

Na página seguinte a esta imagem, se inicia o texto principal, que apresenta informações sobre os hebreus. Destaca-se que a sociedade hebraica era patriarcal e valorizava as famílias numerosas, “muitas vezes, avaliava-se o valor de uma mulher pelo número de filhos que ela conseguia gerar” (BRAICK; MOTA, 2017a, p.71). A seguir, prossegue a explanação:

A partir dos 10 anos de idade, os meninos começavam a ser treinados pelo pai para assumir um papel de destaque. Já as meninas eram cercadas de cuidados e, desde cedo, preparadas para o casamento. Quando casavam, tornavam-se propriedades dos maridos. (BRAICK; MOTA, 2017a, p.71).

Aqui nos chama atenção a exposição da educação diferenciada para cada gênero na sociedade hebraica. O modo como se estabelecem socialmente as atividades a serem desempenhadas por cada sexo é conhecido como papéis de gênero. Para Nader (2002, p. 463), “a sociedade espera que cada sexo cumpra atribuições pertinentes ao seu papel social, e, por

isso, delimita os espaços de atuação do homem e da mulher, construindo, dentro dessa delimitação espacial, a identidade sexual de cada um”.

Ao abordar as outras duas sociedades, os persas e os fenícios, não se atenta para as relações de gêneros, nem se enfatiza a participação da mulher. A única menção que alude ao feminismo é a informação de que os fenícios cultuavam uma divindade feminina “[...] Astarte representava a Lua, deusa do amor, da fertilidade e da guerra” (BRAICK; MOTA, 2017a, p.75). Contudo, esse fato não é considerado relevante no que se refere às posições sociais ocupadas por cada gênero, pois não se estabelece nenhuma relação nem descrição das atividades desempenhadas socialmente entre homens e mulheres.

O sexto capítulo é dedicado ao estudo da Grécia Antiga. Nele se apresentam informações sobre as origens da civilização grega, abordando o período desde a civilização minoica até a formação das cidades-estado gregas e a expansão pelo Mediterrâneo. Nesse contexto, é feita uma explanação das características políticas e sociais das duas principais cidades-estado gregas: Atenas e Esparta, e da cultura grega de modo geral.

Na abertura do capítulo, há uma imagem e dois textos abordando a temática sobre a democracia. O primeiro texto foi retirado da obra *Política*, de Aristóteles; já no segundo texto, extraído de um jornal no ano de 2015, destaca-se a notícia de que as mulheres sauditas poderão exercer seu direito de votar pela primeira vez.

Ainda que o objetivo da atividade proposta não seja a discussão sobre as relações de gêneros, é possível introduzir o debate, tanto para se discutir sobre questões da sociedade atual quanto para direcionar o olhar sobre os embates entre os gêneros no período histórico a ser estudado.

Ao apresentar características dos primórdios da civilização grega, remetendo-se à civilização cretense, o texto é ilustrado com uma imagem feminina, de uma escultura cretense que representa a Grande-Mãe. O texto escrito aponta divergências no interior das ciências sociais, especificamente da Antropologia e da História, quanto ao *status* da mulher na sociedade cretense, se essa sociedade era ou não de base matriarcal. Assim, as autoras colocam que:

Antropólogos e historiadores têm discutido as características da sociedade cretense, especialmente no que diz respeito ao *status* da mulher. Muitos elementos sugerem que a religião cretense tinha como base o culto à Grande-Mãe, deusa da fertilidade, considerada a mãe de todos os seres vivos. Segundo alguns especialistas, a preponderância feminina na religião estaria associada a uma organização social semelhante ao sistema matriarcal. Outros, porém, acreditam que os dados iconográficos [...] não são suficientes para fundamentar essa interpretação, uma vez que nem sempre é fácil distinguir as representações divinas das imagens de sacerdotes, sacerdotisas e adoradores. (BRAICK; MOTA, 2017a, p. 87).

O ponto levantado pelas autoras não associa tal divergência às recentes pesquisas sob o enfoque dos Estudos de Gêneros, e não problematiza os embates entre os gêneros, inclusive no interior da produção científica.

A linguagem empregada continua referenciando profissões exercidas tanto por homens quanto por mulheres apenas no masculino, de forma que apaga a participação feminina. A esse respeito, consideramos pertinentes as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva quando afirma que

Os arranjos sociais e as formas de conhecimento existentes são aparentemente apenas humanos: eles refletem a história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero. O que a análise feminista vai questionar é precisamente essa aparente neutralidade – em termos de gênero – do mundo social. A sociedade está feita de acordo com as características do gênero, dominante, isto é, o masculino. (SILVA, 2015, p.93).

Diferenças entre os papéis de gêneros são destacadas na parte do texto no qual se apresentam aspectos sociais de Atenas, nas seguintes palavras:

A sociedade ateniense foi organizada para o mundo masculino. As mulheres atenienses não podiam participar das assembleias, exercer cargos públicos, herdar bens e sair de casa desacompanhadas. Os pais se encarregavam de casar as filhas adolescentes, as quais, após as núpcias, ficavam sob a tutela do marido. As mulheres pobres tinham que trabalhar no preparo dos alimentos e cuidar dos filhos, atividades que as mais ricas podiam deixar a cargo de escravos ou escravas. (BRAICK; MOTA, 2017a, p. 91).

O mesmo acontece quando se apresentam informações sobre a educação espartana, evidenciando-se formas de educar diferente para cada gênero a fim de enquadrar homens e mulheres em determinados papéis sociais preestabelecidos. Nesse sentido, as autoras informam que, em Esparta,

As mulheres também recebiam, desde a infância, um rigoroso treinamento físico e psicológico, para que gerassem crianças robustas e saudáveis. As espartanas tinham liberdades inexistentes em outras cidades-Estado da Grécia. Elas podiam, por exemplo, comparecer às reuniões públicas e compartilhar com o marido a administração do lar. Em casa, tudo indica que tivessem uma relação de diálogo com o marido, encorajando-o, inclusive, em sua vocação guerreira. Mas, ainda que tivessem mais autonomia que as mulheres gregas de outras pólis, as espartanas não tinham direitos políticos. (BRAICK; MOTA, 2017a, p. 93).

Os fragmentos expostos demonstram a influência da incorporação de temáticas ligadas à História das Mulheres, pois é perceptível o esforço em trazer elementos referentes às vivências femininas. Todavia, ainda que a diferença entre os sexos seja evidenciada, e em ambos os

exemplos se destaca o papel subalterno da mulher em relação ao homem, esse fato não é questionado ou problematizado.

No decorrer do capítulo, estão dispostas algumas imagens com o intuito de agregar ou ratificar informações contidas no texto escrito. A seguinte nos chamou a atenção, por se tratar de uma figura feminina e pelo contexto na qual foi produzida (Figura 5).

Figura 5 – Mulher exercendo o direito de votar



Fonte: Braick e Mota (2017a, p. 91)

Trata-se de uma mulher exercendo seu direito de votar. A legenda, além das informações básicas que indicam local e data de produção da imagem, expõe diferentes sentidos para o conceito de cidadania, afirmando que atualmente este conceito é mais amplo e engloba o direito à vida, à liberdade, à saúde e à educação. Entretanto, a ampliação desses direitos é naturalizada, pois não há qualquer menção sobre as lutas dos diversos agentes sociais, inclusive a participação dos movimentos feministas, em prol de sua conquista.

O capítulo sete intitulado “O esplendor de Roma e a civilização bizantina” não difere do anterior em relação à estrutura narrativa. Mantém a descrição dos fatos históricos, seguindo a periodização tradicional da história de Roma, conforme o critério político, dividindo-a em Monarquia (753-509 a.C.), República (509-27 a.C.) e Império (27 a.C.-476 d.C.).

O Império Bizantino completa o estudo desse capítulo, ou seja, aspectos políticos e econômicos ganham destaque na abordagem, e demais temáticas são apresentadas como acréscimo ao conteúdo principal.

Portanto, encontramos poucas menções referente aos estudos de gêneros atreladas ao poder e nenhuma problematização quanto ao predomínio da concentração do poder ao gênero masculino. Assim, ao tratar da participação política dos cidadãos em Roma, o texto afirma que

“era exercida predominantemente nas assembleias, que eram vetadas às mulheres e aos escravos (BRAICK; MOTA, 2017a, p.105).

Em outra parte, há um subitem “Educação, mulher e família”, no qual se apresentam aspectos da educação romana a partir de variações ligadas à camada social e ao sexo. A parte tocante às mulheres é a transcrita a seguir:

As mulheres, independentemente de sua camada social, eram educadas para ser esposas e mães e não podiam participar das decisões políticas. As mulheres das famílias privilegiadas podiam apenas administrar a casa, os escravos e a criação dos filhos. As das camadas menos favorecidas podiam trabalhar ao lado do marido e, se fossem solteiras, até mesmo administrar o próprio negócio. (BRAICK; MOTA, 2017a, p. 114).

Conforme podemos notar, as referências são meramente descritivas, com constante ausência da problematização. Não obstante, vale ressaltar que, apesar do pouco espaço dedicado à discussão sobre o feminino, o texto deixa transparecer as diferenças existentes entre as mulheres, ou seja, na sociedade romana, elas não compunham um grupo coeso, dotado de características únicas, e sim, ocupavam espaços diferenciados e desenvolviam papéis diversificados, estabelecidos pelas suas condições econômicas, constituindo um grupo heterogêneo. Contudo, algo aparece comum a todas: sua inferioridade perante o gênero masculino.

No oitavo capítulo, “A Europa medieval e a civilização islâmica”, na parte que remete especificamente à Europa medieval, germanos, francos, Império Carolíngio e feudalismo ocupam a discussão central. Em tópico à parte, encontramos referências às mulheres na sociedade medieval. O texto relata a condição de inferioridade que lhes era imposta, e também apresenta as diferenças sociais entre elas, mostrando que a opressão feminina variava conforme a origem social de cada uma. Destaca a pouca instrução e o reduzido acesso ao mundo letrado, e para ratificar tal ideia, as autoras trazem um fragmento da obra *A mulher na Idade Média*, do autor José Rivair Macedo, que aponta o seguinte:

Se a sociedade medieval era em geral iletrada, o acesso às letras e ao saber formal estava praticamente vetado às mulheres. Entretanto, embora em pequena quantidade, houve mulheres letradas na Idade Média e um discurso propriamente feminino. Não obstante, é difícil considera-lo expressão dos anseios de todas elas. O domínio da leitura e da escrita coube a pouquíssimas, em geral, às religiosas ou damas da alta sociedade. (MACEDO, 2013, p. 85-86, *apud* BRAICK; MOTA, 2017a, p.132).

No desenrolar do mesmo capítulo, aborda-se o surgimento do islã, seu desenvolvimento, aspectos da doutrina islâmica, expansão e queda do Império Islâmico e algumas contribuições

da cultura islâmica para o desenvolvimento científico. Volta para a Europa, ocupando-se das transformações ocorridas no período conhecido como Baixa Idade Média, trazendo como destaques o aumento da produção agrícola, o crescimento demográfico, a expansão urbana, o desenvolvimento comercial, o surgimento de novos grupos sociais, as cruzadas, e, por fim, termina com a crise do sistema feudal.

Como de praxe, privilegiaram-se aspectos da história política mesclada com aspectos econômicos. E nesse enredo, é perceptível a exclusão completa das mulheres. Os fatos históricos elegidos remetem ao mundo predominante masculino, sem chances para sequer uma aparição feminina.

O nono capítulo aborda a consolidação das monarquias na Europa Moderna. Na página de abertura, encontram-se duas fotografias da rainha da Grã-Bretanha, Elizabeth II, em períodos distintos, acompanhadas de um texto sobre a longevidade da monarquia britânica (Figura 6).

Figura 6 – Rainha Elizabeth II em momentos distintos



Fonte: Braick e Mota (2017a, p. 148)

A discussão a ser desenvolvida é encaminhada não para o fato da presença de uma autoridade feminina no poder e os demais questionamentos que esse fato poderia suscitar, mas para a forma de governo monárquico ainda se fazer presente em vários países do mundo hodierno.

Ao apresentar o processo de formação dos Estados modernos, as autoras optam por uma forma simplificada, na qual se destacam as ações masculinas no comando desses processos. A exceção é a menção ao caso da formação do reino espanhol, que se deu a partir da união conjugal de Fernando de Aragão com Isabel de Castela. Contudo, não se questiona a posição política e social dessa imperatriz, que a diferenciava de outras mulheres do reino, aliás, a existência de outras mulheres não é sequer mencionada.

Portanto, nos processos de unificação das nações europeias, a participação das mulheres é silenciada, o mesmo acontecendo ao se apresentarem aspectos do Absolutismo.

