

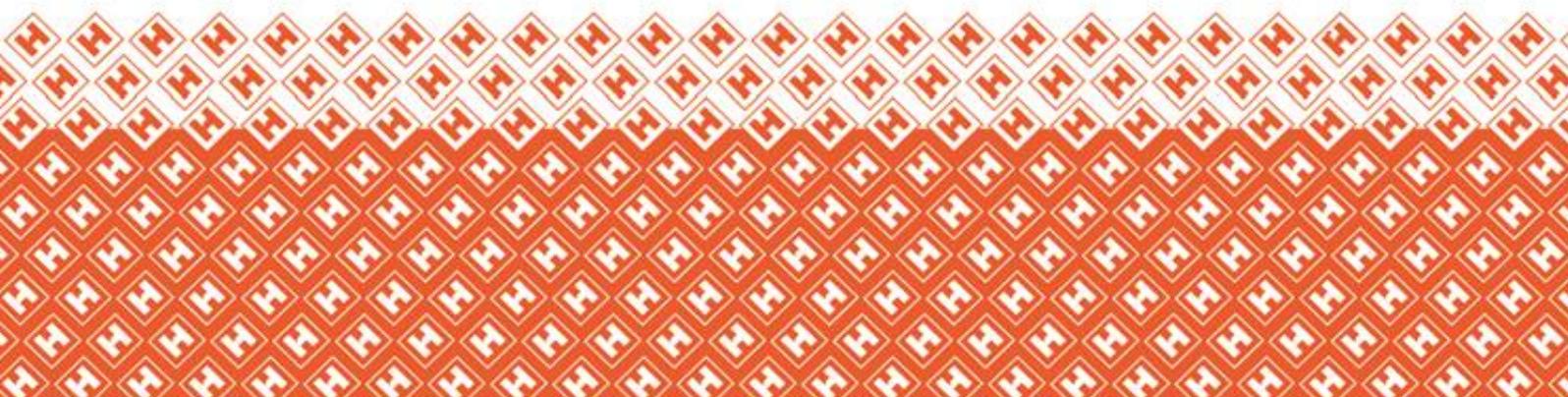


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
(MESTRADO)**

LÚCIA MARESTONE FENERICH

**AS HISTÓRIAS QUE NÃO TE CONTARAM – A REPRESENTAÇÃO DAS
MULHERES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SISTEMA
ESTRUTURADO DE ENSINO PARA O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO**

**Cuiabá – MT
2024**





LÚCIA MARESTONE FENERICH

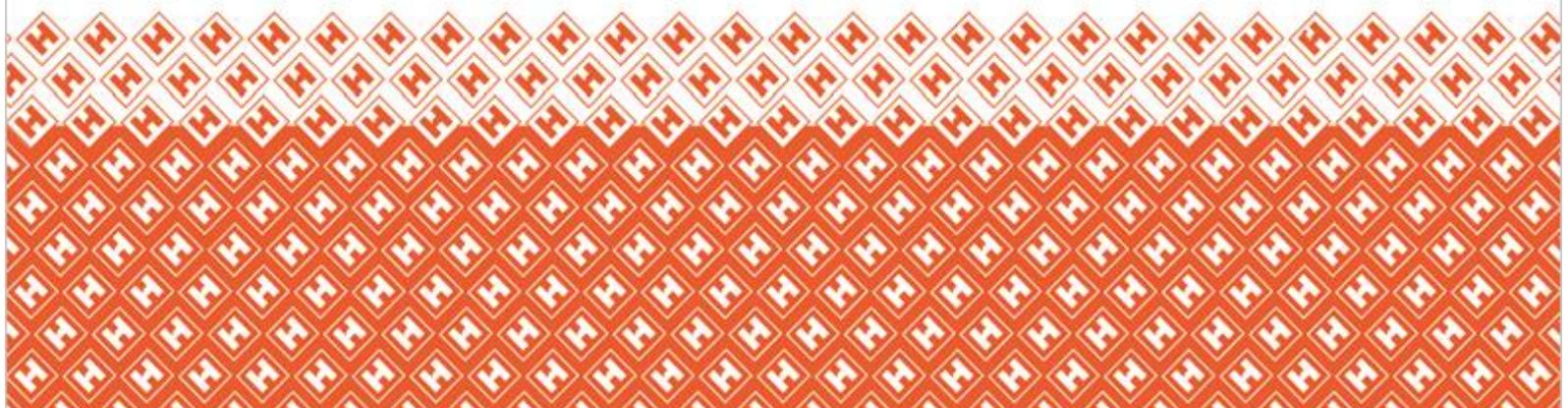
**AS HISTÓRIAS QUE NÃO TE CONTARAM – A REPRESENTAÇÃO DAS
MULHERES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SISTEMA
ESTRUTURADO DE ENSINO PARA O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, Núcleo Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Luís César Castrillon Mendes

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

**Cuiabá – MT
2024**



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

F332h Fenerich, Lúcia Marestone.

As histórias que não te contaram [recurso eletrônico] : A representação das mulheres nos materiais didáticos de História do Sistema Estruturado de Ensino para o Ensino Médio em Mato Grosso / Lúcia Marestone Fenerich. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 127 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientador: Luís César Castrillon Mendes.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de história. 2. Livros didáticos. 3. Sistema Estruturado de Ensino. 4. Ensino Médio. 5. Representação das mulheres. I. Mendes, Luís César Castrillon, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "As histórias que não te contaram: a representação das mulheres nos materiais didáticos de história do Sistema Estruturado de Ensino para o ensino médio em Mato Grosso"

AUTORA: MESTRANDA LUCIA MARESTONE FENERICH

Dissertação defendida e aprovada em **01 de OUTUBRO de 2024.**

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor Luís César Castrillon Mendes (Presidente Banca)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. Doutor Luís César Castrillon Mendes (Orientador)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. Doutora Ana Maria Marques (Membro Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4. Doutora Marli Auxiliadora de Almeida (Membro Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)

5. Doutor Osvaldo Rodrigues Junior (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 01/OUTUBRO/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Luis Cesar Castrillon Mendes**, **Usuário Externo**, em 02/10/2024, às 18:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marli Auxiliadora de Almeida**, **Usuário Externo**, em 02/10/2024, às 20:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA MARIA MARQUES, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 03/10/2024, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7218985** e o código CRC **12B7CE0E**.

Referência: Processo nº 23108.061786/2024-14

SEI nº 7218985

Às Marias que são todas
Às Marias que são uma só.
Às mulheres que falam
Às mulheres que calam
Às mulheres que são caladas.
Às mulheres.

AGRADECIMENTOS

*Aqueles que passam por nós não vão sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de
nós.*

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943)

A primeira palavra aqui é gratidão, uma gratidão imensa àqueles que caminharam comigo até aqui, ora mostrando o caminho, ora ensinando meus olhos e mãos a encontrarem minhas próprias veredas. Cada vereda uma escolha, uma renúncia.

Sigo deixando-os, mestres e companheiros, cada qual com suas escolhas e renúncias particulares. Já não somos mais os mesmos do início desta jornada e embora sigamos, não nos deixamos completamente, um pouco deles permanece em mim, como deixo um pouco de mim em cada um deles.

Quero expressar minha gratidão maior àquele pelo qual todas as coisas foram feitas, porque sem Ele nada do que foi feito se faria (João 1, 3), nem nada se fará.

Mais do que de nomes, quero falar de pessoas, e manifestar a elas meu sincero agradecimento, pois são parte estrutural dos vínculos afetivos e acadêmicos que me sustentaram e me sustentam.

À minha mãe, Maria Antonia, que pouco aprendeu das palavras escritas, mas foi o maior exemplo de fé, amor, bondade, justiça e sabedoria que conheci, obrigado. Mãe, o que você me ensinou, o seu legado, vive dentro de mim e vai comigo para a eternidade.

Ao meu filho amado, Eduardo, a melhor parte de mim, e à minha amada nora, Carla Roberta, filha nascida no meu coração, meus grandes incentivadores, obrigado por não desacreditarem de mim um dia sequer.

À minha grande família, raízes que honro e que me ensinaram o sentido do pertencimento, e com os quais aprendi que somos capazes de reescrever nossas histórias em linhas mais felizes se não nos faltar amor e esperança, obrigado.

Aos estudantes, cujos caminhos se cruzaram com os meus, obrigado pelos questionamentos, pelos embates e enfrentamentos, pela partilha das angústias e aspirações e por me inspirarem todos os dias.

Aos meus colegas de curso, minha gratidão, porque ninguém soltou a mão de ninguém. Por cada fonte compartilhada, por cada palavra de incentivo proferida quando um de nós balanceava, por cada festejo nas conquistas alcançadas, obrigado.

Agradeço ao colega Matheus com quem, além do orientador, compartilhei um turbilhão das incertezas próprias de pesquisadores e às queridas Fabiane e Michely, professoras, historiadoras e admiráveis mulheres protagonistas.

E agradeço ao incomparável Quarteto Fantástico, Rivea, Lucas e Gustavo, que era grupo de trabalho, foi agrupamento de amigos e hoje são amigos tão chegados quanto irmãos. A vocês, minha gratidão infinita.

À UFMT e ao programa ProfHistória, espaço de resistência e de tecitura da intelectualidade, meu agradecimento por suas portas e seus olhos não se fecharem às filhas e filhos da escola pública, aos órfãos das múltiplas desigualdades, nem suas vozes se renderem aos silêncios dos opressores.

A todos os professores do ProfHistória que com generosidade, intelectualidade e brilhantismo nos enriqueceram nesta jornada formativa, obrigado.

Ao Professor Doutor Osvaldo Rodrigues Junior, coordenador do ProfHistória em 2022, e à Professora Doutora Ana Maria Marques, coordenadora do ProfHistória em 2023 e 2024, obrigado pela compreensão, incentivo e motivação, principalmente em 2022 e 2023, anos particularmente difíceis para mim.

À Professora Doutora Marli Auxiliadora de Almeida, professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Sinop, que compôs minhas bancas de qualificação e defesa como examinadora externa, agradeço a disponibilidade, a presença nas bancas e, sobretudo, as orientações assertivas que muito enriqueceram esta dissertação de mestrado.