O décimo capítulo é dedicado aos estudos sobre o Renascimento e as reformas religiosas. No desenvolvimento dessas temáticas, nada se acrescenta sobre a problemática das relações entre os gêneros. O gênero feminino permanece oculto tanto nas referências às mudanças dos padrões estéticos quanto nas transformações ocorridas no interior da cristandade. Em ambos ocorre a predominância das ações realizadas pelo gênero masculino, sem que sejam problematizadas.

O mesmo padrão de narrativa com ênfase nas ações masculinas se encontra presente no capítulo 11, ao tratar da expansão ultramarina europeia e do mercantilismo. No interior desse capítulo, aparece um infográfico sobre a história das moedas. Ao acompanhá-lo, deparamo-nos com figuras masculinas em diferentes épocas, desde a Idade dos Metais (5.000 a. C.) até o século XVII, realizando algumas atividades que aludem ao emprego de moeda ou algo equivalente. Além de privilegiar contextos históricos predominantemente da Europa Ocidental, privilegia-se também o gênero masculino como protagonista único na saga evolutiva da moeda.

A mulher volta a ser mencionada nesse manual no último capítulo, cujo título é “A África dos grandes reinos e impérios”. Ao abordar temas sobre família e sociedade, são descritas algumas funções exercidas por cada gênero. A menção é feita da seguinte forma:

A mulher africana exercia um papel fundamental nas famílias, pois, além de procriar, era responsável pela agricultura, pela criação de animais, pelas tarefas domésticas e pela produção do artesanato. Aos homens cabiam as tarefas de preparar o espaço para as roças, construir casas, caçar e guerrear. (BRAICK; MOTA, 2017a, p. 201).

Como pudemos perceber, os papéis desempenhados por cada gênero são descritos de forma generalizada, sem especificação dos contextos históricos e sociais, sendo apresentados como naturais e a-históricos.

4.2 LIVRO DO 2º ANO

O manual do 2º ano é composto por 12 capítulos sucedendo a narrativa histórica iniciada no livro do primeiro volume da coleção. Assim, os capítulos estão estruturados de forma a compreender os acontecimentos históricos situados no período entre fins do século XV até o século XIX.

O manual segue a proposta da coleção, abordando a história de forma integrada. Para tal, foram acoplados aos capítulos aspectos da história dos povos originários do continente

americano antes da chegada dos europeus. Porém, o enredo principal continua sendo a história eurocêntrica a partir da qual as demais narrativas são acomodadas para complementar a trama.

No primeiro capítulo, cujo título é “Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses”, são trazidas algumas informações sobre as populações originárias da América antes da chegada dos europeus, com ênfase na organização política e econômica dos povos Maias, Astecas e Incas.

Logo em seguida, apresentam o processo de conquista empreendido pelos espanhóis sobre os nativos do continente e o modelo de dominação imposta nos territórios dominados, sempre tendo como eixo o poder político e a exploração econômica das áreas conquistadas pelos hispânicos.

Essa forma de abordagem não abre margem para a problematização das diferenças de gêneros, pois os aspectos das relações de poder apresentadas enfatizam mais as diferenças entre dominados (populações nativas) e dominadores (colonizadores europeus), do que propriamente as relações de poder existentes no interior de cada grupo. O mesmo procedimento se aplica no que tange à colonização inglesa na América do Norte.

Quanto às imagens, mapas e textos de apoio empregados nesse capítulo, há uma predominância de autoria masculina. O campo de produção cultural e intelectual é também espaço que envolve disputas de poder. Optar por determinados temas e autores no campo científico e cultural é prática política, desprovida de neutralidade. Conforme nos alerta Louro “a luta no terreno cultural mostrava-se (e se mostra), fundamentalmente, como uma luta em torno da atribuição de significados produzidos em meio a relações de poder” (LOURO, 2008, p. 21).

Do segundo ao quarto capítulo foram explorados temas relacionados à História do Brasil, abarcando o espaço temporal do início da colonização portuguesa até as duas primeiras décadas do século XVIII. A colonização e a administração na América Portuguesa são a condução do foco das narrativas nesses capítulos, sempre com ênfase nos aspectos político-administrativos e na exploração econômica. Nessa trama, indígenas e africanos escravizados são incorporados, mas os protagonistas são sempre europeus.

A linguagem empregada permanece fazendo uso de termos sempre no masculino para se referir a homens e mulheres de forma coletiva. No decorrer desses capítulos, encontramos algumas imagens que mostram figuras femininas, e observamos que todas foram produzidas por homens, atestando o poder exercido intensamente pelo gênero masculino na sociedade representada.

Notamos uma lacuna nos textos quanto à problematização das diferenças entre os gêneros. Como já citamos, o gênero referenciado é o masculino, fato que produz desvantagem para as representatividades femininas.

Dentre as poucas imagens que aludem às mulheres dispostas nesses capítulos, percebemos que seu emprego ocorreu mais no sentido de ilustrar o texto principal do que de propor um questionamento sobre as relações de poder entre os gêneros. Por exemplo, ao abordar aspectos da sociedade mineira, as autoras colocam um subtítulo, “Escravos africanos”, no qual discorrem sobre as várias formas de ocupação exercidas pelas pessoas escravizadas, sempre empregando termos no masculino. A única menção feita às mulheres ocorre no trecho seguinte:

Os **escravos de ganho** [grifo das autoras] trabalhavam em diversas funções remuneradas: transportadores de cargas e de pessoas, vendedores ambulantes, barbeiros, curandeiros, prostitutas, “negras de tabuleiros” que vendiam doces e quitutes, entre outras atividades. (BRAICK; MOTA, 2017b, p.69).

E no canto direito superior da página aparece uma reprodução da pintura **Negras vendedoras**, de Carlos Julião (Figura 7).

Figura 7 – Negras vendedoras



Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 82).

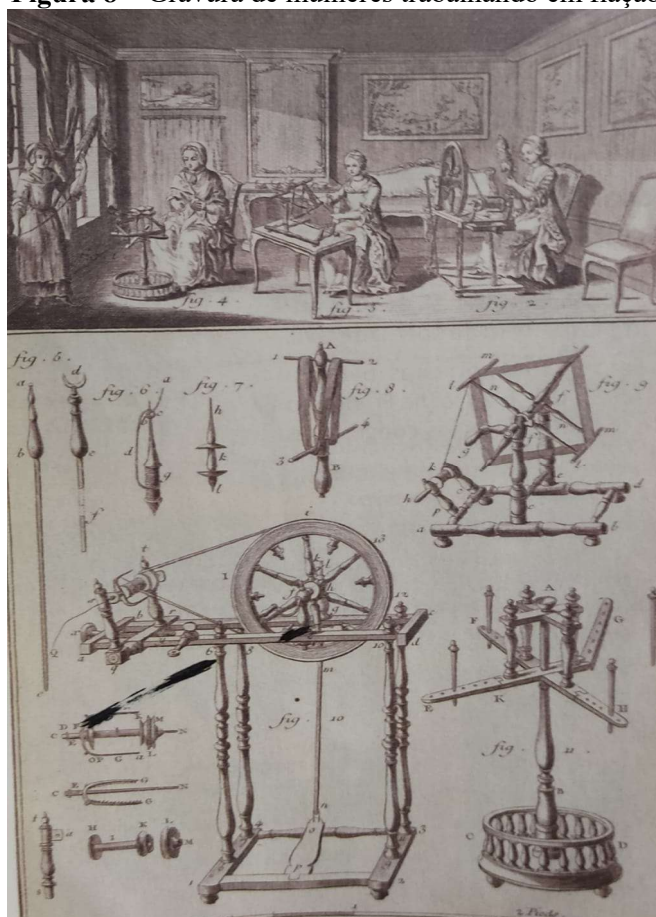
Não obstante, essas ausências de referências femininas, tanto no texto escrito quanto nos textos imagéticos, podem ser trabalhadas pelo(a) professor(a) no transcurso de suas aulas para problematizar as questões de gêneros. Constatar e questionar tais ausências, bem como apontar nas autorias a predominância masculina, é sem dúvida evidência de uma sociedade desigual quanto à ocupação dos espaços por mulheres e homens.

O quinto capítulo é dedicado aos estudos do Iluminismo. Nele encontramos os principais conceitos desse movimento, e os teóricos de destaque do pensamento ilustrado são apresentados, além de suas respectivas ideias e contribuições para o pensamento ocidental contemporâneo. Nomes como John Locke, Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Adam Smith entre outros, ganharam relevo junto a suas principais ideias, associadas ao surgimento de uma nova visão de mundo, com o prevalecimento da liberdade e da soberania da razão.

Entretanto, nada consta nos textos sobre quais eram as ideias desses pensadores a respeito das mulheres. Conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho, com raras exceções, a maioria desses pensadores iluministas enxergava as mulheres como seres naturalmente inferiores aos homens, mas esse fato não é tratado pelo manual em análise.

Nas imagens encontradas nesse capítulo, as mulheres aparecem em duas gravuras, ambas relacionadas ao trabalho fabril, conforme evidenciado nas Figuras 8 e 9:

Figura 8 – Gravura de mulheres trabalhando em fiação



Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 84).

Figura 9 – Gravura de trabalhadoras em uma fábrica de velas



Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 88).

Já as imagens nas quais figuram homens foram cinco, sendo três representando teóricos do Iluminismo: Voltaire, Rousseau, e Quesnay e as outras duas representantes políticos: o monarca Frederico II da Prússia e o Marquês de Pombal. Dessa forma, as posições sociais ocupadas por cada gênero se evidenciam.

A política e o desenvolvimento intelectual são áreas de predomínio masculino, enquanto que o trabalho fabril, que tem suas origens no trabalho doméstico, e no período retratado, deixa de ser um trabalho doméstico e passa a ocupar o espaço da fábrica, sendo exercido majoritariamente por mulheres da classe trabalhadora, conservando uma de suas principais características: o emprego da mão de obra feminina.

Ainda nesse capítulo, aparece uma imagem que merece atenção. Ao apresentar as contribuições do filósofo Montesquieu sobre a teoria de separação dos poderes, as autoras colocam uma fotografia de uma sessão plenária do Supremo Tribunal Federal em Brasília para exemplificar a influência do pensamento de Montesquieu na organização do Estado de vários países, inclusive do Brasil.

Essa imagem pode ser usada pelo(a) professor(a) como um ponto de partida para discutir as desigualdades entre os gêneros na sociedade brasileira atual. Entre os membros do STF podemos observar a predominância de homens na composição. De fato, a baixa participação feminina no Tribunal Supremo da nação reflete as desigualdades de gêneros da nossa sociedade.

O sexto capítulo, intitulado “Das revoluções inglesas à Revolução Industrial” traça um panorama das disputas políticas inglesas a partir do século XVI, culminando com a Revolução Gloriosa (1688-1689), na primeira parte, e posteriormente apresenta o desenvolvimento industrial inglês, destacando as principais consequências para os trabalhadores e trabalhadoras envolvidos no processo industrial. O capítulo encerra abordando as lutas trabalhistas suscitadas em decorrência da exploração à qual homens, mulheres e crianças estavam submetidos.

No que diz respeito às questões de gênero, na primeira parte do capítulo, ao abordar as disputas de poder político no interior da monarquia inglesa, elas não foram trabalhadas. As autoras recuam suas análises ao governo de Elizabeth I, que reinou de 1558 a 1603, mas não fazem nenhuma problematização ao fato de o poder político ser exercido por uma figura feminina.

Ao lado do texto principal, que menciona ações políticas e econômicas tomadas por Elizabeth I, encontra-se um *box* falando da relação da rainha como o anglicanismo, e logo abaixo aparece a figura de Elizabeth I (Figura 10). Em nenhum momento problematizam-se as questões de gêneros que se fazem presentes nas ações humanas e, por conseguinte, no campo político.

Figura 10 – Rainha Elizabeth I



Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 95)

Na parte que aborda o trabalho industrial e seus impactos sociais, apesar do uso de termos masculinos de forma genérica, a participação das mulheres não está completamente

ofuscada. Relata-se a exploração do trabalho feminino e ainda se aponta para a permanência dessa situação em alguns lugares.

Os industriais também recorreram ao trabalho feminino e à exploração da mão de obra infantil como opção para baratear o custo da produção. As mulheres, geralmente recrutadas nas fábricas têxteis, recebiam salários menores que o dos homens, situação que, ainda hoje persiste em várias partes do mundo. (BRAICK; MOTA, 2017b, p. 102).

Quanto à participação das mulheres nas lutas trabalhistas, por adotarem uma linguagem que generaliza as ações coletivas em torno do masculino, de forma pretensamente neutra, o protagonismo feminino acaba caindo na invisibilidade. E assim, temos que:

Entre as conquistas dos **operários britânicos** na época estavam a limitação do trabalho das crianças entre 9 e 13 anos a 8 horas diárias e entre 13 e 18 anos a 12 horas diárias (1833), a proibição do trabalho feminino nas minas (1842) e a redução da jornada de trabalho para 10 horas diárias (1847). (BRAICK; MOTA, 2017b, p. 103, grifo nosso).

Após o trecho citado, aparece a imagem representada na Figura 11, cuja legenda informa se tratar de trabalhadores da indústria naval e de armamentos em greve, ocorrida na Grã-Bretanha em 1898.

Figura 11 – Trabalhadores ingleses em greve



Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 101)

Como é possível perceber, na imagem elegida pelas autoras para ratificar as lutas operárias inglesas do século XIX, não aparece nenhuma mulher. Associada ao texto principal, sublima-se o protagonismo masculino e se apaga a participação feminina nos eventos mencionados.

Mas as autoras “contemplam” as mulheres na página seguinte, com um *box* sobre a participação feminina no movimento cartista, ainda que as mulheres não tenham tido a demanda

do sufrágio feminino incluída na petição conhecida como Carta do Povo (1838). Esse fato poderia ser mais explorado pelas autoras, enfatizando-se as diferenças entre os gêneros como mais uma opressão às quais as mulheres estavam (e ainda estão) submetidas em relação aos homens.

O sétimo capítulo traz como título “A Revolução Francesa e o Império Napoleônico”. Neste, as autoras dedicam um tópico dentro do texto principal à participação das mulheres no processo revolucionário francês, apontando seu papel para além do espaço doméstico mesmo antes da Revolução, e distinguem as diferenças de classe, diferenciando as atuações das mulheres burguesas concentradas na organização de eventos onde os pensadores iluministas debatiam suas ideias, enquanto que as mulheres das camadas populares buscavam sua sobrevivência trabalhando em lojas e mercados da cidade.

No mesmo tópico do capítulo, as autoras descrevem o episódio conhecido como “Marcha sobre Versalhes”, protagonizado por mulheres do povo que protestavam contra os altos preços do pão e a escassez de outros gêneros alimentícios. Destacam também outras formas de atuação, como por meio de clubes femininos que, “além de defender os ideais da revolução, [...] também reivindicavam direitos para as mulheres que ainda não eram consideradas cidadãs e sofriam preconceitos” (BRAICK; MOTA, 2017b, p. 114).

Em seguida, citam como exemplo Olympe de Gouges, autora da *Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã*, citando trechos desse documento. Porém, o texto não traz informações sobre quem foi Gouges, a qual classe social pertenceu nem sobre qual era sua posição política no contexto revolucionário francês. Tais informações ajudariam a compreender melhor as ideias dessa autora e seu posicionamento frente às desigualdades de gênero no cenário francês do período em estudo.

Em um *box* disposto na lateral esquerda do texto principal, as autoras fazem uma indicação de leitura de uma *graphic novel* sobre a trajetória de Olympe de Gouges, onde possivelmente se encontrariam tais informações. Entretanto, sabemos que a realidade de estudantes de escola pública muitas vezes não lhes permite o acesso à compra de materiais didáticos que complementem sua formação.

Quanto aos recursos imagéticos empregados nesse capítulo, as mulheres aparecem somente em três representações, sendo uma fotografia de episódio atual e as outras duas, gravuras produzidas no contexto revolucionário francês. Em todas elas, as mulheres são representadas no coletivo, e em apenas uma aparecem somente mulheres, nas demais elas se encontram junto a homens. Já o gênero masculino aparece em oito imagens, sendo uma

fotografia da atualidade, a mesma na qual há também a presença feminina, e as outras são do período analisado.

Nos chamou atenção a diferença quantitativa das representações imagéticas do gênero feminino comparadas às do gênero masculino, com desvantagem para o feminino e também o destaque dado ao masculino, pois, além de comporem a maioria das imagens, em cinco delas estão representadas apenas atuações masculinas. E também nas representações femininas, não se destaca a atuação individual de nenhuma mulher, já a representação individual masculina é posta em relevo com imagem em destaque, identificando o indivíduo representado, conforme podemos observar nas Figuras 12 e 13:

Figura 12 – Clube patriótico de mulheres



Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 114)

Figura 13 – Pintura representando o cantor francês Simon Chenard



O cantor Simon Chenard em traje sans-culotte (1792), pintura de Louis Léopold Boilly. Museu Carnavalet, Paris, França.

Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 115)

Após a menção feita às mulheres nos episódios citados acima, elas desaparecem de cena. Por meio do texto principal não se sabe se suas lutas foram vitoriosas, se permaneceram atuantes na sociedade, ou se tiveram lutas inglórias, enfim, não se sabe quais impactos a Revolução provocou em suas vidas.

Somente ao final do capítulo, depois de apresentar as diversas fases da Revolução e a Era Napoleônica, é que novamente encontramos referência às mulheres, em um texto complementar intitulado “Liberdade de expressão, imprensa e cidadania”, retirado da obra *Virtuosas e perigosas: as mulheres na Revolução Francesa*, de autoria de Tania Machado Morin.

Porém, o rumo de discussão sugerido pelas autoras, por meio das questões propostas na atividade de compreensão do texto, não direciona aos debates sobre as mulheres ou sobre as relações de gêneros, estando mais no sentido de ampliar o conhecimento sobre a circulação de informações, a politização das massas e refletir sobre as vantagens e desvantagens da liberdade de expressão na internet atualmente, conforme podemos observar na Figura 14.

Figura 14 – Texto complementar:
“Liberdade de expressão, imprensa e cidadania”

Texto complementar

Liberdade de expressão, imprensa e cidadania

Durante o Antigo Regime, livros, jornais, gravuras e panfletos eram submetidos à censura comandada pelo Estado absolutista. Porém, algumas publicações proibidas pela monarquia eram comercializadas ilegalmente. Com a queda do governo e o fim da censura, o aumento da difusão de informações contribuiu para ampliar o debate político na França.

“Todos respiravam política na Paris revolucionária. O povo se mantinha bem informado e atento aos acontecimentos [...] lendo alguns dos sessenta e nove jornais e panfletos criados entre julho e agosto de 1789 ou discutindo em grupos as notícias dos jornais lidos em voz alta nas esquinas. As mulheres se encontravam quase diariamente nas filas de pão, nos ateliês de trabalho, nas ruas, cafés, mercados, [...] e discutiam com entusiasmo os assuntos da cidade. À noite, as lavadeiras se encontravam na taberna para trocar impressões sobre os discursos dos oradores revolucionários. [...]”

[...] Joachim Campe, um viajante alemão [...] escreveu de Paris aos seus conterrâneos manifestando grande surpresa com o ‘caloroso interesse que esta gente, que na sua maior parte não sabe ler nem escrever, demonstra pelos assuntos públicos’, e notou que ‘a participação de todos parece ser necessária para discutir acerca de tudo’ [...]. As ruas e as praças de Paris se tornaram escolas de civismo e as mulheres aprendiam na prática, junto com os homens, o conceito de cidadania. Joachim Campe observou argumentando: ‘imaginem um instante o efeito [...] desta participação de todos [...] na coisa pública [...]’.

A conscientização política despertou no povo [...] o sentimento de pertencimento ao corpo político da nação. Aos poucos, aumentou o número de pessoas que perceberam o impacto da política nas suas vidas privadas. [...]

A liberdade de expressão e consequentemente da imprensa contribuíram para aguçar o interesse das classes populares pelos acontecimentos e debates políticos. [...] O artigo XI da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* garantia que ‘a livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos direitos mais preciosos do homem. Todo cidadão pode falar, escrever, imprimir livremente, salvo se houver abuso dessa liberdade, nos casos determinados pela Lei’. [...] Em todas as ruas havia uma gráfica imprimindo algum jornal, enquanto jornalistas escreviam febrilmente nos sótãos das casas.”

MORIN, Tania Machado. *Virtuosas e perigosas: as mulheres na Revolução Francesa*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 99-101.

Compreendendo o texto Registre as respostas em seu caderno.

1. Como o aumento dos impressos afetou as discussões políticas e modificou o cenário de Paris durante a revolução?
2. No século XVIII, a maioria da população francesa não era alfabetizada e, ainda assim, a circulação de jornais e panfletos favoreceu a discussão dos assuntos públicos. De que maneira isso ocorreu? Exemplifique com trechos do texto.
3. No início do século XXI, a internet tornou-se importante meio de difusão de informações e de discussão. De que modo os debates na rede afetam a vida pública e influenciam movimentos políticos? Que vantagens e limites a liberdade de expressão encontra hoje na internet?

123

Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 123)

No oitavo capítulo, intitulado “As lutas de independência na América”, as autoras analisam os processos históricos que resultaram na formação de nações independentes no continente americano, ocorridos em fins do século XVIII e início do século XIX.

O capítulo encontra-se dividido em três partes, correspondendo à Independência das Treze Colônias inglesas, a Independência do Haiti e a Independência da América espanhola. O processo de independência da América portuguesa é analisado em capítulo à parte.

A abertura do capítulo é feita apresentando dois tipos de textos diferentes nos quais se discutem variados sentidos para os termos independência/liberdade. O primeiro texto é uma tirinha do cartunista norte-americano Charles Schulz, publicada na ocasião das comemorações de Independência dos Estados Unidos, e conduz à discussão para o significado da expressão no âmbito das relações interpessoais. Para compreensão desse texto, é necessário o conhecimento prévio sobre os personagens representados na tirinha: Charlie Brown, Lucy e Linus, lembrando-se de que uma das características de Lucy é sua personalidade forte e controladora nas relações pessoais.

O segundo texto retirado da obra *A formação das nações latino-americanas*, de Maria Lígia Prado, discute a diferença de sentido da liberdade para cada liderança no processo revolucionário das lutas por independência na América e cada camada social representada por esses líderes, respectivamente.

Apesar das relações de gêneros não aparecerem explícitas nos textos, a discussão pode ser encaminhada para essa problemática, caso o professor ou professora esteja atento a essas questões.

No tocante ao processo de Independência dos Estados Unidos da América, as mulheres foram mencionadas de forma direta apenas uma vez no texto, sendo apresentadas como vítimas da situação de exclusão. Assim, as autoras afirmam: “é importante lembrar que a emancipação política não significou o fim da escravidão e que africanos e seus descendentes, indígenas e mulheres permaneceram excluídos dos direitos políticos (BRAICK, MOTA, 2017b, p. 128).

No canto inferior da página supracitada, aparece o quadro “Declaração de Independência”, pintado por John Trumbull em 1817, mostrado na Figura 15.

Figura 15 – Pintura representando o evento da Declaração de Independência dos EUA



Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 128)

Mais uma vez, a escolha da representação imagética prioriza o gênero masculino sem que questionamentos a sua predominância no espaço político sejam realizados. A dominação masculina no âmbito da política é apresentada de forma natural.

Ainda sobre a Independência dos Estados Unidos da América, na seção “Trabalhando com Fontes”, as autoras propõem uma análise sobre o documento *Declaração unânime dos treze Estados Unidos da América*, e na última questão proposta abrem margem para a discussão sobre os limites da Independência, que na prática não contemplou todos os grupos sociais da nova nação que se constituía, inclusive as mulheres. Assim, na parte do livro destinada aos docentes, as autoras orientam:

Se julgar conveniente, sugerimos organizar uma rápida pesquisa a respeito da ampliação dos direitos civis e políticos entre a população dos Estados Unidos: as mulheres norte-americanas, por exemplo, conquistaram direitos políticos em 1920 [...]. (BRAICK; MOTA, 2017b, p. 129).

No tópico específico sobre a Independência do Haiti, não há referência à participação feminina, ainda que o protagonismo negro tenha sido ressaltado, o ocultamento feminino permanece nas escolhas linguísticas utilizadas na construção da narrativa. No conjunto de três imagens sobre esse tópico apenas em uma aparecem figuras femininas em destaque, mostrada na Figura 16.

Figura 16 – Pintura representando a atuação feminina no comércio de gêneros alimentícios



Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 131)

Nela, as personagens representadas são majoritariamente mulheres. Entretanto, não há no texto principal nenhuma informação sobre a situação das mulheres haitianas. Outro fator não menos relevante na imagem diz respeito ao seu título. Apesar da representatividade feminina, o título da obra aparece no masculino: *Os mercados*.

Ao tratar do processo de emancipação na América espanhola, o texto principal não faz menção à participação das mulheres no contexto revolucionário, nem apresenta elementos que permitam compreender as diversas formas de exploração a que elas estavam submetidas naquela sociedade, dependendo da sua posição social, econômica e étnica.

Na imagem ilustrativa do texto que apresenta os *criollos* como líderes do movimento emancipatório na América espanhola, veem-se personagens femininas, representadas na Figura 17, mas o texto não traz nenhuma informação sobre as mulheres. Isso só vai acontecer em *box* apresentado na página seguinte.