E finalmente, agradeço imensamente meu orientador, Professor Doutor Luís César Castrillon Mendes, pela dedicação, paciência e a serenidade de todas as horas. Obrigado por acreditar em mim e em minha pesquisa, principalmente quando eu própria desacreditava. Sem o seu apoio, parceria, orientação e compreensão, eu não teria chegado até aqui.

A vocês, gratidão.

RESUMO

Essa pesquisa objetiva analisar a presença e a participação das mulheres nas narrativas dos livros didáticos de História para o Ensino Médio, bem como elas estão neles representadas a partir das perspectivas do conceito de representação proposto por Roger Chartier (1990) e Sandra Jatahy Pesavento (2012). Intenciona também promover a reflexão e o debate em sala de aula acerca das representações, dos representados, das intencionalidades dos processos de construção do imaginário social, do questionamento e da desnaturalização destes enquadramentos dos espaços sociais tão profundamente arraigados no imaginário coletivo. Uma reflexão ancorada no não-protagonismo feminino, mas cuja compreensão permitirá aos professores e estudantes do Ensino Médio uma ampla conexão com as demandas de outros grupos silenciados pelas narrativas tradicionais. As estratégias metodológicas foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2002) e as fontes analisadas foram as apostilas de História do Sistema Estruturado de Ensino para o Ensino Médio, Sistema Maxi de Ensino, Fundação Getúlio Vargas, SEDUC – MT, 2023. O produto final da pesquisa foi a elaboração de um material paradidático intitulado de Mulheres infames – as histórias que não te contaram, apresentando algumas mulheres apagadas e invisibilizadas nas narrativas dos livros didáticos e na própria História.

Palavras-chave:

Ensino de história; Livros didáticos; Sistema Estruturado de Ensino; Ensino médio; Representação das mulheres.

ABSTRACT

This research aims to analyze the presence and participation of women in the narratives of History textbooks for High School, as well as how they are represented in them from the perspectives of the concept of representation proposed by Roger Chartier (1990) and Sandra Jatahy Pesavento (2012). It also intends to promote reflection and debate in the classroom about representations, those represented, the intentionalities of the processes of construction of the social imaginary, the questioning and denaturalization of these frameworks of social spaces so deeply rooted in the collective imagination. A reflection anchored in female non-protagonism, but whose understanding will allow high school teachers and students a broad connection with the demands of other groups silenced by traditional narratives. The methodological strategies were bibliographical research and documentary research. The bibliographical research was developed based on already prepared material, mainly made up of books and scientific articles (Gil, 2002) and the sources analyzed were the History booklets of the Structured Education System for High School, Maxi Education System, Fundação Getúlio Vargas, SEDUC – MT, 2023. The final product of the research was the creation of a paradidactic material entitled Infamous Women – the stories they didn't tell you, presenting some women erased and made invisible in the narratives of textbooks and in History itself.

Keywords:

History teaching; Didactic books; Structured Education System; High school; Representation of women.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mosaico romano de Nennig	70
Figura 2 – Aclamação de Dom Pedro como imperador do Brasil, contracapa do Caderno 3, do 2º Ano do Ensino Médio	71
Figura 3 – A liberdade guiando o povo, contracapa do Caderno 4, do 2º Ano do Ensino Médio	71
Figura 4 – Desfile da Oktoberfest, tradicional comemoração alemã	76
Figura 5 – Governantes da África em reunião na União Africana	78
Figura 6 – Enfermeiras da FEB destacadas para atender combatentes feridos em Pistoia, Itália	79
Figura 7 – Esse é o inimigo, cartaz da Segunda Guerra Mundial	80
Figura 8 – Revista O Cruzeiro, década de 1960	82
Figura 9 - Maria Sharapova, garota-propaganda da Porsche Macan Turbon	83
Figura 10 – Marina Ruy Barbosa, na campanha para a Renault	84
Figura 11 – Anúncio de itens de consumo durante o <i>American Way of Life</i>	85
Figura 12 – Pintura em tela, O Casal Arnolfini, de Jan Van Eyck	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo quantitativo e comparativo de elementos relacionados às mulheres nas apostilas do SEE	74
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COPED – Coordenadoria de Gestão Pedagógica
DCN – Diretrizes Nacionais Curriculares
DRC-MT – Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
DRE – Diretoria Regional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GS/SEDUC – Gabinete do Secretário/Secretaria de Estado de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LQP – Licença para Qualificação Profissional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
R\$ – Real
RGA – Reajuste Geral Anual
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SEE – Sistema Estruturado de Ensino
SIGEDUCA – Sistema Integrado de Gestão Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – ENTRE SABERES E FAZERES: O LIVRO DIDÁTICO NA CULTURA ESCOLAR	24
1.1 Livro didático: entre a pluma do ideal e o aço do real	24
1.2 O PNLD e as ações regulamentadoras dos materiais didáticos	29
1.3 Reforma do Novo Ensino Médio: o velho e empoeirado discurso	34
1.4 Renúncia ao PNLD e a implantação do Sistema (des)Estruturado de Ensino	39
CAPÍTULO II – SILÊNCIO, AS MULHERES VÃO FALAR	49
2.1 Ausentes ou silenciadas? A história das mulheres sem história	49
2.2 Murmúrios nos silêncios: que se abram as portas e janelas	53
2.3 Horizontes em expansão: Gênero, uma nova categoria	58
2.4 Entre cortinas e véus – O lugar das mulheres nos livros didáticos de História	63
CAPÍTULO III – A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO	69
3.1 As pedras no caminho – máscaras novas para um velho e empoeirado discurso	69
3.2 Onde estão as mulheres? – Leitura da representação das mulheres através de elementos textuais e imagéticos dos materiais didáticos de História do SEE	73
3.3 Onde estão as mulheres? – Leitura da representação das mulheres através de <i>boxes</i> e atividades dos materiais didáticos de História do SEE	89
APÊNDICE – PARADIDÁTICO	93
CONSIDERAÇÕES	113
FONTES	119
REFERENCIAIS TEÓRICOS	122
ANEXO I – CADERNOS DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	125
ANEXO II – CADERNOS DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO	126
ANEXO III – CADERNOS DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	127

INTRODUÇÃO

*Libertas quae sera tamen*¹.

Embora denominá-las sexo frágil seja um absurdo já cantado em prosa e verso² e apesar de suas ativas participações nos eventos históricos e na vida cotidiana, os livros didáticos de história da Educação Básica apontam timidamente para a presença e o protagonismo das mulheres, subalternizando-as na forma de coadjuvantes do pai, do marido ou de ambos.

A invisibilidade feminina não se limita aos livros didáticos de história, ela é o reflexo do discurso do patriarcado profundamente arraigado nas relações sociais, e logo, registrada nos livros e narrativas históricas. Cidades não foram edificadas sem as mulheres, porém, ruas e avenidas não ressoam suas vozes e nem as praças públicas narram suas histórias. O que vemos é a materialização da cultura heteronormativa, machista e eurocentrada, representada nos ditos fundadores, os pioneiros, tidos como os bravos homens que desbravaram os sertões, construíram cidades e ocuparam as terras de ninguém.

Refletir sobre o protagonismo feminino é dar visibilidade às mulheres silenciadas na História e contribuir para a desnaturalização das hierarquias de gênero, embrião da violência contra a mulher, cujos índices só crescem a cada ano (Albuquerque, 2020, p. 12), o que nos faz questionar até que ponto nosso silenciamento pode estimular essas manifestações de violência (Jesus e Mendes, 2018, p. 708).

Nasci em 1965, na zona rural, em uma família onde mulheres vinham ao mundo para serem esposas, mães, donas de casa e cuidadoras de marido e filhos. Para desempenhar tais funções não era necessário que aprendessem a ler ou escrever, isso bastava que os homens da casa soubessem, se soubessem.

Minha mãe, Maria Antonia, teve uma vida como a de muitas outras Marias. Era de sua responsabilidade a educação dos filhos, os cuidados com a casa e ainda auxiliar nas lavouras de café. O trabalho pesado não incomodava minha mãe, a mulher mais gentil que conheci, mas a infidelidade e os modos embrutecidos de meu pai, sim. Crescidos, eu

¹ Expressão em latim que significa Liberdade ainda que tardia, lema da Inconfidência mineira, aqui parafraseada com minha trajetória acadêmica.

² Erasmo Carlos e Narinha são os autores da música Mulher (Sexo frágil), lançada em 1981 pela Gravadora Polydor, no LP/CD Mulher. Disponível em <https://immub.org/album/mulher>, acesso em 01/09/2022.

e meus irmãos a questionávamos porque ela se submetia àquela situação e ela nos dizia que era mulher, era pobre e não tinha uma profissão. Separar-se de meu pai naquele momento, no imaginário dela, lhe parecia como tirar o prato de comida das mãos dos filhos.

Mas a Maria da minha vida, minha mãe, tinha as asas cortadas e um espírito livre. Nos falava dos céus azuis, dos horizontes infinitos e com os pés fincados na terra vermelha nos ensinou a voar.

E assim, estudamos nós, todos os filhos, com a colaboração e perspicácia dela, que costurava nossos uniformes escolares com os tecidos de algodão dos sacos de açúcar e farinha, alvejando ou tingindo, de acordo com as cores do uniforme escolar. A precariedade não se limitava aos uniformes escolares. Era a década de 60, mas os anos dourados do Governo JK³ não haviam alcançado as escolas públicas. Cadernos, lápis e borrachas eram custeados pelas próprias famílias. Lápis de cor e canetinhas coloridas eram um luxo que não podíamos pagar e meus objetos de desejo enquanto cursava o ensino primário⁴.

Não tínhamos uma mesa farta, mas não nos faltava alimentos. Ainda assim havia fome naquela casa, fome de sonhos não alimentados, de perspectivas de futuro, de possibilidades e escolhas. Para que pudéssemos estudar, minha mãe comprava nossos lápis e cadernos no armazém onde a família tinha conta⁵, que naquela época vendia um pouco de tudo, junto com outras mercadorias que a família precisasse, para que meu pai não percebesse o desperdício. Para ele, estudar não era necessário. Nos permitia estudar, desde que isso não custasse nada. Mas minha mãe acreditava nas asas que ainda não tínhamos, e repetidamente dizia às filhas: antes de casar-se com um homem, case-se com uma profissão.