Figura 17 – Representação de figuras femininas na gravura *A mantilha*, de 1836



Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 132)

Mais uma vez, a atuação das mulheres nos processos históricos fica apartada da narrativa principal e é apresentada em box à parte. Essa forma de organizar o conhecimento escolar, mesmo tentando sanar o problema da pouca representação feminina, contribui para difundir a ideia de que o sujeito universal dos processos históricos é o homem, e a mulher é tratada como o “outro”, o excêntrico, que em dados momentos aparece como coadjuvante das ações masculinas.

A mesma ideia se repete no texto imagético, como podemos observar na imagem da Figura 18:

Figura 18 – Episódio que retrata o exército de *criollos* nas lutas de independência na América hispânica



Fonte: Braick e Mota (2017b, 134)

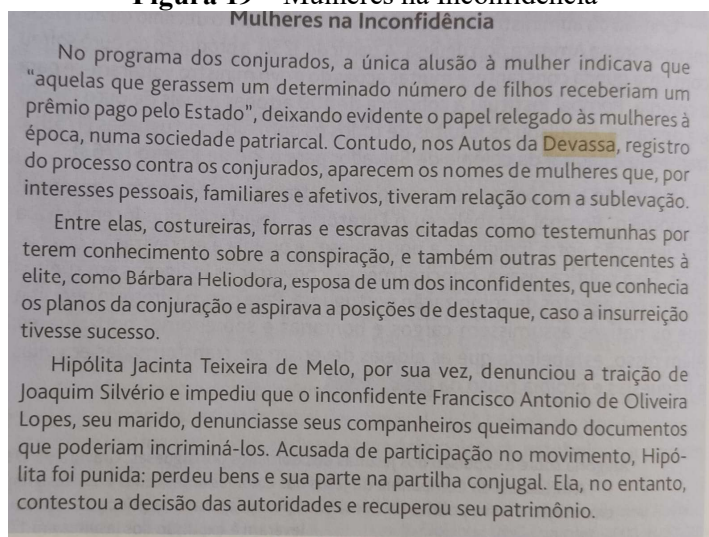
A cena é protagonizada por homens, e as mulheres aparecem quase escondidas por trás de figuras masculinas. Não obstante na legenda as autoras chamarem atenção para a presença de mulheres, percebe-se que o protagonismo da ação é masculino.

O nono capítulo é dedicado às análises do processo de independência do Brasil e do período de atuação do governo de D. Pedro I, conhecido na historiografia como Primeiro Reinado.

As autoras fazem um recuo temporal, abordando a crise portuguesa do século XVIII e as reformas pombalinas, para então situar nessa conjuntura movimentos coloniais contestatórios ao governo português, como a Conjuração Mineira (1789) e a Conjuração Baiana (1798). Em seguida apresentam os desfechos da transferência da Corte Portuguesa para sua colônia americana, destacando as mudanças políticas, econômicas e culturais sofridas no Brasil de então, que, atrelada à nova conjuntura de Portugal, a partir da Revolução Liberal do Porto, culminou com o rompimento dos laços de dependência da colônia.

Deixa-se transparecer na escrita das autoras que todo o processo histórico descrito acima foi conduzido por ações unicamente masculinas. As mulheres fazem apenas duas aparições em todo o capítulo, mas em episódios que não estão diretamente relacionados ao processo de emancipação política do Brasil. Em um dos casos, elas aparecem em *box* que complementa o texto principal sobre a Conjuração Mineira, conforme reproduzimos a seguir na Figura 19:

Figura 19 – Mulheres na Inconfidência



Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 144)

Apesar das poucas informações e de estarem ainda à margem da análise principal, o texto permite a inserção da temática de gênero nas discussões. A outra referência feita às mulheres no referido capítulo é uma gravura disposta no canto inferior esquerdo da página 146.

A gravura representa uma mulher negra e livre. Tal informação encontra-se na legenda que acompanha a imagem, porém, o texto principal, que aborda a Conjuração Baiana, não traz nenhuma comentário sobre essa categoria social, se houve participação dela no movimento, ou seja, a imagem não tem conexão com o texto escrito.

No décimo capítulo, cujo tema é “A Europa do século XIX: revoluções liberais, nacionalismos e socialismo”, como o próprio nome indica, tem como foco a conjuntura política econômica e social europeia do século XIX, período marcado pela consolidação dos Estados nacionais europeus e pelo surgimento e desenvolvimento de ideias e movimentos contestatórios à ordem social vigente.

Liberalismo, nacionalismo, socialismo, feminismo, anarquismo e lutas operárias são temas abordados nesse capítulo. No que diz respeito ao foco de nossa análise, observamos que, apesar de as lutas feministas terem sido contempladas no corpo do texto principal, são notórios alguns deslizes quanto à importância dada às representantes do movimento feminista.

No intuito de condensar o conteúdo, as autoras citam nomes de algumas teóricas do feminismo, no entanto, não contextualizam o pensamento de cada uma delas, nem disponibilizam quaisquer informações biográficas de cada intelectual, ocorrendo uma generalização do pensamento feminista. Assim, temos logo no parágrafo inicial do tópico “Luta feminina”:

Influenciadas por pensadores liberais, pelos socialistas utópicos e pela teoria marxista, mulheres como Mary Wollstonecraft, Flora Tristan, George Sand, pseudônimo de Aurore Dupin, e outras intelectuais tornaram-se importantes ativistas na defesa dos direitos das mulheres e dos trabalhadores e engajaram-se ativamente na luta por uma sociedade mais igualitária. (BRAICK; MOTA, 2017b, p. 176).

Dessa maneira, tais pensadoras, nem todas contemporâneas, e pertencentes a extratos sociais diferentes, foram padronizadas como se não tivessem elas mesmas ideias e reivindicações específicas acerca da participação feminina na sociedade. Interessante registrar também que mesmo quando se pretende trazer à tona o protagonismo feminino, as autoras frisam que este se deu sob influência do pensamento masculino.

Observamos que ao serem abordados temas nos quais as autoras destacam o protagonismo masculino – como, por exemplo, o socialismo e o anarquismo –, além de suas ideias aparecerem mais detalhadas no texto, geralmente são apresentadas as informações biográficas e ainda alguma imagem referente ao sujeito destacado, e também que a participação feminina nesses movimentos e nas lutas operárias influenciadas por essas ideias foram ocultadas.

O Período Regencial e o Segundo Reinado são tratados no capítulo 11. Temos então um longo recorte de tempo cronológico analisado. E no transcurso desse tempo, foram marcantes as turbulências políticas, rebeliões separatistas e transformações econômicas.

No que tange ao Período Regencial, os acontecimentos enfatizados seguem o cânone tradicional na historiografia didática: descrição cronológica das Regências Trina e Una, com destaque para fatos, como a criação da Guarda Nacional (1831) e a aprovação do Ato Adicional de 1834. Na sequência, foram citadas as principais rebeliões ocorridas durante esse período, e analisadas quatro delas, quais sejam, Rugas Cuiabanas, Cabanagem, Revolta dos Malês e Guerra dos Farrapos.

A presença feminina não é enfatizada nesses contextos de turbulências característicos do Período Regencial. Encontramos raríssimas referências às mulheres, sem, no entanto, suceder qualquer análise de suas participações no corpo do texto. Assim, ao abordar a revolta dos Malês na Bahia, a participação feminina aparece da seguinte maneira: “O levante estava previsto para o dia 25 de janeiro. Porém, uma escrava liberta, em troca de favores pessoais, preveniu as autoridades” (BRAICK; MOTA, 2017b, p. 190).

Ainda na página supracitada, abordando a Revolta dos Malês, outra referência às mulheres é feita. Dessa vez por meio de imagem. No canto inferior da página é apresentada uma gravura intitulada *Um mercado na Bahia*, de autoria de Jean Leon Pallière Grandjean Ferreira, reproduzida na Figura 20:

Figura 20 – Gravura que representa mulheres escravizadas trabalhando no comércio, em Salvador



Fonte: Braick e Mota (2017b, p. 190)

Nela, é possível observar mulheres negras junto à produtos destinados ao comércio. Contrapondo a imagem ao texto principal, notam-se algumas contradições quanto aos recursos linguísticos empregados em cada texto. No texto escrito, opta-se por uma forma narrativa na qual os sujeitos, por serem representados sempre no masculino, corroboram para um apagamento da participação feminina nos acontecimentos retratados. Já no texto imagético, é possível atestar a atuação feminina na representação feita pelo artista.

Ainda referente à presença feminina nos acontecimentos do Período Regencial, ao trazer a Guerra dos Farrapos para a trama narrativa, as autoras mencionam de maneira simplista uma das presenças femininas no ocorrido, quando, em um curto parágrafo, é citada a participação de Anita Garibaldi:

Em julho de 1839, comandados pelo italiano Guisepe Garibaldi, ao lado de sua companheira Anita Garibaldi, os rebeldes invadiram Santa Catarina e proclamaram a República Juliana, confederada à República Rio-Grandense. (BRAICK; MOTA, 2017b, p.191).

Nenhuma outra informação sobre Anita Garibaldi foi acrescentada, nem feito qualquer questionamento sobre o fato de uma mulher, naquela sociedade, participar de um evento predominantemente masculino.

Na parte do capítulo destinada aos acontecimentos do Segundo Reinado, como de praxe, são raras as referências diretas à participação feminina, e tampouco as relações de gêneros. As principais transformações econômicas, políticas e sociais da segunda metade do século XIX foram tratadas sem a presença de mulheres nos eventos. Já no final do capítulo, ao abordar o fim da escravidão, a princesa Isabel é citada como responsável por assinar a Lei Áurea, entretanto, nenhuma outra informação sobre sua pessoa é trazida.

Quase não há imagens que representem figuras femininas, e estas, quando aparecem, não destacam as mulheres em sua individualidade, sendo elas sempre representadas junto a figuras masculinas. As legendas que acompanham as representações cumprem o papel de produzir o apagamento das mulheres, uma vez que tratam os sujeitos sempre no masculino.

O último capítulo do livro do 2º ano, “Os Estados Unidos e a América hispânica no pós-independência”, encontra-se tacitamente dividido em duas partes. A primeira delas traz a conjuntura política e econômica dos Estados Unidos no século XIX e primeiras décadas do século XX. A narrativa histórica é apresentada sem a inclusão das mulheres e das questões de gênero nos eventos históricos destacados. Até mesmo quando se faz uma crítica sobre os limites da cidadania norte-americana, expondo os grupos marginalizados, não se mencionam as mulheres, conforme podemos constatar: “A conquista dos direitos por parte da população

discriminada (que incluía negros, indígenas e imigrantes católicos) só se iniciaria no século XX” (BRAICK; MOTA, 2017b, p. 214).

Na segunda parte do capítulo, a mesma tendência de construção narrativa é empregada, sendo que voltada para o processo de construção dos Estados na América hispânica após a independência. Em todo o capítulo, quase não há imagens femininas. Encontramos apenas uma fotografia de uma ativista pelos direitos da população afro-argentina.

4.3 LIVRO DO 3º ANO

O manual destinado ao terceiro e último ano do ensino médio abrange eventos históricos situados temporalmente em fins do século XIX até os dias atuais. De maneira mais específica, o manual é composto majoritariamente por fatos desencadeados durante o século XX, marcado por maior ênfase das lutas feministas e, conseqüentemente, pela ampliação dos espaços ocupados pelas mulheres em contextos específicos e não simultâneos.

O primeiro capítulo traz em seu enredo as ações imperialistas dos países europeus sobre os continentes africano e asiático. Não há nada específico sobre a participação feminina em todo o capítulo.

No segundo capítulo, intitulado “Brasil na Primeira República”, como o próprio nome indica, as autoras fazem opção pela divisão cronológica tradicional da história republicana brasileira, que compreende o espaço/tempo da implantação do regime republicano em 1889 e se estende até 1930, quando acontece uma reorganização das forças políticas no poder sob o comando de Getúlio Vargas.

Nesse longo capítulo, os aspectos políticos e econômicos são privilegiados, mas questões sociais também são descritas, embora orbitem em torno dos temas privilegiados. Assim, os principais movimentos sociais ocorridos no período em questão encontram-se registrados: Guerra de Canudos, Guerra do Contestado, o Cangaço, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata e Movimento Operário.

Quanto à participação feminina ao longo do desenvolvimento do capítulo, as mulheres são apresentadas timidamente. Ao discorrer sobre as mudanças instituídas pela primeira Constituição republicana, encontra-se a informação de que

Apesar de a Constituição não apresentar restrição ao voto feminino, a maioria dos constituintes foi contra a aprovação de uma emenda específica que garantisse esse direito às mulheres; logo, manteve-se a tradição e as mulheres ficaram excluídas das eleições. (BRAICK; MOTA, 2017c, p. 21).

Percebe-se que o texto abre espaço para a discussão da temática, contudo não auxilia com maiores informações, nesse momento, nem acrescenta nada sobre a luta empreendida por mulheres brasileiras pelo direito à participação política, o que só virá a ser feito resumidamente, por meio de *box* ao final do capítulo.

As mulheres aparecem também quando o incipiente desenvolvimento industrial brasileiro nas últimas décadas do XIX e primeiras do século XX é descrito pelas autoras. Nesse contexto, destacam a exploração da mão de obra feminina com mais intensidade do que a exploração da mão de obra masculina. “Mulheres e crianças formavam um segmento importante da mão de obra empregada nas fábricas e, em geral, recebiam salários mais baixos para tarefas similares às aquelas exercidas pelos homens adultos” (BRAICK; MOTA, 2017c, p. 26).

As consequências das desigualdades entre os gêneros ficam evidenciadas nessa passagem do texto, e podem ser exploradas em sala de aula a partir de um diálogo com o presente, levando os/as estudantes a refletirem sobre as mudanças e permanências das relações de gêneros no passado em análise e na sociedade atual.

Há também um registro fotográfico de mulheres trabalhadoras no interior de uma fábrica têxtil, conforme podemos observar na Figura 21.

Figura 21 – Operárias em fábrica da Indústria de Seda Nacional I



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 26).

Ao se analisar a fotografia, não é possível extrair informações sobre as relações de gênero ocorridas no cotidiano dessas mulheres no espaço de trabalho, pois a imagem retrata apenas o momento em que elas estão desempenhando suas funções laborais sem interferência da ordem disciplinar, comumente exercida por indivíduos do sexo masculino. Por meio desse

recorte fotográfico, é possível constatar apenas o emprego da mão de obra feminina nas indústrias têxteis na segunda década do século XX, pois a legenda traz essa informação.

Contudo, há imagens fotográficas do período que permitem maiores possibilidades de percepção das desigualdades de gêneros ocorridas no espaço fabril, onde as mulheres eram submetidas ao controle disciplinar exercido pelo gênero masculino, conforme podemos constatar por meio da Figura 22.

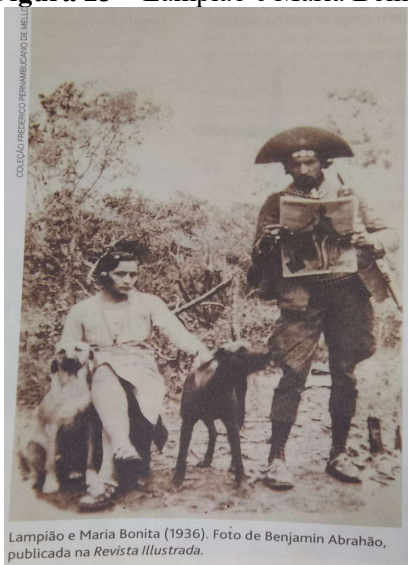
Figura 22 – Operárias da Indústria de Seda Nacional, Campinas, SP, c. 1903



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas (2019).

Direcionando um olhar atento a essas duas fotografias, é possível constatar que se trata de um mesmo evento capturado sob ângulos diferentes. Na Figura 22, no centro da imagem aparece uma figura masculina que observa o trabalho realizado pelas mulheres. Acreditamos que uma imagem semelhante a essa, se incorporada ao livro didático, ampliaria as possibilidades de compreensão das desigualdades de gêneros presentes no tecido social.

Na abordagem dos movimentos sociais do período estudado, não é dada atenção às atuações das mulheres, exceto na apresentação sobre o cangaço no qual se menciona a figura de Maria Bonita, entretanto, a informação que consta é apenas sobre sua morte ao lado de Lampião. A página é ilustrada com uma fotografia do casal de cangaceiros, reproduzida na Figura 23, configurando-se em mais um recurso tradicional nos livros didáticos quanto às representações femininas, feitas sempre acopladas às figuras masculinas, como se as existências delas dependessem sempre da presença deles.

Figura 23 – Lampião e Maria Bonita

Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 30)

O terceiro capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, analisa-se a Primeira Guerra Mundial, e na segunda parte, acontecimentos referentes à Revolução Russa e seus desdobramentos. A participação feminina no envolvimento com o conflito bélico internacional é trabalhada dentro do texto principal. O protagonismo feminino é enfatizado especialmente no campo do trabalho fora do lar. Assim, as autoras colocam que, no decorrer do conflito,

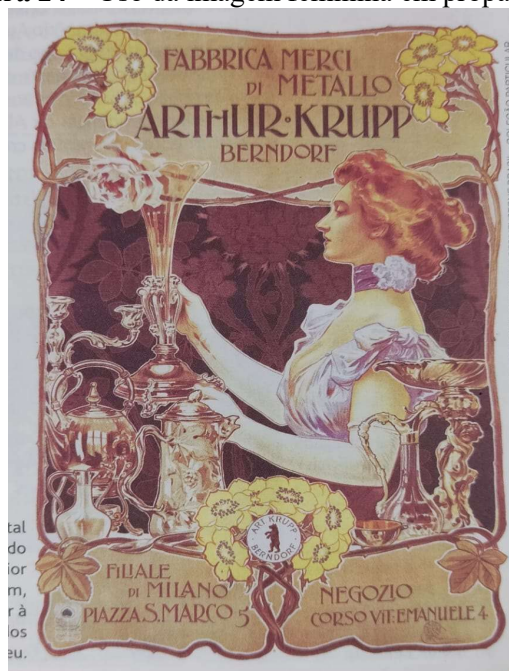
As mulheres tornaram-se chefes de famílias, responsáveis por prover o seu sustento. Profissões tipicamente masculinas, como a de condutor de bonde e a de soldador, por exemplo, passaram a ser desempenhadas por mulheres. Na agricultura, atividade em que as mulheres sempre estiveram envolvidas, seu papel tornou-se mais preponderante, pois garantia o alimento para a população civil e para os soldados no *front*. (BRAICK; MOTA, 2017c, p. 45).

Em seguida, as autoras apontam os limites de espaço conquistado pelas mulheres no mundo do trabalho, visto não serem elas ainda reconhecidas no espaço social e político, e que ao fim da Primeira Guerra, com o retorno dos homens aos postos de trabalhos, não tiveram seus esforços reconhecidos.

Ainda que as mulheres tenham sido apresentadas como uma categoria coesa quanto às suas posições sociais, sem que se tenham especificado as diferenças existentes entre as classes sociais, sem dúvida, essa passagem do capítulo é importante, por vislumbrar as mulheres como protagonistas de suas ações.

Os recursos imagéticos nos quais aparecem figuras femininas na parte do capítulo que aborda a Primeira Guerra Mundial foram ínfimos. Há apenas três imagens, das quais uma não se relaciona diretamente ao conflito, e sim ao período que o antecedeu, representado na Figura 24:

Figura 24 – Uso da imagem feminina em propaganda



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 41)

Trata-se de um cartaz de propaganda de utensílios em metal, no qual se destaca uma mulher em perfil apreciando produtos de luxo que ornamentam com requinte o ambiente. A mulher em trajés e penteados elegantes encontra-se envolta em flores. Uma idealização da figura feminina, “bela, recatada e do lar”.

Entretanto, a função dessa imagem no capítulo não é discutir o papel da figura feminina na sociedade, nem as representações que dela são feitas, mas tão somente exemplificar o crescimento do processo industrial alemão que competia com os produtos ingleses. As demais imagens estão diretamente relacionadas à participação feminina na guerra. Em uma delas encontra-se uma operária trabalhando na indústria de armamentos nos Estados Unidos, acompanhando o texto que aborda a participação feminina na guerra fora do *front*.

Figura 25 – Operária norte-americana em indústria de armamento



Fonte: Braick e Mota (2017c)

A outra imagem, por sua vez, está sendo empregada na seção de atividades. Trata-se de um cartaz produzido na Grã-Bretanha, no contexto da Primeira Guerra, cujo objetivo se volta para o engajamento da população civil, especialmente as mulheres que estavam ocupando postos de chefe de famílias nos esforços bélicos. Em um dos enunciados da questão, solicita-se aos/às estudantes que descrevam as principais mudanças ocorridas na vida das mulheres. Consideramos um ponto relevante a retomada da temática na seção de atividades, pois, conforme observações anteriores, o tema, quando tratado no texto, não recebia atenção na parte das atividades.

A segunda parte do capítulo também incorpora as mulheres no texto principal, destacando suas atuações em lutas operárias que contribuíram para a queda do governo czarista russo. O episódio protagonizado por mulheres é assim descrito:

No dia 23 de fevereiro (8 de março no calendário ocidental), **trabalhadoras** [grifo nosso] do setor de tecelagem, entraram em greve e, em passeata, conclamaram os metalúrgicos a aderir à paralização. Em vários pontos de Petrogrado [...], milhares de manifestantes saíram às ruas. Três dias depois, uma multidão dirigiu-se à Duma bradando: “Abaixo a autocracia! Abaixo a guerra!” [...]. (BRAICK; MOTA, 2017c, p. 49).

O ato descrito na citação acima é apresentado também num texto imagético, por meio de recurso fotográfico mostrado na Figura 26:

Figura 26 – Trabalhadoras russas em manifestação contra o governo czarista



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 49)

O capítulo quatro se ocupa da crise do capitalismo dos anos 1929 e da ascensão de regimes totalitários na Europa. A presença das mulheres nesse capítulo dá-se apenas por meio de algumas imagens dispostas na primeira parte do capítulo, sem que o foco analítico recaia sobre elas.

Dessa forma, ao apresentar o *The American Way of Live*, ressalta-se o crescimento econômico dos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX e o estímulo ao consumismo. Entretanto, não se expõem as contradições do capitalismo, disseminando a ideia de que o estilo de vida norte-americano expresso pelo crescente consumo de produtos industrializados ocorria de forma homogênea em todas as classes sociais, ou seja, como se todas as famílias estadunidenses desse período tivessem se beneficiado igualmente do crescimento industrial.

O texto é ilustrado com uma imagem retirada de uma propaganda de refrigerador. Nela, aparece uma mulher (mãe) servindo leite conservado naquele aparelho a duas crianças (filhos). É possível perceber as demarcações de gênero, raça e classe presentes na imagem. A mulher que aparece é branca, dona de casa, bem vestida – indicando que pertence à classe social mais abastada –, cuidando de seus filhos com o auxílio de um produto resultante da expansão capitalista, conforme podemos observar na Figura 27:

Figura 27 – Propaganda de refrigerador



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 59)

Portanto, representa-se aqui o ideal de mulher projetado pelas elites da sociedade norte-americana naquele contexto, em que as expectativas sobre as atuações femininas das famílias abastadas era de que elas se tornassem esposas e mães, associadas aos hábitos de consumo disseminados nas classes economicamente mais favorecidas.

A referida imagem apaga os modos de vida de outros grupos sociais não enquadrados naquele contexto representado e também não citados no texto. Logo, a dinâmica analítica usada pelas autoras não abre espaço para a inserção de temáticas de gênero, de raça e classe, pois se ocupam em apresentar as conquistas econômicas oriundas da expansão capitalista, sem que as formas de opressões presentes nesse sistema sejam apresentadas.

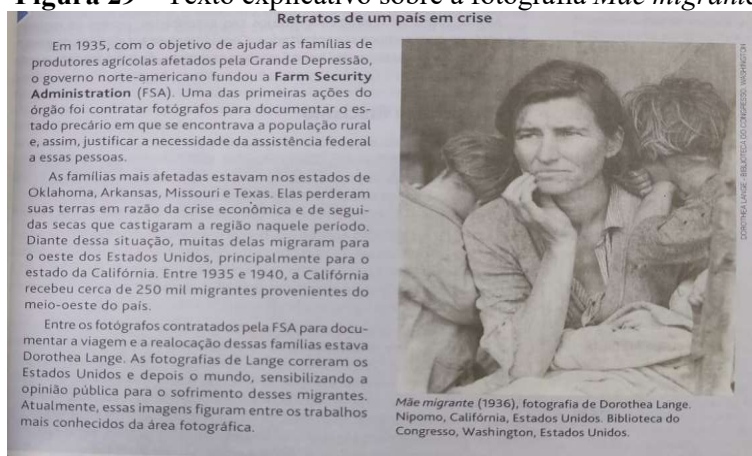
Apesar de o texto não apresentar as contradições do sistema capitalista – capaz de produzir bens materiais e não distribuí-los igualitariamente entre a população –, as autoras procuram sanar a lacuna do texto com uma imagem emblemática reproduzida na Figura 28.

Figura 28 – Contradições do capitalismo

Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 60)

Ao lado da imagem é solicitado dos/as estudantes que reconheçam as contradições presentes na fotografia e se ela pode ser considerada uma síntese dos Estados Unidos da década de 1930. Assim, exigem-se dos/as alunos/as determinadas habilidades, sem, no entanto, serem apresentados dados suficientes para o desenvolvimento da tarefa. Na realidade, somente no manual do professor as autoras apresentam informações específicas sobre a análise fotográfica proposta.