As vivências familiares e as palavras sábias de minha mãe foram marcantes em minha vida, de modo que o tempo não as pôde apagar nem a memória esquecer. Fiz dos

³ Juscelino Kubitschek foi presidente do Brasil no período que se estendeu de 1956 a 1961. Marcado por uma política nacional-desenvolvimentista e pela construção de Brasília, seu governo ficou conhecido como os anos dourados na história brasileira. Saiba mais em <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-juscelino-kubitschek-jk.htm>.

⁴ Instituído pelo Decreto-Lei nº 8529/1946, o ensino de primeiro grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, gratuito e obrigatório para crianças de 7 a 12 anos nas escolas públicas. Saiba mais em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949>.

⁵ Nos anos 70, durante minha infância e pré adolescência, era comum minha família fazer compras mensais, ou até por um período mais longo, em armazéns denominados de secos e molhados (que tinham esse nome porque vendiam mercadorias com estas características), onde as compras eram anotadas em cadernetas de papel para pagamento futuro. Essa relação comercial era baseada na confiança e para poder realizar as compras era necessário ter ou abrir uma conta no armazém.

estudos e da educação meus objetivos de vida, pois era isso que me concederia a liberdade dos céus azuis e seria capaz de quebrar as cadeias geracionais das muitas marias da família.

Minha emancipação como mulher e provedora do meu sustento foi o legado de Maria, minha mãe, que simbolicamente compartilho aqui com outras marias.

Ainda assim foi uma jornada longa e lenta. Em 1987, aos 22 anos, conclui minha graduação no curso noturno de História na UNESP, Campus de Assis (SP). Trabalhava durante o dia e estudava a noite, percorrendo diariamente de ônibus cerca de 60 km da cidade onde eu morava, Paraguaçu Paulista, até Assis, onde estava o campus.

Por uma combinação de fatos e circunstâncias, não ingressei na Educação logo após a graduação, nem dei prosseguimento aos estudos e ao sonho de uma carreira acadêmica. E como num violento sopro, o tempo passou.

Em 2013, depois de um hiato de 26 anos, voltei a estudar e iniciei minha primeira pós graduação *lato sensu* na UNEMAT, em Juara, cujo problema da pesquisa foi investigar se a Educação Superior no Brasil se constituía em fator de redução ou reprodução das desigualdades sociais históricas.

O enfrentamento das desigualdades sociais é pauta recorrente para mim, seja no âmbito pessoal ou profissional. As portas que a UFMT e o ProfHistória me possibilitaram abrir representaram para mim uma conquista alicerçada na quebra de paradigmas intergeracionais e na superação das barreiras que eu própria, inconscientemente, havia erguido diante de mim.

De certa forma, hoje, erguer minha voz para discutir o silenciamento das mulheres é dar um passo a mais para fora dos quartos sombrios, dos cárceres do corpo e da alma, rumo à minha própria emancipação, e contribuir, ainda que minimamente, com a emancipação e o empoderamento das mulheres, de minha mãe e das marias de todos os tempos, sujeitadas que foram ao jugo machista que arrasa e se arrasta por gerações.

A sociedade humana expandiu os horizontes das ciências, dos conhecimentos técnico-científicos e passou por grandes mudanças em períodos relativamente curtos. Porém, as condutas e práticas sociais geradas a partir das representações construídas por instituições e grupos que impuseram sua supremacia sobre os demais não são elos que se rompem com a mesma velocidade, dotados que são de força integradora, coesiva e explicativa da realidade (Pesavento, 2012, p. 39). Interiorizadas de geração em geração, a emancipação feminina esbarra nestas condutas e práticas até os dias atuais, que mantêm e reproduz as desigualdades de gênero.

Como mulher, pesquisadora, professora de História atuando na Educação Básica em escola pública, comprometida com as pautas femininas e com o empoderamento das mulheres, causam-me angústias a invisibilidade das mulheres nos livros didáticos de história e o quão pouco os seus relatos se fazem ouvir. O silêncio dos livros didáticos, entretanto, se contrapõe ao barulho, metaforicamente falando, das salas de aulas, local para onde convergem e se desaguam as mazelas sociais que pesam sobre as juventudes, especialmente sobre as jovens mulheres, e onde suas vozes podem ser erguidas. Esta pesquisa nasceu, pois, das minhas angústias pessoais, dos fantasmas que me perseguem nas madrugadas e das muitas vozes que se erguem dessa tribuna livre que é o espaço metafísico da sala de aula, meu lugar de fala.

Seja nos livros didáticos de história ou na vida cotidiana, mulheres foram lançadas nas sombras do anonimato, guardando histórias não verbalizadas, histórias por elas próprias desapercibidas e que estão se perdendo nas areias do tempo, consumidas no esquecimento sombrio que a tudo devora.

Dar visibilidade às mulheres, reconduzi-las aos espaços que lhes foram negados, ouvir suas vozes por tanto tempo silenciadas em um modelo epistemológico androcentrado, cristão e racista (Jesus e Mendes, 2018, p. 693) e pelas narrativas históricas eurocêntricas, é contribuir para o rompimento de um longo ciclo de injustiças que, ainda que não possam ser reparadas, podem ser quebradas.

Essa pesquisa tem como objetivos analisar a presença e a participação das mulheres nos livros didáticos de História do Ensino Médio, a forma como elas estão neles representada e como se apresenta o protagonismo feminino nessa importante fonte utilizada no ensino de História.

Para compreender a representação das mulheres nestes materiais, consideramos aqui os conceitos de representações propostos por dois autores, Roger Chartier (1990) e Sandra Jatahy Pesavento (2012).

Chartier considera que as representações não são discursos neutros, nem se instituem de forma involuntária, desprovida de propósitos. Antes, são compreendidas como convenções e condutas de determinados grupos ou classes sociais que buscam legitimar sua supremacia sobre os demais.

De acordo com Chartier, (1990, p. 17), as representações:

(...) embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada

caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor sua autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projecto⁶ reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso, esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (Chartier, 1990, p. 17).

Para Chartier, as representações surgem como construções sociais da realidade de determinados grupos, que as forjam a partir de seus próprios interesses. Seus discursos não podem ser compreendidos de forma individual ou isolada. Compreendê-los demanda relacionar estes discursos à posição social daqueles que os utilizam, ao seu lugar de fala. São elementos articulados de poder e dominação de uns sobre outros, de modo que as lutas de representações são tão importantes quanto quaisquer outras.

Ao refletir sobre as representações, Pesavento (2012, p. 9) as identifica como categoria central da História Cultural, elemento importante de orientação da postura investigativa do historiador. Para a autora, as representações se configuram como uma forma de mediação entre a realidade e aquilo que os homens percebem dela, sendo construída e reconstruída continuamente de acordo com as mudanças culturais e sociais, e com as necessidades dos grupos que as impõem. Pesavento argumenta que representações são:

Formas integradoras da vida social, construídas pelos homens para manter a coesão do grupo e que propõem como representação do mundo. Expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, tais representações formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas. As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real (Pesavento, 2012, p. 39).

As representações surgem como construções sociais da realidade, mas não correspondem, de fato, à realidade. Apesar de sua correspondência com o real, sua força

⁶ Nesta pesquisa optou-se pela transcrição dos textos utilizados em citações diretas com integridade ortográfica absoluta, mantendo a redação original do autor citado.

não consiste em seu valor de verdade, mas sim na sua capacidade de parecer verdadeiro, produzindo credibilidade e legitimidade social (Pesavento, 2012, p. 41).

Socialmente legitimadas, são as representações, através de condutas e práticas ao mesmo tempo coesivas e coercitivas, que dão significado ao mundo e resultam na construção das identidades contraditórias dos diferentes grupos sociais.

Ao longo dos séculos, as mulheres foram posicionadas em um lugar de subalternidade física, emocional e intelectual em relação aos homens por uma cultura androcentrada, cujo poder de dominação foi legitimado pela força integradora e coesiva das representações sociais tecidas nas normas, ritos e instituições sociais. Para Pesavento, foram as representações que criaram as condições para que o homem, detentor do poder, e a mulher, subalternizada, se reconhecessem nestes papéis e vivessem neles e por eles, reproduzindo-os de forma geracional.

Mais do que apresentar um levantamento quantitativo da presença feminina nas páginas dos livros didáticos analisados, ou do alcance de uma conclusão óbvia de seu apagamento na história oficial, a relevância desta pesquisa está em trazer para as salas de aula do Ensino Médio uma reflexão acerca da representação das mulheres, e de outros grupos historicamente excluídos, seja dos direitos ou das narrativas tradicionais, neste que é um dos símbolos da cultura escolar, o livro didático (Bittencourt, 1993, p. 283).

Esta reflexão em salas de aula é um caminho possível para a desconstrução das representações sociais que, internalizadas no inconsciente coletivo, se presumem naturais. Pesavento nos adverte que:

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (Pesavento, 2012, p. 41).

Nesse sentido, essa pesquisa objetiva promover a reflexão e o debate em sala de aula acerca das representações, do representado, dos sentidos ambíguos nos processos de construção social, do questionamento e da desnaturalização destes signos profundamente arraigados no imaginário coletivo. Uma reflexão ancorada no não protagonismo feminino, na não-palavra da mulher, mas cuja compreensão permitirá aos professores e estudantes uma ampla conexão com as demandas de outros grupos sociais silenciados e estigmatizados na narrativa tradicional.

O imaginário aqui está compreendido na concepção de Pesavento, como sendo um complexo sistema de representações sobre o mundo que buscam dar sentido a ele. Segundo a autora, o imaginário é um:

Sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens constroem através da história para dar significado às coisas - é sempre um outro real e não o seu contrário. O mundo, tal como o vemos, apropriamo-nos e transformamos é sempre um mundo qualificado, construído socialmente pelo pensamento. Esse é o nosso “verdadeiro” mundo, mundo pelo qual vivemos, lutamos e morremos. O imaginário existe em função do real que o produz e do social que o legitima, existe para confirmar, negar, transfigurar ou ultrapassar a realidade. O imaginário compõe-se de representações sobre o mundo do vivido, do visível e do experimentado, mas também sobre os sonhos, desejos e medos de cada época, sobre o não tangível nem visível, mas que passa a existir e ter força de real para aqueles que o vivenciam (Pesavento, 2006, p. 50).

As representações não se referem ao mundo real, mas são socialmente construídas a partir dele. De natureza ambígua, se caracterizam em ser e não a coisa representada (Pesavento, 2006, p. 49-50), mas são o que lhes dar sentido e o legitima.