Ainda no tópico referente à Crise de 1929, aparece mais uma imagem feminina que mostraremos na Figura 29. Trata-se de uma fotografia intitulada *Mãe migrante*, produzida em 1936. Não há simetria entre a imagem e o debate sobre as relações de gênero. No texto principal, se enfatizam as medidas tomadas pelo presidente norte-americano da época, conhecidas como *New Deal*, no intuito de solucionar os efeitos negativos da crise econômica de 1929.

Figura 29 – Texto explicativo sobre a fotografia *Mãe migrante*

Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 61)

A imagem expressa o desalento de uma mulher e mãe que vivencia os efeitos nefastos da crise econômica no período histórico norte-americano conhecido como Grande Depressão,

efeitos que se fizeram mais intensos nas populações mais vulneráveis. A imagem é acompanhada por um texto explicativo sobre a intenção da produção fotográfica, mas não se estabelecem questionamentos sobre as questões de gênero, ainda que estas apareçam nitidamente na fotografia apresentada.

O restante do capítulo se ocupa da ascensão e implantação de regimes totalitários na Europa. Não se registra qualquer participação feminina nesses eventos. As mulheres não aparecem no texto escrito e, tampouco, nas imagens.

O quinto capítulo é dedicado à Segunda Guerra Mundial. A guerra é apresentada inicialmente sobre o ponto de vista masculino. Na página de abertura do capítulo encontram-se duas obras de arte produzidas no contexto histórico da Segunda Guerra e, portanto, marcadas pelos acontecimentos do período.

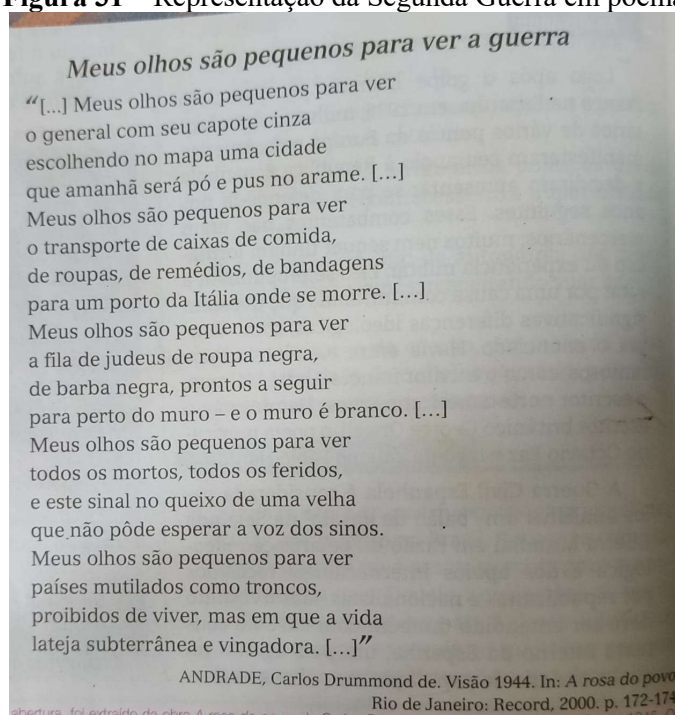
Na Figura 30, a invasão da União Soviética pelos nazistas está representada por artistas soviéticos, que usaram cores sóbrias para mostrar o exército nazista obedecendo às ordens do líder nazista Adolf Hitler. O episódio destaca ações masculinas no transcurso da guerra.

Figura 30 – Ilustração sobre a invasão da União Soviética pelos nazistas



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 72)

A outra representação da guerra é feita pelo poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade, no poema “Meus olhos são pequenos para ver a guerra”, do qual as autoras elegeram algumas estrofes, as quais mostramos na Figura 31:

Figura 31 – Representação da Segunda Guerra em poema

Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 72)

A construção da narrativa sobre a Segunda Guerra Mundial segue nas páginas subsequentes, descrevendo os acontecimentos considerados mais relevantes, na ordem da política externa, apresentando as principais batalhas entre os países que formavam o Eixo (Alemanha, Itália e Japão), e os que compunham ao Aliados (Grã-Bretanha, Estados Unidos e União Soviética).

Na parte final do capítulo se encontram algumas referências atestando a participação feminina no conflito. Ao apresentar alguns dos efeitos da guerra sobre a população civil, destaca-se o aumento da mão de obra feminina no mercado de trabalho, tal qual já havia ocorrido durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). E como realce desse fato, uma fotografia de mulher trabalhando em indústria bélica ilustra o texto.

Figura 32 – Mulher trabalhando em indústria bélica



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 82)

A presença de mulheres integrando a resistência civil contra os nazistas é também elucidada. “Conhecidos como *partisans*, os integrantes da resistência eram, comunistas, socialistas e militantes de esquerda em geral, ou faziam parte dos setores nacionalistas e liberais. Homens e mulheres participaram da resistência” (BRAICK; MOTA, 2017c, p. 84). O texto citado é acompanhado de fotografia de mulheres *partisans*, demonstrada na Figura 33:

Figura 33 – Mulheres *partisans*



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 84)

Ao término do capítulo, a presença feminina na guerra fica contemplada em um texto complementar intitulado “As condições das mulheres na guerra”, retirado da obra *Inferno: o mundo em guerra*, do historiador britânico Max Hastings, mostrado na Figura 34:

Figura 34 – Texto sobre a participação das mulheres na Segunda Guerra

Texto complementar

As condições das mulheres na guerra

Durante a Segunda Guerra, a conquista de espaço no mundo do trabalho pelas mulheres não significou melhores condições de vida nem a conquista de direitos.

“Todos os países procuravam elevar e glamorizar o papel da mão de obra feminina durante a guerra, como estímulo ao recrutamento. [...]”

Rosie, a rebiteadeira, que se tornou ícone do feminismo americano, era Rose Will Monroe, de 22 anos [...]. Como milhões de americanas, ela foi realocada para contribuir com o esforço de guerra – em seu caso, para as linhas de montagem de B-24 e B-29 [...]. Em 1944, vinte milhões de americanas trabalhavam, um aumento de 57% em relação a 1940. [...] Todas as operárias, porém, recebiam salários muito menores, numa média de 31,50 dólares por semana, enquanto homens ganhavam 54,65 dólares. [...]

Seria um erro romantizar o papel de Rosie: a força industrial americana continuava esmagadoramente dominada pelos homens, e o estilo de vida daquela primeira geração de operárias era, com frequência, sofrível. [...]

Na Rússia, as dificuldades das mulheres civis ou recrutadas ao serviço militar eram muito piores. O correspondente do *Pravda* Lazar Brontman registrou, em seu diário, os esforços desesperados das donas de casa moscovitas para escapar do serviço nas fábricas. Aquelas que tinham filhos com menos de oito anos de idade mantiveram-se isentas até o verão de 1942, quando esse limite caiu para quatro anos. As mulheres suplicavam por qualquer serviço de escritório para evitar o trabalho nas fábricas estatais de veículos. [...]

Mais de oitocentas mil russas serviram nos exércitos de Stálin. [...] Algumas mulheres serviram como atradoras em Sebastopol e Leningrado, e, em 1943, um grande número delas concluiu cursos como atradoras de elite. [...]

Muitas mulheres em uniformes eram exploradas sexualmente de maneira impiedosa. [...] “Esposas de campanha” tornaram-se um fenômeno da guerra na Rússia [...]. “O PPZh é nosso grande pecado”, disse [...] Vasily Grossman, usando a gíria do

We Can Do It!

Cartaz norte-americano (1942) inspirado em Rosie, a rebiteadeira, produzido para convocar as mulheres ao trabalho no período da guerra. Administração Nacional de Arquivos e Registros dos Estados Unidos, Washington.

Exército Vermelho para o abuso sexual cometido por comandante contra suas mulheres, sendo milhares evacuadas quando engravidavam [...].

Ao mesmo tempo, as mulheres que trabalhavam em campos e em fábricas na ausência de homens sofriam fome crônica e eram com frequência convocadas para realizar tarefas além de sua capacidade física. Hérnias tornaram-se comuns entre aquelas que trabalhavam diariamente com cargas pesadas ou eram atreladas a arados em lugar dos bois mortos. [...]

Os guerrilheiros russos e iugoslavos foram os únicos a empregar mulheres no combate direto. Os britânicos enviaram um pequeno número de servidoras para territórios ocupados sob as ordens da Agência de Operações Especiais [...], e as mulheres desempenharam funções administrativas e de apoio vitais para as forças armadas dos Aliados e do Eixo. [...]

Se algumas mulheres desfrutavam novas liberdades, responsabilidades e recompensas, muitas mais sofreram e foram exploradas sem piedade.”

HASTINGS, Max. *Inferno: o mundo em guerra (1939-1945)*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012. p. 371-379.

Compreendendo o texto Registre as respostas em seu caderno.

- Segundo o texto, que atividades eram exercidas pelas mulheres durante a Segunda Guerra Mundial?
- Observe o cartaz. Quem foi Rosie, a rebiteadeira? O que ela representou para as norte-americanas na época da Segunda Guerra Mundial?
- Explique este trecho do texto: “Se algumas mulheres desfrutavam novas liberdades, responsabilidades e recompensas, muitas mais sofreram e foram exploradas sem piedade”.

Fonte: Braick e Mota (2017c, p.85)

O texto registra diversas formas de opressão feminina, seja no trabalho industrial ou como integrantes dos exércitos, nos países onde foram recrutadas. Seu estudo ajuda na percepção das desigualdades de gênero presentes no período analisado.

Em “A Era Vargas”, encontram-se algumas imagens femininas. Mas é necessário salientar que, na maioria das vezes, seu emprego cumpre apenas função ilustrativa, sem que sejam precedidas de discussões específicas no corpo do texto sobre as atuações dos sujeitos históricos representados. Nesse aspecto, destacamos a Figura 35 e a Figura 36, para demonstrar este argumento.

Figura 35 – Fotografia de mulheres durante o Movimento de 1930



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 89)

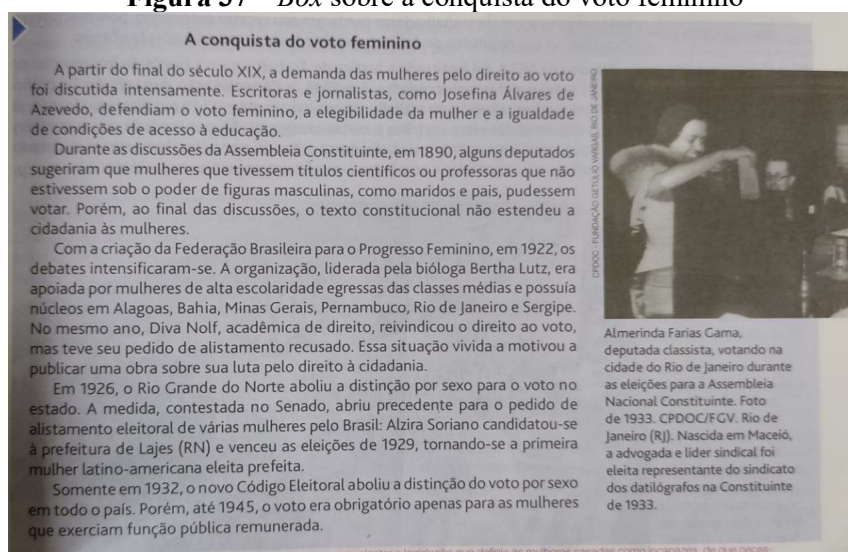
Figura 36 – Mulheres durante o Movimento Constitucionalista de 1932



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 90)

Essas imagens retratam mulheres atuando de alguma forma em eventos históricos, mas a narrativa histórica principal não relata nenhum dado informativo sobre suas participações. As únicas informações que se dispõem a isso são as contidas na legenda.

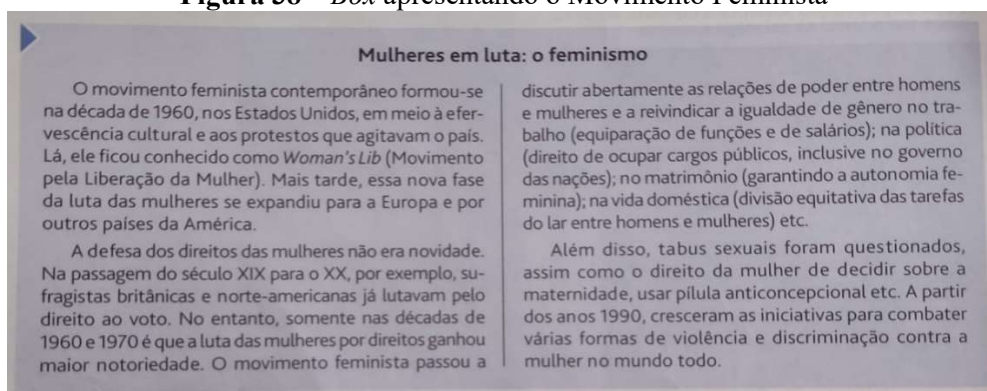
A conquista do sufrágio feminino, um ápice das lutas femininas do período, é apresentada apartada do texto principal, por meio de *box* mostrado a seguir (Figura 37).