Outro objetivo desta pesquisa foi a elaboração de um material paradidático apresentando mulheres como sujeitos históricos, protagonistas, constituidoras da memória individual e coletiva, silenciadas e invisibilizadas nas narrativas dos livros didáticos e na própria História. O material paradidático produzido tem o título de Mulheres infames – as histórias que não te contaram, e poderá ser utilizado como material pedagógico de apoio para as aulas de História do 2º e 3º Ano do Ensino Médio.

Foi considerando o silêncio dos materiais didáticos sobre o engajamento das mulheres nos espaços públicos e da ausência de abordagens nas perspectivas femininas, que selecionamos e apresentamos seis mulheres protagonistas e à frente de seu tempo. Elas são Maria Quitéria de Jesus, Maria Felipa de Oliveira, Izabel de Souza Matos, Carlota Pereira de Queirós, Alzira Soriano e Antonieta de Barros.

Seis mulheres infames, cuja coragem e ousadia as fizeram erguer-se em defesa do Brasil e dos direitos civis e políticos das mulheres.

Seis mulheres dentre tantas outras, cujas histórias sequer foram registradas, com suas memórias adormecidas se perdendo nas areias do tempo, consumidas no esquecimento sombrio que a tudo devora.

Histórias também como a de Rosalina de Jesus Maciel⁷, popularmente conhecida como Baiana, que ainda está por ser registrada nos cânones históricos. Que as novas gerações de pesquisadores contem sua história.

Para desenvolver esta pesquisa as estratégias metodológicas utilizadas foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2002, p.44), teses e dissertações de autores que versam sobre o tema do não protagonismo feminino e do silenciamento das mulheres na historiografia tradicional.

Na elaboração do meu projeto de pesquisa, a ideia inicial era realizar uma análise comparativa da presença, participação e representação das mulheres entre três diferentes coleções de livros didáticos para o ensino de História: A História Global, volumes 1 a 3, de Gilberto Cotrim, Editora Saraiva Educação, do PLND – 2018 e válidas para os anos de 2018, 2019 e 2020 (aqui nominada de coleção 1); a Coleção de livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Ser Protagonista, volumes 1 a 6, obras coletivas desenvolvidas pela SM Educação, editores responsáveis Flávio Manzatto de Souza e Valéria Vaz, do PNLD – 2021 (aqui nominada de coleção 2) e as apostilas de História do Sistema Estruturado de Ensino, Sistema Maxi de Ensino, Fundação Getúlio Vargas, SEDUC – MT, 2022 (aqui nominada de coleção 3).

Os critérios para a seleção de tais coleções surgiram no contexto de minha atuação profissional, pois foram aquelas utilizadas na unidade escolar em que atuei profissionalmente⁸ no período entre 2018 a 2022. As edições do PNLD – 2018 (última edição a ser organizada por disciplinas) e PNLD – 2021 (primeira edição a ser organizada por área do conhecimento) foram escolhidas pelos professores de História da escola, com a colaboração de professores das demais disciplinas da área. Já no caso das apostilas do Sistema Estruturado de Ensino da FGV os professores não puderam opinar, foram materiais didáticos adquiridos diretamente pelo Governo do Estado de Mato Grosso e enviados para uso de forma compulsória à todas as escolas públicas estaduais em todo o Estado.

⁷ Rosalina de Jesus Maciel, a popular “Baiana”, nasceu em Jequié (BA) e veio para a região do Vale do Arinos, na região Noroeste de Mato Grosso, entre 1958/1959. Mulher destemida, tinha uma espécie de pensão e restaurante, único ponto de apoio para motoristas e viajantes que vinham de Cuiabá para o Vale do Arinos. A estrada que ligava o Vale do Arinos à Cuiabá, a atual Rodovia MT-338, é conhecida até hoje como Estrada da Baiana, em referência a ela. Apesar da ausência de registros e documentos oficiais, sua história permanece viva na oralidade e na cultura popular do Vale do Arinos.

⁸ Escola Estadual Oscar Soares, em Juara (MT).

Os caminhos percorridos no desenvolver do então projeto foram compartilhados entre a pesquisa e a sala de aula. Embora a Licença para Qualificação Profissional (LQP) seja um direito do servidor efetivo previsto na Lei Complementar nº 50/1998, artigo 50, que dispõe sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, no ano de 2022 o Governo do Estado concedeu apenas 20 (vinte) vagas para os profissionais de carreira da Educação (Portaria nº 167/2022/GS/SEDUC/MT, artigo 2º, inciso I), uma quantidade ínfima de vagas considerando a totalidade dos servidores efetivos da pasta.

Neste interim, as leituras das fontes e referências bibliográficas, associadas à dinâmica fremente e urgente das salas de aula, me fizeram reconsiderar alguns aspectos e realizar algumas alterações na trajetória da minha pesquisa.

Ora, das três coleções inicialmente selecionados para análise, das fontes propriamente ditas, duas delas se tratavam de edições do PNLD já em desuso (coleções 1 e 2) e tão somente uma (coleção 3), o material apostilado do Sistema Estruturado de Ensino do Sistema Maxi de Ensino, adquirido pelo atual Governo Estado através de um contrato com a Fundação Getúlio Vargas para um período de 5 (cinco) anos, estava sendo utilizado como material didático norteador do currículo e do fazer pedagógico dos professores nas escolas estaduais públicas.

Assim, considerando as demandas sociais gritantes das jovens estudantes em salas de aula, do ensino de História na escola (esta compreendida como lugar de produção de conhecimento) e do objetivo do ProfHistória em contribuir para a melhoria da qualidade da docência em História na Educação Básica⁹, tornou-se mais relevante desconsiderar as edições em desuso (coleções 1 e 2) e conduzir a pesquisa sobre a coleção 3, o controverso material didático previsto para estar presente nas salas de aula do Estado de Mato Grosso até o ano de 2026. A proposta de alteração de rota surgiu durante a banca de qualificação da pesquisa e recebeu a anuência da banca examinadora.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos. O Capítulo I, nomeado de Entre saberes e fazeres: o livro didático na cultura escolar, foi subdividido em quatro subtítulos, o primeiro tratando do livro didático, seus conceitos, intencionalidades e críticas à luz de autores consagrados como Circe Maria Fernandes Bittencourt e Jörn Rüsen, e com a contribuição de teses e artigos de autores contemporâneos que versam sobre o tema; o segundo aborda a implantação do PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático e a trajetória das políticas públicas regulamentadoras da produção e distribuição

⁹ Saiba mais em <http://site.profhistoria.com.br/>

destes materiais; o terceiro faz uma breve apresentação da Reforma do Novo Ensino Médio que, ao nosso ver, foi instituída sob a égide de um velho e empoeirado discurso e, por fim, o quarto subtítulo discorre sobre a implantação de um sistema educacional que convencionamos chamar de Sistema (des)Estruturado de Ensino no Estado de Mato Grosso.

O Capítulo II, nominado de Silêncio, as mulheres vão falar, também está subdividido em quatro subtítulos, onde o primeiro aborda a história e o silenciamento das mulheres; o segundo apresenta os movimentos feministas como os primeiros murmúrios em um silêncio abissal; o terceiro relata a insuficiência das categorias mulher e mulheres em contemplar as particularidades deste universo e o romper de uma nova categoria, a categoria gênero; e o quarto e último subtítulo do Capítulo II, que faz uma discussão acerca da importância do debate do lugar da mulher nos livros didáticos de História e de sua efetiva integração ao processo histórico. Este capítulo está estruturado a partir das considerações teóricas de autores como Michelle Perrot, Joana Maria Pedro, Ana Maria Marques, Adriana Piscitelli, Losandro Antonio Tedeschi, Joan Wallach Scott, entre outros, todos eles devidamente referenciados.

O Capítulo III, intitulado de A representação das mulheres nos materiais didáticos de História, está organizado em dois subtítulos. O primeiro apresenta o material apostilado do Sistema Estruturado de Ensino como uma escolha equivocada do Governo de Mato Grosso, um material didático que transborda em erros, é conteudista e que desconsidera as múltiplas diversidades das juventudes. O segundo subtítulo apresenta dados coletados nas fontes selecionadas, a análise e as considerações acerca da presença e da representação das mulheres nestes materiais didáticos para o ensino de História no Ensino Médio.

CAPÍTULO I – ENTRE SABERES E FAZERES: O LIVRO DIDÁTICO NA CULTURA ESCOLAR

1.1 Livro didático: entre a pluma do ideal e o aço do real¹⁰

Este capítulo tem como objetivo refletir acerca deste que é, ao mesmo tempo, um objeto de difícil definição e símbolo da cultura escolar, o livro didático, bem como sobre as legislações que o regulamentam. Discorrerá sobre a renúncia do Governo de Mato Grosso ao livro didático do PNLD e a implantação do Sistema Estruturado de Ensino da Fundação Getúlio Vargas. Esta discussão se justifica pelo fato de serem os livros didáticos as fontes principais desta pesquisa. Para contextualizar as agruras do ensino de História traz também uma breve apresentação da Reforma do Novo Ensino Médio.

De natureza complexa e difícil definição, o livro, o livro didático se equilibra em uma linha invisível entre a pluma do ideal e o aço do real, se aproximando ora de um, ora de outro, de acordo com a argumentação daqueles que fazem a sua defesa ou daqueles que lhe tecem críticas.

Elementos que estão presentes em quase todas as salas de aula, os livros e materiais didáticos são amplamente utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Produzidos por diferentes autores, diagramadores, revisores e editoras, organizam sistematicamente os conteúdos que se pretendem ensinar, de acordo com a série, disciplina e até modalidade escolar, e já faz parte da tradição escolar há pelo menos dois séculos (Bittencourt, 2008, p. 299).

Segundo Bittencourt (2008, p. 295, 296), os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e aprendizagem. Além de mediadores do processo de construção de conhecimento, são facilitadores da compreensão de conceitos e do domínio de informações de uma área ou disciplina específica.

Produzidos para circulação nacional e dirigido a um público diverso, deve apresentar uma linguagem acessível, cujas explicações devem ser simples, sem simplificar (Bittencourt, 2008, p. 314).

Embora sejam parte da tradição escolar, os livros didáticos são focos de críticas da parte de pesquisadores, que consideram que estes contenham ideologias, sistemas de

¹⁰ Expressão usada por Leandro Karnal no livro *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, Editora Contexto, 2007, p. 11.

valores, propostas de conteúdos elaborados a partir de currículos escolares institucionais, que contribuem para a perpetuação do ensino tradicional ou por conterem ausências e estereótipos de grupos étnicos ou minoritários presentes na sociedade brasileira (Bittencourt, 2008, p. 300 a 304).

Outras críticas que pesam sobre o livro didático se referem à sua inflexibilidade, e por apresentarem um discurso categórico, unitário, imutável, cuja verdade impositiva impede a reflexão e contestação (Bittencourt, 2008, p. 314), reproduzindo apenas a visão do vencedor e as crenças e valores eurocêntricos.

Segundo Munakata (2012, p. 192), a discussão acerca do livro didático deve considerar variados aspectos. Um deles é o fato de que muitos autores consideram que os livros didáticos funcionariam como muletas de professores mal preparados, cuja atuação em sala de aula seria a de reprodução e repetição das informações históricas, igualmente repetidas e reproduzidas por seus alunos, em cadeia geracional. Outra questão não menos relevante seria o fato de que os livros didáticos se transformaram em mercadoria, a serviço do capital.

Ainda que pesem críticas à mercantilização do livro didático, Munakata considera que vivemos em uma sociedade capitalista onde o livro é, de fato, uma mercadoria, mas que convém evitar entendimentos simplistas que não levam em conta uma realidade mais ampla. Para Munakata (2012):

Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. (Munakata, 2012, p. 184-185).

O livro didático é, reconhecidamente, um produto comercial da indústria cultural. Como tal, insere-se na lógica de vendagem e é objeto de negociações e comercialização (Bittencourt, 2008, p. 311), o que não tira dele sua importância como elemento do trabalho docente e do fazer pedagógico na Educação Básica, e nem sua aceitação no contexto escolar, seja por parte de professores, estudantes ou dos familiares destes.

Ainda segundo Bittencourt (2008):

O livro didático, como já foi ressaltado anteriormente, é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e

sistematizar os conteúdos explícitos, inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas um livro de conteúdos de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem (Bittencourt, 2008, p. 315).

Embora seja uma mercadoria, o livro didático trata-se de um produto com um mercado específico, neste caso, a escola. Esta especificidade faz com que a escola, tomada como mercado consumidor de grandes proporções, determine formatos, critérios e usos específicos para o livro didático (Munakata, 2012, p. 185).

As normatizações deste mercado, a escola, que estabelecem os usos e critérios dos livros didáticos, se inter-relacionam e têm como fontes as narrativas da historiografia tradicional positivista, narrativas que produziram e reproduziram silenciamentos e apagamentos de diversos grupos minoritários.

Como produto de um mercado consumidor de grandes proporções, seu alcance ideológico é objeto de atenção por parte de pesquisadores. Jesus e Mendes (2018) afirmam que muitas vezes o livro didático é o único livro lido por grande parcela da população brasileira, de modo que suas narrativas não podem ser desconsideradas no ambiente escolar, nem fora deste, pois se constituem em elementos significativos da tecitura das representações sociais.

Segundo os autores, o livro didático é:

(...) portador de narrativas que evidenciam/silenciam identidades, memórias, histórias, literaturas e simbologias, e muitas vezes se torna o único livro “lido” por grande parcela da população brasileira. Dessa maneira, faz-se imprescindível que o combate a estereótipos, discriminações, silenciamentos e violências sofridas por grupos minoritários comece na educação básica, assentadas nas narrativas veiculadas nos livros didáticos (Jesus e Mendes, 2018, p. 119).

O amplo alcance ideológico do livro didático aponta para a imprescindibilidade do combate à estereótipos e discriminações desde os primeiros anos da Educação Básica, pois na medida em que estes predisõem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, corroboram para a definição simbólica das representações sobre o mundo e a sociedade (Caimi, 2014, p. 2).

Neste sentido, ainda que façam eco aos silenciamentos das narrativas tradicionais positivistas, o livro didático pode ser um aliado do professor e se constituir em ferramenta essencial de seu trabalho em sala de aula para o combate à estereótipos, discriminações e silenciamentos, responsáveis pela produção e reprodução da exclusão, das desigualdades sociais e das múltiplas violências.

Entre símbolo da cultura escolar e produto comercial da indústria cultural, de um lado considerado por setores conservadores da sociedade civil como formador de consciências e ideologia perniciososa (Freitas, 2019, p. 148), e, de outro lado, tendo pesquisadores da área apontando para suas deficiências de conteúdo, erros conceituais, lacunas, imutabilidade dos fatos e vinculação da história alinhada ao pensamento eurocentrista (Bittencourt, 2008, p. 300), quase dois séculos depois, o livro didático continua sendo a ferramenta mais importante do ensino de história (Rüsen, 2010, p. 109).

Como principal destinatário do livro didático, o professor é o sujeito que vai decidir sua compra e, sobretudo, as formas de sua utilização em sala de aula. Bittencourt (2008) considera que:

Existe a tendência de favorecer a liberdade do professor na realização das tarefas, na escolha dos textos e documentos a ser utilizados, na reconstrução dos conteúdos apresentados. É comum encontrar sugestões de leituras de outros livros, de filmes e de consultas na mídia eletrônica (Bittencourt, 2008, p. 310-311).

Observamos neste aspecto, a relevância da formação continuada para o fazer pedagógico do professor, pois, ainda que em diferentes formatos e perspectivas, os livros didáticos reproduzem as narrativas tradicionais e recontam os mesmos consagrados fatos históricos que se tornaram os nós explicativos de todo o processo histórico, como o Descobrimento do Brasil, a Independência, a Proclamação da República e a Revolução de 1930 (Bittencourt, 2008, p. 304), fatos estes narrados na perspectiva do homem branco, do conquistador.

A formação do professor está diretamente relacionada à sua autonomia na condução do processo educativo, pois ainda que Rüsen considere o livro didático como a ferramenta mais importante do/no ensino de história, é do professor a autonomia da condução do processo educacional (Karnal, 2007, p. 11). Um professor mal preparado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, enquanto que um bom professor pode fazer uso de um livro com falhas e ainda assim desenvolver o espírito crítico entre seus alunos (Pinsky e Pinsky, 2007, p. 22)

De difícil definição e longe de ser ideal, é nas mãos e nas inquietudes do professor, a quem cabe determinar as condições de uso deste material em sala de aula, que o livro didático definha ou floresce, oprime ou liberta.

Neste contexto, Bittencourt (2008, p. 317), afirma que:

O livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática de leitura e as outras formas reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático. O professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes de capítulos que devem ser lidos e dá orientações aos alunos sobre como devem ser lidos (Bittencourt, 2008, p. 317).

Para a autora, é do professor a deliberação do uso do livro didático, se utilizado na íntegra ou se na seleção de partes dele. As escolhas do professor devem considerar a relevância dos conteúdos propostos e as estratégias de abordagens adotadas, de modo que possibilitem as conexões interativas entre passado-presente, contemplem as necessidades das juventudes nos dias atuais e que estejam alinhadas às propostas curriculares nacionais e estaduais para a Educação Básica, estas geralmente estampadas nas capas dos livros, mas que nem sempre se confirmam no interior da obra (Bittencourt, 2008, p. 312).

É nas mesmas inquietudes do professor que o livro didático pode contribuir com as juventudes na compreensão do imaginário social, no desvelar das relações de poder que o sustentam e no reconhecimento de quais lugares no mundo desejam ocupar. Mais ainda, no processo de consciência de que estes lugares não existem, mas que serão forjados a partir de ações e interações conscientes, proativas, críticas e responsáveis que venham a desenvolver nas sociedades em que vivem.

O livro didático pode ser um aliado importante do professor na formação integral do estudante e no desenvolvimento de suas habilidades em reconhecer-se como sujeito histórico constituidor de direitos, objetivos da Educação Básica. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, artigo 22, preconiza que a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A formação integral do estudante é atribuição de todos os componentes curriculares que compõem a matriz curricular de cada etapa ou modalidade de ensino. No entanto, consideramos que o ensino de História e os demais componentes curriculares da área de Ciências Humanas exercem um papel fundamental nesta formação, especialmente no que se refere à formação cidadã, pois seu caráter investigativo, reflexivo e problematizador tem a capacidade de elevar a compreensão dos sujeitos da aprendizagem acerca do tecido social de que fazem parte (Simões, 2017, p. 50-51), e os prepara para agirem como sujeitos históricos da/na própria tecitura do tecido social.

O ensino de história é um elemento importante para a proposta da Educação Básica no Brasil, que é a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, importa que os historiadores estejam interessados nos processos de elaboração, escolha e utilização dos livros didáticos, pois todos os especialistas estão de acordo que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história e deve receber uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de História na escola (Rüsen, 2010, p. 109).

Rüsen afirma que, para além de pesquisadores e historiadores, o livro didático deve ser objeto da atenção de todos os contemporâneos interessados e comprometidos com a política, porque com maior ou menor intensidade, eles trazem mensagens políticas, fazendo do seu uso e do ensino de História uma das instâncias mais importantes para a formação política dos estudantes (Rüsen, 2010, p. 110).

Nem a leveza da pluma, nem a dureza do aço. O livro didático não pode ser compreendido sob uma perspectiva maniqueísta, que o reduza a uma ideia simplista de opostos, bom ou ruim, certo ou errado, o que condena ou o que redime. Rubricas monossêmicas do tipo verdadeiro ou falso (Munakata, 1997, p. 28) não lhe podem definir.

Como elemento importante da cultura escolar e do imaginário social/educacional, que a nossa prática enquanto professores/pesquisadores não seja de o reverenciarmos no altar, nem tampouco de o atirarmos à fogueira.

1.2 O PNLD e as ações regulamentadoras dos materiais didáticos

Instituído no Brasil na década de 1930 através de ações de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Vargas, o INL – Instituto Nacional do Livro foi o marco fundador das políticas públicas do livro didático. A partir de então, o livro didático foi se constituindo elemento importante para o Ensino Fundamental e objeto de interesse e regulamentação pelo Estado brasileiro (Soares e Dias, 2019, p. 202).