Figura 37 – Box sobre a conquista do voto feminino

Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 91)

Nesse texto se apresenta um histórico das lutas feministas em prol da extensão do direito ao voto para as mulheres. Trazer tais informações para a sala de aula é, sem dúvida, relevante. Porém, não podemos negligenciar quais sujeitos históricos estão sendo evidenciados. Quais são as mulheres que se destacam nesse processo? Qual é o lugar das mulheres negras e indígenas nas tramas da história contada nos livros didáticos? Nesse capítulo não as encontramos.

O sétimo capítulo, intitulado “A Guerra Fria”, aborda os confrontos ideológicos e as disputas por áreas de influência entre os Estados Unidos, capitalista, e a União Soviética, socialista. No desenrolar da trama, as mulheres e as questões de gênero não ganham visibilidade. Apenas no final do capítulo se destacam as lutas femininas, apresentada em *box*, exposto na Figura 38:

Figura 38 – Box apresentando o Movimento Feminista

Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 123)

O oitavo capítulo aborda o processo de emancipação na África e na Ásia. Nele, o fio condutor da narrativa continua sendo puxado pelas ações masculinas.

As lutas coloniais pela independência são conduzidas por homens. As imagens e alguns tópicos como, por exemplos: “Líderes negros”, e “Mahatma Gandhi e a satyagraha”, corroboram o que estamos afirmando.

As mulheres foram representadas em apenas duas imagens, enquanto imagens masculinas configuram um total de dezesseis, e dessa quantidade quase todas retratando os movimentos de emancipação dos continentes africano e asiático.

Quanto às duas ocasiões em que aparecem fotografias de mulheres, foram retratadas em contextos distintos e posteriores às lutas anticoloniais. Em uma delas, mostrada na Figura 39, quase não é possível identificar a pessoa representada, pois o recorte fotográfico simplesmente a excluiu. A legenda contribui para o apagamento dessa figura feminina, pois a identifica de forma genérica. Interessante ressaltar que o mesmo não acontece com figuras masculinas. Na mesma página encontra-se uma representação masculina, apresentada na Figura 40.

Figura 39 – Representação de pessoa do gênero feminino



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 142)

Figura 40 – Representação de pessoa do gênero masculino

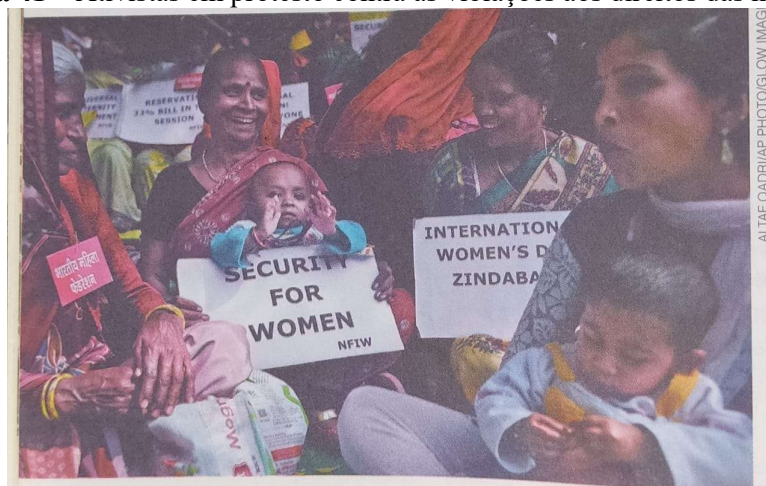


Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 142)

O enquadramento fotográfico possibilitou a captura completa do representado, e a legenda traz a identificação do indivíduo e de aspectos de suas ações nas lutas anticoloniais.

A condição feminina não aparece no contexto de lutas emancipatórias. Situações de exploração feminina só ficam evidenciadas posteriormente à independência, e são apresentadas somente ao se referir à Índia no contexto atual. A esse respeito, no texto, é realçada a violência contra as mulheres indianas, configurando a posição do país como “o pior país do mundo no quesito diferença ente os gêneros” (BRAICK; MOTA, 2017c, p.144). Na ocasião, é apresentada fotografia de mulheres indianas participando de um protesto realizado no Dia Internacional da Mulher.

Figura 41 – Ativistas em protesto contra as violações aos direitos das mulheres



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 144)

O capítulo nove traz análises sobre governos populistas na América Latina. Esse capítulo é bem pobre em relação às questões de gêneros, e a participação de mulheres nos contextos históricos descritos se faz ínfima, quase nula. A única referência feita sobre o gênero feminino encontra-se na parte que trata do populismo na Argentina. Nessa ocasião, o texto traz a participação de Evita Perón no desenvolvimento de programas assistencialistas implantados no governo de Juan Domingo Perón, seu esposo.

Evita aparece também em imagem fotográfica ao lado de seu esposo (Figura 42).

Figura 42 – Eva Perón e Juan Domingo Perón, seu esposo



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 150)

Essa forma de representação ratifica o lugar da mulher na política, sempre ao lado da figura masculina. Outro aspecto observado, além da nulidade quanto às desigualdades de gênero, diz respeito às representações étnicas. Mesmo quando se representam as mulheres, estas são em maioria mulheres brancas.

O décimo capítulo, “Ditaduras militares na América Latina”, mais uma vez não explora a participação feminina. A literatura histórica desse período atesta o engajamento feminino tanto nas lutas contra os governos ditatoriais quanto no envolvimento nas demandas propriamente feministas, mas essas histórias não constam na literatura didática analisada.

No tocante ao contexto histórico da Ditadura Militar brasileira, encontramos apenas três participações femininas agindo em resistência aos abusos cometidos pelos governos militares. E ainda assim, essas raras aparições foram ofuscadas pelo emprego de substantivos no masculino, como, por exemplo, ao descrever a participação da cantora Nara Leão, as autoras fazem da seguinte forma: “ [...] estreou no Rio de Janeiro, *Show Opinião*, musical que reuniu compositores populares como João do Vale e Zé Keti, e **cantores influenciados** [grifo nosso] pela bossa nova, como Nara Leão” (BRAICK; MOTA, 2017c, p. 180).

Semelhante ofuscamento de ações femininas ocorre na legenda que acompanha a fotografia mostrada na Figura 43:

Figura 43 – Protestos contra o desaparecimento de políticos durante a Ditadura Militar brasileira



Fonte: Braick e Mota (2017c, p. 190)

A presença majoritária feminina é apresentada com nitidez, mas ao elucidar o acontecimento retratado, o emprego do substantivo é feito no masculino: “amigos”.

Em “O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado”, os problemas decorrentes das relações de gêneros não aparecem, e a atuação feminina também não é mencionada no capítulo.

Finalizando a coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, o capítulo 12, “Brasil: da redemocratização aos dias atuais”, traz uma síntese de cada mandato presidencial dos governantes brasileiros após a Ditadura Militar. Nesse aspecto, aparece o governo Dilma Rousseff, primeira presidenta mulher da história do país. O fato de uma mulher ter alcançado o cargo máximo no executivo é mostrado com naturalidade, sem que as questões de gêneros e de poder tenham sido estabelecidas.

Dentre os novos desafios enfrentados na sociedade atual, foram apontadas algumas medidas que vêm sendo implantadas por meio de políticas afirmativas, as quais, na definição das autoras, são

[...] Políticas públicas e privadas desenvolvidas para combater a discriminação de raça, gênero, idade e outras e corrigir os efeitos de práticas discriminatórias ao longo da história. [...] visam promover a representatividade, a valorização e a inclusão socioeconômica de todos os cidadãos. (BRAICK; MOTA, 2017c, p.242).

Uma fotografia de mulheres negras em ato contra o racismo acompanha o texto sobre as ações afirmativas. É a primeira vez que mulheres negras são representadas fora do contexto da escravidão.

A análise da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio* nos permite considerar que as mulheres, enquanto representação figurativa, estão presentes nos manuais didáticos, pois imagens femininas são empregadas como ilustrações em quase todos os capítulos da obra analisada.

Não obstante tais representações, a narrativa histórica ainda é predominantemente masculina, o sujeito histórico privilegiado no centro dos acontecimentos continua sendo o homem branco. Os esforços feitos para equilibrar a balança dos gêneros ainda não foram suficientes para garantir a equidade e demonstrar também o protagonismo feminino. Conforme, demonstramos, a história das mulheres, suas lutas e vivências, são muitas vezes apresentadas em separado do texto principal, orbitando no entorno das ações masculinas.

5 PARTE PROPOSITIVA: DESENVOLVIMENTO DE *WEBSITE* SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE GÊNERO

Em cumprimento às exigências enfatizadas no Regimento Geral do Programa de Pós-Graduação ProfHistória, no qual consta que a dissertação de mestrado deve conter uma parte propositiva, comumente conhecida como produto, apresentamos a possibilidade de desenvolvimento de um *site* na *WEB* em que serão disponibilizados conteúdos e informações que venham a auxiliar os professores nas discussões sobre os estudos de gênero no ensino de História.

Ao direcionar o olhar para a trajetória humana no tempo, percebemos que avanços tecnológicos implicam em transformações nos mais diversos campos de atividades humanas. Atualmente, a sociedade se molda sob diversos ângulos em decorrência do desenvolvimento informacional e técnico imposto cotidianamente.

Neste aspecto, a educação, sendo um processo inerente da produção e reprodução social, não pode se esquivar das mudanças que atingem a sociedade. É quase consenso o fato de que as novas tecnologias da informação e da comunicação estão impondo cada vez mais desafios inovadores à humanidade, em um contexto de mundo globalizado, atingindo as esferas da economia, do social e da política, de modo irreversível e em ritmo cada vez mais acelerado.

Dessa forma, ao dirigir nossa atenção para a educação de uma forma ampla, e especificamente ao ensino de História como parte desse processo, entendemos que a nossa ação como professoras e professores de História se insere neste complexo processo inacabado e em constante transformação.

Diante do exposto, justificamos nossa escolha em desenvolver um *website* direcionado às discussões do ensino de História, sob a luz da teoria de gênero trabalhada no capítulo 1 da dissertação, pois entendemos que, dessa forma, estamos contribuindo para a democratização da temática e permitindo meios para sua reflexão.

A sociedade atual é marcada pelo poder de influência dos meios de comunicações. Nesse sentido, os processos educacionais, bem como as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos educandos, passam por ressignificações postas por diversos grupos sociais que reivindicam espaço na sociedade.

Nesse contexto, enfatizamos que a rede mundial de computadores é um meio de circulação de informações e conhecimentos de vasta abrangência que possibilita o fluxo do saber em diferentes níveis, sendo de primordial importância seu uso crítico no âmbito educacional.

A enorme quantidade e variedade de informações e conhecimentos expostos em rede, nos mais variados formatos, tais como textos, áudios, imagens e gráficos transformam nossa relação com o espaço e o tempo de forma nunca antes experimentada, permitindo-nos assim uma nova percepção de mundo permeada por novas formas de relacionamentos, inclusive novas relações com o saber. Esse novo modelo de ordenação da comunicação foi denominado por especialistas de ciberespaço. De acordo com Lévy (1999, p. 17), ciberespaço:

[...] É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Portanto, o ciberespaço pode ser entendido como um ambiente virtual no qual ocorrem interconexões entre redes de computadores e o uso de diversos meios de comunicações modernos, dos quais se destaca a internet.

Dessa maneira, o ciberespaço amplia sensivelmente o horizonte de alcance de conhecimentos compartilháveis, tornando-se um meio facilitador de acesso aos conhecimentos que podem ser utilizados por professores no preparo de suas atividades pedagógicas. Por outro lado, essa abundância de conteúdos pode dificultar o seu próprio ato de seleção, visto que o fluxo de material informacional disposto nas redes não segue critérios de qualidade.

Sendo assim, a criação do *website* no qual disporemos conteúdos referentes à temática Gênero e sua necessidade de incorporação ao ensino de História facilitará às professoras e professores dispostos a trabalhar nessa perspectiva o acesso a conteúdos que lhes proporcionarão a reflexão sobre a importância e necessidade de inclusão da temática, além de sugestões de recursos didáticos a serem empregados na construção do planejamento didático.