Coordenado pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia vinculada ao Ministério da Educação¹¹, O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático foi instituído oficialmente através do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, e

¹¹ Saiba mais em <https://www.gov.br/fnde/pt-br>

apresentou grandes modificações em relação ao programa de livro didático que vigorava antes dele, o PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Cassiano, 2013, p. 53).

Embora absorvendo e aproveitando um programa já existente, o PNLD surgiu com um discurso de ser uma iniciativa inovadora do governo brasileiro, cujo objetivo seria buscar melhorar a qualidade da educação, o que dentre outros fatores, significava reduzir os gastos da população de baixa renda com a educação, uma vez que sua situação social os impossibilitaria de adquirir os materiais necessários às atividades pedagógicas dos filhos. Assim, o programa de aquisição e distribuição do livro didático, agora com nova roupagem, foi ampliado e adequado às políticas públicas do país recentemente democratizado (Cassiano, 2013, p. 53 – 58).

Entretanto, ainda que a criação do PNLD tenha como elementos motivadores a universalização e a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, outros elementos e outras demandas estão mascaradas nas entrelinhas dos discursos governamentais e das políticas públicas sancionadas.

De acordo com Soares e Dias, 2019:

Essas demandas remetem a um duplo movimento. O primeiro são as pressões populares por inclusão na instituição escolar brasileira, que na década de 80 se demonstrou incapaz de receber a população em idade estudantil de forma satisfatória. Carecia tanto de estrutura física quanto de mão de obra com formação adequada. O segundo volta-se à dimensão internacional e se caracteriza pelas intervenções do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) nas políticas brasileiras. Essas instituições se valeram das dívidas que o Brasil contraiu nas décadas anteriores para implantarem suas propostas de constituição de capitalismo neoliberal globalizado (Soares e Dias, 2019, p. 203).

Apesar do discurso de promoção da justiça social, as políticas públicas educacionais estão inseridas em um contexto de correlação de forças externas, sendo fortemente influenciadas por Organizações Internacionais que representam os interesses do capitalismo neoliberal globalizado.

No ano de 1996, o FNDE instituiu um sistema de avaliação prévia para os livros didáticos¹², com normas e critérios específicos regulamentados através de edital, onde as editoras interessadas inscreviam suas obras no processo de seleção. Esse procedimento foi continuamente aperfeiçoado e é aplicado até hoje.

¹² Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>, acesso em 25/06/2023.

Em relação ao sistema de avaliação prévia dos livros didáticos do PNLD, Munakata, 2012, afirma que:

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático, instituído em 1985, faz a mediação entre as editoras e o público-alvo (docentes e discentes das escolas públicas) e, a partir de 1996, quando se instituiu o sistema de avaliação prévia dos livros, intervém diretamente na oferta de livros, estabelecendo-lhes os critérios pelos quais possam ser apresentados à escolha dos professores (Munakata, 2012, p. 188 apud Munakata, 1997).

Esse sistema de avaliação foi um mecanismo importante para minimizar desacertos e influências externas ao processo educacional, especialmente após a ampliação da oferta e distribuição dos livros didáticos para outras etapas da Educação Básica. Até então contemplando apenas o Ensino Fundamental, a partir de 2004, as ações do Ministério da Educação ampliaram de forma experimental a distribuição de livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Médio, iniciando com o primeiro ano do Ensino Médio das regiões Norte e Nordeste e avançando progressivamente no ano seguinte para as demais regiões do país. Em 2006 o programa universalizou a distribuição do material para as três séries desta modalidade¹³ e a partir de 2009, passou a contemplar também a EJA – Educação de Jovens e Adultos¹⁴.

A partir de então, o PNLD se torna então responsável pela seleção, aquisição e distribuição dos livros didáticos de forma gratuita às escolas e aos estudantes da rede pública, em todas as etapas da Educação Básica.

No que se refere às avaliações dos livros didáticos, estas são realizadas por uma comissão de especialistas nomeados pelo Ministério da Educação, que avaliam, de forma regular e periódica, os livros inscritos, selecionando aqueles que atendam aos critérios estabelecidos em edital e inscrevendo-os no Guia Digital do PNLD:

Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas (...) As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos

¹³ Saiba mais em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13608-programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio-pnlem#:~:text=Implantado%20em%202004%2C%20o%20PNLEM,p%3%BAblico%20de%20todo%20o%20Pa%C3%ADs>.

¹⁴ Saiba mais em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnld-eja>

em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD¹⁵.

Este processo de avaliação acumulou experiências que possibilitaram um aprimoramento contínuo, garantindo clareza dos parâmetros apresentados nos editais e contribuindo para a ampliação dos critérios avaliativos e o aperfeiçoamento dos materiais didáticos (Soares e Dias, 2019, p. 206). Tais processos e critérios de avaliação, ainda que sejam um fenômeno recente na Educação brasileira, já evidencia uma transformação nos livros e materiais didáticos-pedagógicos, sobretudo na área de História. De acordo com Miranda e Luca (2004):

De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação. (...) Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra. (Miranda e Luca, 2004, p. 127 e 128).

Esses cuidados evidentes por parte de autores e editores, citados por Miranda e Luca, foram observados a partir da instituição do sistema de avaliação prévia dos materiais pelo FNDE, em 1996, pois além de avaliarem e selecionarem as obras que seriam validadas e inscritas no Guia Digital do PNLD, as avaliações das obras didático-pedagógicas passaram a indicar aquelas que deveriam ser excluídas do Guia, seja porque apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo¹⁶ (FNDE, 1996).

Em 2010, por intermédio do Decreto nº 7084, o PNLD passa por alterações organizacionais, sendo conduzido ao patamar de política de Estado, o que assegura sua

¹⁵ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>, acesso em 29/05/2023.

¹⁶ Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>, acesso em 31/05/2023.

continuidade de forma independente de governos ou partidos políticos que eventualmente ocupem os cargos públicos. Segundo Soares e Dias (2019):

Em 2010 o PNLD passou por outra alteração em termos organizacionais, por meio do Decreto nº 7.084, de janeiro de 2010, sancionado pelo ministro da Educação Fernando Haddad e pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A principal função desse documento foi a constituição desse programa como política de Estado, garantindo, assim, sua perpetuação para além de governos. Para isso, essa lei formalizou os agentes envolvidos e o papel de cada um deles no processo; instituiu as etapas de avaliação e a quem elas competem; e apresentou de onde deveriam ser providos os recursos para sua execução (Soares e Dias, 2019, p. 206).

Esse decreto trouxe proposições importantes para a Educação Básica, porque além de garantir a continuidade do programa, regulamentar critérios e papéis dos diferentes atores envolvidos no processo, estabeleceu as fontes responsáveis pelo financiamento e aporte financeiro para sua execução, passando a integrar o orçamento da União.

Posteriormente, em 2017, a legislação do PNLD recebeu outras alterações, onde o Decreto nº 7084/2010 foi revogado através do Decreto nº 9.099/2017. O novo decreto, assinado pelo então Presidente Michel Temer, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e das obras literárias nas escolas, de modo que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) se tornaram um único programa educacional, recebendo a nova nomenclatura de Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD¹⁷.

De acordo com o artigo 4º do novo decreto:

O PNLD será executado em estrita observância aos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência e caberá ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE estabelecer normas de conduta, a serem seguidas pelos participantes (...) e regulamentar a divulgação e apresentação das obras didáticas, pedagógicas e literárias nas escolas participantes (Decreto nº 9.099/2017, artigo 4).

Embora o novo decreto apresentasse proposta semelhante ao decreto de 2010, ao tratar da abrangência do PNLD o artigo 1, parágrafo 1º, acrescentou novos elementos ao rol de materiais que podem ser avaliados e disponibilizados pelo programa às unidades escolares públicas da Educação Básica, passando a contemplar, a partir de então, obras didáticas e literárias, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos

¹⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>, acesso em 29/05/2023.

educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa. Esta nova redação é objeto de preocupação, pois deixou em aberto o que poderia ser considerado como outro material para a prática educativa. Ao não constituir uma definição fechada, o programa abriu espaço para a entrada de qualquer material que se apresentasse como relevante para a sala de aula (Soares e Dias, 2019, p. 207).

A edição do PNLD de 2018 validou as últimas coleções de livros didáticos organizados por disciplina e foram utilizadas nas escolas por três anos consecutivos. Na edição seguinte, em 2021, para atender as reformas do Novo Ensino Médio, as coleções já se apresentaram sistematizadas por área do conhecimento.

1.3 Reforma do Novo Ensino Médio: o velho e empoeirado discurso¹⁸

Instituído a partir da Lei Federal nº 13.415/2017, que alterou a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, o Novo Ensino Médio estabeleceu uma proposta de reforma na organização, estrutura, currículo e carga horária para esta etapa da Educação Básica. A principal alteração foi a flexibilização do currículo, onde ao lado das disciplinas obrigatórias, denominadas de Base Nacional Comum Curricular, foram inseridos os itinerários formativos. Estes compõem a parte diversificada da nova matriz curricular, que devem se organizar de forma harmonizada à Base Nacional Comum Curricular, e é facultado aos estudantes escolherem aqueles itinerários que desejam participar, de acordo com seus interesses pessoais e afinidades (LDB, artigos 26 e 35-A, parágrafo primeiro).

Segundo a BNCC¹⁹, a reforma do Ensino Médio foi uma resposta às rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico na contemporaneidade nacional e internacional que impuseram desafios ao Ensino Médio, sendo necessário responder à diversidade e expectativas das múltiplas juventudes, recontextualizando as finalidades do Ensino Médio anteriormente estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996, artigo 35 (BNCC, p. 464). Desse modo, como anos finais

¹⁸ Expressão cunhada por Mônica Ribeiro Silva, no artigo A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso, publicado na Educação em Revista, 2018, p.5.

¹⁹ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em 25/06/2023.

da Educação Básica, é dever do Ensino Médio buscar sincronizar os interesses dos estudantes com as demandas da sociedade contemporânea (BNCC, p. 14).

Com a reforma sancionada pela Lei Federal nº 13.415/2017, alterou-se o artigo 24 da LDB, onde a carga horária anual foi ampliada para contemplar uma formação geral básica de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos (Lei 9394/1996, artigo 24, inciso I, parágrafo 1º).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio também foram atualizadas, conforme Resolução nº 3/2018, do Conselho Nacional de Educação. O artigo 6º de tal resolução apresentou a conceitualização dos novos termos introduzidos pela reforma do Ensino Médio:

Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução:

(...)

II - Formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;
III - Itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Resolução CNE 03/2018).

Apesar de distintos conceitualmente, a formação geral básica e os itinerários formativos são componentes indissociáveis na estrutura curricular do Novo Ensino Médio (CNE, artigos 10 e 11) e a organização dos conteúdos, metodologias e práticas escolares das instituições de ensino devem garantir sua integração curricular de modo que promovam as aprendizagens essenciais para a vida acadêmica, exercício pleno da cidadania, atuação no mundo trabalho e habilidades de interação social, onde o estudante seja capaz (e tenha a percepção de sê-lo) de refletir e agir diante das demandas complexas da vida cotidiana (CNE, artigo 7, parágrafo 3º).

Alterado pela Lei Federal nº 13.415/2017, o artigo 24, inciso I, da LDB, que trata da organização da Educação Básica, estabeleceu um aumento progressivo da carga horária para o Ensino Médio, com implantação prevista para o ano letivo de 2017:

I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º - A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas

horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Lei 9394/1996, artigo 24, § 1º).

No Estado de Mato Grosso, especificamente, com exceção de algumas escolas pilotos que iniciaram o Novo Ensino Médio no ano de 2021, a reforma entrou em fase de implantação no ano de 2022.

A ampliação da carga horária para o Ensino Médio segue, igualmente, regulamentada pelo Conselho Nacional da Educação, de acordo com a Resolução CNE 03/2018, artigo 17, parágrafo 1º, incisos I e II, reafirmando a ampliação imediata de oitocentas horas para mil horas, e o aumento gradativo no período de cinco anos até alcançar a carga horária total de mil e quatrocentos horas/aulas anuais.

De acordo com a LDB, a partir das reformas do Novo Ensino Médio, as unidades de ensino devem organizar seus currículos em harmonia com os objetivos de aprendizagem previstos para o ensino médio e a carga horária inicial de três mil horas distribuídas entre as áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - Linguagens e suas tecnologias
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.

(...)

§ 5º - A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio (...)

Além dessa organização, as unidades escolares que atendem esta etapa da Educação Básica devem ofertar também a possibilidade de formação técnica e profissional, conforme LDB, artigo 36-A, B e C.

As quatro áreas do conhecimento definidas na BNCC para a Etapa do Ensino Médio agregam componentes curriculares afins. Linguagens e suas Tecnologias agrega Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza agrega Biologia, Física e Química; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com História, Geografia, Sociologia e Filosofia²⁰.

²⁰ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>, acesso em 25/06/2023.

Apesar da ampliação da carga horária anual e total, a proposta reduz significativamente a carga horária individual dos componentes curriculares e das áreas do conhecimento da Base Nacional Comum, agora limitados a mil e oitocentas horas/aula durante todo o Ensino Médio, o que poderá representar um enfraquecimento do Ensino Médio enquanto formação básica.

Silva (2018, p. 4-5) argumenta que:

A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Outras propostas dizem respeito à obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio; a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, o Inglês (...) a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi “resolvida” por meio de sua presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”.

As medidas representam um retrocesso nas conquistas educacionais, bandeiras de luta desde o Regulamento de 1838, do Colégio D. Pedro II (Schmidt, 2012, p. 78), conquistas que sobreviveram a momentos históricos complexos da sociedade brasileira, como os anos de chumbo da ditadura civil-militar, onde professores e profissionais da disciplina de História foram objetos de perseguições e censuras (Schmidt, 2012, p. 86). Estes retrocessos enfraquecem a Educação Básica e personificam o velho e empoeirado discurso que se apresenta sob a aparência de novo (Silva, 2018, p. 2).

Outras críticas estão relacionadas à intencionalidade das propostas do Novo Ensino Médio. A Medida Provisória 746/2016, hoje sancionada como Lei Federal nº 13.415/2017, já indicava a intenção do Governo Federal de corrigir o que considerava um número excessivo de disciplinas do Ensino Médio, não adequadas ao mundo do trabalho (SILVA, 2018, p. 2). O texto da lei transparece indicativos óbvios da hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional.

De acordo com Simões (2017, p. 47):

Neste momento emblemático da história do País, as justificativas, a rapidez, as estratégias, as parcerias e a forma legal apresentada pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), para desencadear sua reforma do ensino médio (E.M.) são indicativos de que estamos vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional. O movimento para aprovação da Medida Provisória 746/2016, agora Lei 13.415/2017, contou não só com apoio da base governista no Congresso, mas,

sobretudo, de um jogo midiático que mais trabalhou para desinformar e positivar as mudanças, sem tratar de sua profundidade, seguindo e fortalecendo o modelo *just in time*²¹ da produção de crises (Simões, 2017, p. 47).

Simões faz aqui uma analogia entre a estratégia de gestão de produção toyotista, o modelo *just in time*, e a Reforma do Novo Ensino Médio, onde os objetivos de ambos convergiriam para a otimização da lógica produtiva, com a redução de custos ao produzir a quantidade e qualidade exata para atender a demanda dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais em momentos específicos. Esta estratégia prevê a criação de um senso de urgência ou crise, de modo a acelerar a aprovação das reformas sem uma ampla e adequada análise crítica.

Outro ponto negativo em relação ao Novo Ensino Médio é a contribuição da nova matriz curricular na manutenção e reprodução das desigualdades sociais históricas. Simões (2017, p. 55) argumenta que:

As ações governamentais podem deixar ainda mais claro, no processo de implementação da reforma, que não se objetiva contribuir de forma efetiva para que os jovens da escola pública possam acessar o ensino superior público, uma vez que as avaliações – como o Enem e os vestibulares – continuarão tendo como referência o total dos conhecimentos dispostos nas áreas da BNCC (Simões, 2017, p. 55).

A rede pública de ensino no Brasil contempla a Educação Básica de forma gratuita e obrigatória. Segundo dados do IBGE, é responsável por 74,7% dos estudantes na creche e pré-escola, 82% no Ensino Fundamental e 87,4% no Ensino Médio (PNAD Educação 2019, Agência de notícias IBGE)²², estatisticamente a maioria da população na faixa etária de 4 a 17 anos.

Ora, se a Educação Básica na escola pública não contribuir de forma efetiva para o acesso dos seus egressos ao ensino superior público, não estará oportunizando condições para a possibilidade de mobilidade social e a para a redução das desigualdades sociais. Nesse sentido, o sistema educacional e as políticas públicas que regulamentam

²¹ *Just in time* (“bem na hora” ou “exatamente na hora” em tradução livre para o português), é uma das ferramentas que foram desenvolvidas no Sistema Toyota de Produção. Ela tem como objetivo a diminuição dos custos de manutenção do estoque de peças e alcançar uma produção eficiente. Disponível em https://www.infoescola.com/administracao/_just-in-time/, acesso em 19/06/2023.

²² Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>, acesso em 25/06/2023.

este sistema estão falhando em garantir às novas gerações a efetivação de seus direitos constitucionais em relação à educação e aos demais direitos sociais do cidadão.

Em 2022, a matriz curricular do Novo Ensino Médio contemplou a área agora denominada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde estão inseridas as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, com quatro aulas semanais. Embora possam ocorrer organizações diferenciadas, na Escola Estadual Oscar Soares, unidade escolar em que atuo, as quatro aulas foram distribuídas igualmente entre as quatro disciplinas da área, o que resultou em uma aula semanal para cada uma delas. A disciplina de História, que neste arranjo já amargou uma redução de 50% de sua carga horária, caindo de duas para uma hora/aula semanal, pode perder mais ainda, pois a proposta da reforma é a não obrigatoriedade da existência de oferta desse componente curricular, que poderia ser escolhido ou não pelo aluno na opção de itinerários formativos (Rodrigues Junior, 2017, p. 15).

O enxugamento dos conhecimentos científicos propostos nesta reforma aponta para a fragilização do potencial pedagógico da área de Ciências Humanas e da disciplina de História.

O ensino de história é um elemento importante para a proposta da Educação Básica no Brasil. Santos e Neitzel (2015, p. 77) sugerem que suprimir o ensino de História levaria a um empobrecimento das experiências humanas como um todo. Esse empobrecimento poderá impactar profundamente a formação básica plena das juventudes, cerceando a formação crítico-reflexiva que as levaria a compreender as tramas sociais e políticas da sociedade em que vivem.

Tais considerações apontam para o questionamento óbvio de a quem servirá este modelo de simplificação proposto pelo Novo Ensino Médio (Simões, 2017, p. 53).

1.4 Renúncia ao PNL D e a implantação do Sistema (des)Estruturado de Ensino

Em 09 de dezembro de 2021, o governador Mauro Mendes assinou um contrato com a Fundação Getúlio Vargas para a implantação do que denominou de Sistema Estruturado de Ensino na Educação Básica do Estado de Mato Grosso. A matéria publicada na página oficial da SEDUC – Secretaria de Estado de Educação²³, celebrava

²³ <https://www3.seduc.mt.gov.br/>, acesso em 04/07/2023.

a contratação como uma iniciativa do Governo do Estado em responder às necessidades de reforçar a qualidade do ensino e do desempenho dos estudantes da rede estadual de ensino.

Na assinatura do contrato, com um discurso em tom apelativo, Mauro Mendes deixa transparecer a intencionalidade em comover e convencer a sociedade mato-grossense da urgência da contratação do sistema de ensino da FGV como alternativa inadiável para mudar os rumos da Educação do Estado. Além da urgência, o discurso manifesta a convicção do Governo em implantar uma educação ancorada no neoliberalismo através de uma gestão educacional voltada a transformar nossos estudantes em jovens geradores de resultados²⁴.

Ainda justificando a urgência e a contratação com a Fundação Getúlio Vargas, o governador concedeu uma entrevista ao portal de notícias *Olhar direto*²⁵, onde faz um ataque direto aos professores e à educação pública ao declarar que o Sistema Estruturado de Ensino da FGV é o caminho para melhorar os índices do Estado nas avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB porque tudo o que fora realizado até aquele momento na Educação não representara resultados satisfatórios. Seguindo a mesma linha ofensiva, o governador afirma que o esperado dessa parceria é um ensino que dê aos estudantes da rede pública a oportunidade para que eles estejam preparados para a vida, para o mercado e para outros voos até mesmo a nível universitário²⁶ (grifo meu), como se o ingresso no ensino superior fosse um patamar inalcançável aos estudantes da escola pública, resignados que deveriam ser ao mundo do trabalho.