O endereço proposto para o acesso ao *website* criado como parte propositiva desse trabalho é <http://www.generoehistoria.com.br>. Elegemos esse endereço dada a facilidade de acesso. A pessoa que acessar o *website* poderá identificar que se trata de um espaço que abriga informações referentes à temática de gênero com propósito educativo.

Além da página de início, nosso *website* estará constituído com seis *links* ou redirecionamentos para informações disponibilizadas nesse espaço.

No primeiro *link*, cujo botão de redirecionamento será nomeado “Gênero, o que é”, apresenta-se de forma sucinta o conceito de gênero no âmbito da ciência histórica, conforme discutido mais detalhadamente no capítulo 1 desta dissertação. A ideia desse *link* é ofertar aos visitantes informações relevantes para compreensão da temática gênero, proporcionando reflexões críticas.

No segundo *link*, acessado por meio do botão “Gênero nas aulas de História”, serão apresentadas justificativas para a inclusão da temática nas aulas de História. Dentre as necessidades para que a temática esteja presente no ensino de História, elencamos as desigualdades entre os gêneros presentes na nossa sociedade, com desvantagens para o gênero feminino. Nessa seção, estarão disponíveis dados e estatísticas sobre violência de gênero e desigualdade social e econômica entre homens e mulheres, por meio de quatro botões intitulados “Saiba mais”. Por meio desses botões, a pessoa que estiver acessando será direcionada para *sites* seguros, com informações e dados criados a partir de entidades confiáveis, a exemplo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

No terceiro *link* disponibilizado, com o nome “Incluindo o debate”, apresentaremos dois textos em colunas separadas. No primeiro, da esquerda para direita, apresentaremos a forma pela qual entendemos que a problemática de gênero deve ser incorporada nas aulas de História, sendo algo presente em todas as aulas, e não apenas em ocasiões especiais. No segundo texto, optamos por apresentar informações sobre identidade de gênero, por ser algo que está se tornando corriqueiro nas mídias sociais, mas que nem sempre é compreendido, sendo muitas vezes apresentado de forma desrespeitosa e pejorativa.

Por fim, no quarto *link*, “Gênero para além do livro didático” e no último *link*, “Sugestões de recursos metodológicos”, apresentaremos possibilidades de expandir e enriquecer o debate de gênero por meio de recursos audiovisuais, como músicas, filmes e notícias jornalísticas. É importante salientar que não apresentamos aqui propostas de trabalhos por meio de modelos delineados, mas tão somente apontamos possibilidades que podem ser incorporadas na prática educativa. Assim, na última parte do *site* disponibilizaremos *links* que direcionam a(o) visitante para endereços de acesso a algumas músicas, filmes e notícias jornalísticas que permitem o debate da temática de gênero.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os esforços empregados para compreender como a coleção didática *História: das cavernas ao terceiro milênio* lida com as questões de gêneros nos permitem algumas considerações.

Percebemos por meio da análise textual e iconográfica da referida coleção didática que imagens femininas e referências à participação de mulheres nos eventos históricos estão permeadas ao longo de todos os livros da coletânea. Entretanto, esse fato não implica dizer que as desigualdades de gêneros inexistem na narrativa histórica expressa na coleção.

Além disso, o foco da narrativa geral não coloca as mulheres em igualdade de protagonismo das ações, e tampouco são questionados e problematizados os papéis que foram histórica e socialmente impostos ao gênero feminino. De forma que, em nosso entendimento, as questões de gêneros não vêm sendo contempladas de forma satisfatória no material analisado.

Percebemos a recorrência da participação feminina nos eventos históricos ter sido mencionada de forma separada da narrativa principal do texto, por meio de *boxes*, configurando uma exceção ou mesmo algo excêntrico.

No tocante às representações imagéticas, constatamos uma tendência de inserção de imagens femininas sem conexão direta com a discussão desenvolvida no texto escrito. Além de as imagens muitas vezes estarem sendo reproduzidas um tanto quanto aleatoriamente, as atribuições das ações desempenhadas pelas mulheres representadas raramente são questionadas.

Acreditamos que a ausência de problematizações quanto às atribuições designadas a cada gênero contribui para disseminar certa naturalização da realidade, ficando despercebidos os aspectos históricos e sociais das ações humanas.

Evidentemente, percebe-se uma tentativa de incorporação das mulheres em alguns processos históricos destacados na coleção. Contudo, tais esforços não se fizeram capazes de romper com o modelo hegemônico na tradição historiográfica didática, a qual representa os acontecimentos históricos sob a ótica cronológica e linear, privilegiando aspectos políticos e econômicos, bastante influenciados pelo eurocentrismo.

Assim, a presença feminina mostrada nos livros da coleção não direciona o olhar para as desigualdades de gêneros presente no tecido social. O ocultamento das mulheres na maioria dos eventos históricos e a ausência de questionamentos sobre os motivos que produziram essa invisibilidade feminina na narrativa histórica contribuem para o apagamento das mulheres no passado e no presente. Logo, as relações de gêneros construídas historicamente e pautadas nas

desigualdades entre homens e mulheres ficam despercebidas e, portanto, prevalece a continuidade.

No desenvolvimento deste trabalho, foi possível constatar a forte presença do livro didático como recurso pedagógico que carrega consigo uma tradição no ensino de História. Mudanças foram evidenciadas na configuração desses instrumentos pedagógicos. Novas temáticas e novas metodologias foram acrescidas, conforme mudanças na política educacional e pressões das demandas sociais foram se efetivando.

Entretanto, a reflexão acerca do livro didático de História evidencia os anseios dessa disciplina escolar permeada por relações de poder, disputas, conflitos e resistências, que marcam o ensino dessa área do conhecimento como um campo de saber que apresenta mudanças e permanências.

Nesse aspecto, por meio dos Estudos de Gêneros e suas abordagens, busca-se estabelecer diálogos no ensino de História no intuito de desenvolver a formação do pensamento crítico, promovendo a compreensão das experiências humanas como dinâmicas e múltiplas, construídas socialmente e resultantes de relações de poder.

Por esse motivo, compreender o caminho teórico do gênero como categoria analítica teve fundamental importância nesta pesquisa, que objetivou compreender as inserções da temática no ensino de História por meio dos livros didáticos, e propor reflexões no intuito de agregar meios de aprimorar a maneira como a História é ministrada na Educação Básica.

Compreender o gênero como categoria analítica implica perceber as relações de gênero permeando todo e qualquer aspecto da experiência humana no tempo. Parte das desigualdades sociais presentes na sociedade atual são fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Atentar para essas desigualdades e propor uma reflexão crítica sobre elas faz parte das propostas dos Estudos de Gênero.

Dessa forma, criamos um espaço na *web* por meio de um *site*, visando a formas de ampliar a difusão e reflexão sobre a temática. A ideia do *site* é oferecer uma contribuição para o desenvolvimento de um ensino de História comprometido com a inserção de temáticas que questionem as desigualdades sociais presentes na atualidade. De fato, acreditamos que problematizar as relações de poder das quais se originam as desigualdades é necessário para construir uma sociedade mais igualitária e mais empática, repensando e mudando práticas educativas.

REFERÊNCIAS

- AMOROZO, Marcos; MAZZA, Luigi; BUONO, Renata. No Brasil, só 7% das cidades têm delegacias de atendimento à mulher. **Piauí**, São Paulo, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/no-brasil-so-7-das-cidades-tem-delegacias-de-atendimento-mulher/>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- BAUMAN, Zygmund. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. v.1. Mitos e fatos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008a.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 383 f. Orientadora: Profa. Dra. Raquel Glezer. Tese (Doutoramento em História) – Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208387>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.
- BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. Decreto nº. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui sobre o Programa Nacional do Livro Didático e dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção1, 20 ago. 1985, p. 12178. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1º a 4a séries**. Brasília: FAE, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do Livro: Dados estatísticos**. Brasília: MEC; FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018**. Brasília: MEC; SEB, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/39561-pnld-2018-edital-pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018**. Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Edusp, 1992. p. 7-38.

BUTLER, Judith. Atos performativos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista brasileiro: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213-230.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER. **Carta das mulheres brasileiras aos constituintes**. Brasília: CNDM; Ministério da Justiça, 1987. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituinte-e-as-mulheres/arquivos/Constituinte%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 33-54.

CAIMI, Flávia Eloísa; MISTURA, Letícia. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229, jul. 2015.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. **A Escola Pública e o Saber: Linha do Tempo**. Painel em Exposição Virtual. São Paulo: CEHMAH; CRA, 2018. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/exp_1.php?t=020. Acesso em: 19 mar. 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educ. Pesqu.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 07 maio 2021.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas-RS, v. 6, n. 11, abril, 2002, p. 5-24. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 07 maio 2021.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 25-48.

FARIA, Nalu. Apresentação. In: GONZALEZ, Ana Isabel Álvares. **As origens e comemorações do Dia Internacional das Mulheres**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Disponível em: <http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2010/03/Origens-Dia-Internacional-das-Mulheres-PAG-de-credito.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021. p. 9-20.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAG, Barbára; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUGES, Olympe. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã [1791]. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, Florianópolis, v. 4, n. 1, jan. -jun. 2007. Apresentação e tradução: Selvino José Assmann. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/54986/35894>. Acesso em: 08 mar. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOBBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEAL, Halina. 2020. Feminismo Negro. **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**, v.6, n. 3. P. 16-23. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/feminismo-negro/> Acesso em: 02 set. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf> . Acesso em: 16 jun. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PEDRO, Joana Maria Pedro; PINSKY Carla Bassanezi (Orgs.). **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 126-147.

MIGUEL, Luís Felipe. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (Orgs.). **Feminismo e Política**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 17-30.

MIRANDA, Anadir Reis. **Mary Wollstonecraft e a reflexão sobre os limites do pensamento liberal e democrático a respeito dos direitos femininos (1759-1797)**. Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Wosne Martins Curitiba. 2010. 155f. Dissertação (Mestrado em História), Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25030> Acesso em: 20 mar. 2021.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24 n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MOREIRA, Kênia Hilda. **O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica**. 2011. 234 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/100934> Acesso em: 14 jul. 2021.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História: Das cavernas ao terceiro milênio. v. 1: Das origens da humanidade à Reforma Religiosa na Europa.** São Paulo: Moderna, 2017a.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História: Das cavernas ao terceiro milênio. v. 2: Da conquista da América ao século XIX.** São Paulo: Moderna, 2017b.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História: Das cavernas ao terceiro milênio. v. 3: Da proclamação da República no Brasil aos dias atuais.** São Paulo: Moderna, 2017c.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático como indício da Cultura Escolar. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. educ.**, Campinas, SP, v. 12, n. 30, p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 29 abr. 2021.

PEDRO, Joana Maria. O feminismo de “segunda onda”: corpo, prazer e trabalho. In: PEDRO, Joana Maria Pedro; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Nova História das Mulheres.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 238-259.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, jan. -jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X012022015>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, Franca, SP, v. 24, n. 1, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>. Acesso em: 09 mar. 2021.

PEDRO, Joana Maria; BARLETTO, Marisa. Movimentos feministas e academia: tensões e alianças. **Revistas feminismos**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 3-16, jan. -abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/31863>. Acesso em: 19 mar. 2021.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>. Acesso em: 19 mar. 2021.

PITANGUY, Jacqueline. A carta das mulheres brasileiras aos constituintes: memórias para o futuro. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 81-98.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 371-387.

REIS, Ana Regina Gomes dos. **Do segundo sexo à segunda onda: discursos feministas sobre a maternidade.** Orientadora: Profa. Dra. Cecília Maria B. Sardenberg. Dissertação (Mestrado

em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6436/1/disserta%C3%A7%C3%A3o%20ana%20regina.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. *In*: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 11-30.

SCHNEIDER, Liane. “Contando estórias feministas” e a reconstrução do feminismo recente. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 251-263, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/5KQCjtF534sdWBQHRdV8Fds/?lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.-dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Edusp, 1992. p. 63-96.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, abr. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. *In*: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 101-120.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Jandson Bernardo; SOUZA, Wendell de Oliveira. Memorial do PNLD: Elaboração, Natureza e Funcionalidade. *In*: SEMANA DE HUMANIDADES, 19., Natal, 6-9 jun. 2011. **Anais eletrônicos...** Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT23/ARTIGO%20-.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SOARES, Jandson; OLIVEIRA, Margarida Dias. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias (Coords.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 202-208.

SOIHET Rachel; PEDRO Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000200015>. Acesso em: 19 mar. 2021.

THIOLLENT, M. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Tempo Social**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 63-100, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86781>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VALÉRIO, Mairon Escosi. Na oficina do livro didático: aspectos para a discussão de um documento relevante para as análises de ensino de história. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escosi. **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 247-262.

VILLATA, Luiz Carlos. O livro didático de História no Brasil: perspectivas de abordagem. **Pós-História**, Assis, SP, v. 9, p. 39-59, 2001.