As declarações do governador ao defender a contratação do Sistema Estruturado de Ensino da FGV transitam na contramão do que preconiza a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a Educação Básica, cujas finalidades são promover o desenvolvimento integral do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores²⁷.

²⁴ Assista ao pronunciamento completo do Governador Mauro Mendes na página do Facebook do Estado de Mato Grosso, disponível em <https://www.facebook.com/govmatogrosso/videos/1048124889361100>, acesso em 04/07/2023.

²⁵ <https://www.olhardireto.com.br>, acesso em 04/07/2023.

²⁶ Disponível em <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=496976¬icia=mauro-diz-que-parceria-com-a-fgv-e-o-projeto-mais-importante-conduzido-em-mato-grosso&edicao=2>, acesso em 04/07/2023.

²⁷ Lei nº 9394/1996, artigo 22.

A adoção deste sistema de ensino evidencia, pois, uma estratégia do Governo do Estado em articular uma gestão educacional que negligencia a formação dos estudantes como sujeitos críticos, pensantes e atuantes sobre e na sociedade em que vivem. Antes disso, mostra-se empenhada em preparar o futuro trabalhador, o bater de metas e gerador de resultados, cooptando-os pela falácia perversa da meritocracia, o sucesso na lógica do capital.

Ao longo do ano de 2022, a Seduc realizou um *marketing* eficaz em todo o Estado de Mato Grosso para divulgar os propalados materiais do Sistema Maxi de Educação. Intencionalmente produzido mais para positivar as mudanças do que informar a sociedade mato-grossense, o *marketing* reforçava implicitamente a visão do Governo do Estado de que os baixos índices educacionais seriam responsabilidade dos professores, acusados que somos de forma recorrente, de doutrinadores e disseminadores do marxismo cultural no Brasil (Callegari, 2019)²⁸.

Boa parte da sociedade mato-grossense, já anteriormente seduzida pelo discurso de ódio da extrema direita capitaneado pela suprema autoridade do país, Jair Messias Bolsonaro²⁹, deram credibilidade ao discurso inscrito nas entrelinhas da cartilha da SEDUC e voltaram-se contra os professores, que foram bombardeados nas mídias e redes sociais, inclusive com ataques pessoais àqueles que ousaram não se calar.

Com duração de cinco anos e início a partir do primeiro semestre de 2022, o contrato previa investimentos na ordem de R\$ 549 milhões de reais para atender as 727 escolas e 400.000 estudantes, aproximadamente. A implantação do SEE representou aos cofres estaduais um custo inicial médio de R\$ 192,00 reais por aluno/ano³⁰.

Segundo a SEDUC, o sistema seria similar ao utilizado nas melhores escolas particulares do país, o Sistema Maxi de Educação, organizado em materiais apostilados didáticos pedagógicos contendo 13 componentes curriculares, em todas as áreas do conhecimento e conteúdo programático de abrangência nacional e regionalizado, seguindo os padrões instituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) e pelo Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT). As apostilas seriam disponibilizadas nos formatos impresso e

²⁸ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-o-desmonte-da-educacao-publica/>, acesso em 06/07/2023.

²⁹ Jair Messias Bolsonaro, presidente do Brasil de 2019 a 2022, eleito pela Coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB). Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>.

³⁰ Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18586235-governo-firma-contrato-com-a-fgv-e-implementa-metodo-de-ensino-inovador-na-rede-estadual>, acesso em 04/07/2023.

digital, com acesso através da plataforma Plurall³¹, ambiente virtual de aprendizagem que, além do material apostilado, continha exercícios complementares, banco de perguntas, avaliações semestrais e formação continuada destinada aos professores.

Ainda que contratado, o acesso à plataforma Plurall não está universalizado, pois escolas e estudantes não dispõem de equipamentos eletrônicos em quantidades suficientes que atendam a todos ao mesmo tempo. Em fins do primeiro semestre de 2022 a SEDUC entregou 30 mil *chromebooks* para as escolas, quantitativo previsto para chegar a 120 mil até o final do mesmo ano³². A alternativa proposta pelo Governo é que, com a coordenação da escola, os estudantes façam uso dos *chromebooks* em forma de rodízio.

Considerando que no ano de 2022 o Estado de Mato Grosso tinha cerca de 400 mil estudantes matriculados nas escolas estaduais, a entrega dos primeiros 30 mil *chromebooks* possibilitou a cada um deles o acesso ao equipamento a cada 13 dias, aproximadamente, média que poderá ser reduzida para a cada 3 dias se a Seduc cumprir a meta de entrega estabelecida de mais 120 mil unidades até o final do mesmo ano. Ainda assim, é um acesso limitado diante do custo e do alarde de *marketing* realizado pelo Estado.

A referência que fazemos aqui à limitação do acesso *on-line* não é uma defesa nem concordância com a adoção das práticas de plataformização da educação, fenômeno recente na Educação Básica brasileira que ganhou vulto após a pandemia causada pela COVID-19³³ e é objeto de investigação de pesquisadores da Educação. Nos reportamos aos desmandos do governador Mauro Mendes e à má gestão dos recursos públicos da Educação com a contratação de serviços que a infraestrutura do Estado não está adequada a executar.

Outro ponto que reflete desacordos da contratação é a premissa não cumprida da regionalização do conteúdo programático, constatação facilmente observável nas datas do processo, onde o contrato foi assinado em 09 de dezembro de 2021 e o início das entregas das apostilas do material estruturado nas escolas ocorreram já na segunda

³¹ <https://www.plurall.net/>

³² Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22157796-governador-chromebooks-e-tvs-vaio-melhorar-a-aprendizagem-e-conectar-nossos-estudantes-ao-mundo->, acesso em 11/07/2023.

³³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, descoberta na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019, espalhando-se pelo mundo nos meses seguintes. Em 11 de março de 2020, foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, causando, aproximadamente, cerca de 700 mil mortes, apenas no Brasil. Saiba mais em <https://www.gov.br/saude/pt-br/> e <https://www.paho.org/>.

semana de fevereiro de 2022³⁴, decorridos cerca de apenas 60 dias entre os dois fatos. Claramente não houve tempo hábil para adaptação, revisão, impressão e distribuição do material apostilado neste interregno de tempo entre a contratação e a entrega dos materiais contratados.

Ao renunciar ao PNLD e implantar o Sistema Estruturado de Ensino da FGV sem uma ampla discussão, além da má gestão dos recursos públicos o Governo do Estado e a SEDUC atropelaram os princípios da gestão democrática garantidos por lei, ignoraram as entidades públicas e civis que atuam em defesa da Educação pública gratuita, desconsideraram o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e retiraram a autonomia pedagógica das escolas e dos professores.

O uso involuntário do material apostilado atropela a práxis pedagógica do professor, sobretudo na organização dos conteúdos escolares. Historicamente alinhados a partir de um elenco de eventos tradicionais de caráter europeu, os conteúdos e índices da sequência de qualquer material didático deveriam ser compreendidos e utilizados como elemento sugestivo e auxiliar do professor, e não serem tomados como um ditador (Karnal, 2007, p. 129 a 135), pois é ao professor que cabe identificar o que é válido para a realidade de cada escola e de cada sala de aula (Karnal, 2007, p. 131), e quais recortes ou acréscimos seriam necessários para a aprendizagem dos estudantes.

Karnal (2007, p. 130) argumenta que:

Ao defrontar-se com os temas clássicos da História Moderna, o professor deve estar apto a realizar cortes ou acréscimos, jamais supondo um direito sagrado do texto em ditar o procedimento exato para cada sala e para cada escola. Saber cortar ou adicionar é uma das habilidades mais desejáveis no magistério de História (Karnal, 2007, p. 130)

Esta compreensão da práxis pedagógica do professor é compartilhada por Circe Bittencourt, consagrada pesquisadora do livro didático. Para Bittencourt, o professor é uma espécie de filtro, é quem estabelece o uso de forma exclusiva ou eventual de um material didático no cotidiano escolar. É ele quem deve escolher, selecionar os capítulos ou partes de capítulos que julgar adequado e dar orientações aos alunos sobre como devem ser lidos (Bittencourt, 2008, p. 317), de modo que a imposição arbitrária do uso, e uso na íntegra, do material apostilado do SEE desconsidera anos de estudos, dos trabalhos e das publicações de pesquisadores da Educação.

³⁴ Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>, acesso em 04/07/2023.

A imposição arbitrária do material didático do SEE desconsidera também as legislações educacionais vigentes, que concede às unidades escolares autonomia pedagógica, administrativa e financeira. A gestão democrática nas escolas públicas tem princípios garantidos na Constituição Federal e na LDB, e é regulamentada pelo próprio Estado de Mato Grosso, conforme Lei nº 7040/1998:

Artigo 1º - A Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, princípio inscrito no Artigo 206, VI, da Constituição Federal, e no Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394/96, será exercida na forma desta lei, obedecendo aos seguintes preceitos:

I – co-responsabilidade entre Poder Público e sociedade na gestão da escola;
II – autonomia pedagógica, administrativa e financeira da Escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor de escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares.

Atropelar o processo democrático nas escolas é prática recorrente do Governador Mauro Mendes. Em 2020, através da Portaria nº 563/2020/GS/SEDUC/MT e do Edital nº 005/2020/GS/SEDUC/MT, ambos publicados em 23 de outubro de 2020, na edição extra nº 27.863 do Diário Oficial do Estado de Mato Grosso³⁵, o Governo do Estado aboliu as práticas democráticas do sistema de escolha de diretor escolar e de coordenador pedagógico, instituindo a abertura de processo seletivo para designação de servidor à função de diretor para o biênio 2021/2022, critério posteriormente estendido para a coordenação pedagógica em igual período e forma.

Até então, estes cargos eram preenchidos em consonância com a Lei 7040/1998, que estabelece a Gestão Democrática do Ensino Público Estadual. O pleito era precedido da apresentação da proposta de trabalho do candidato à diretor escolar em Assembleia Geral com a comunidade escolar e, posteriormente, realizava-se a eleição através do voto direto e secreto. Todo o processo era executado diretamente nas unidades escolares, com monitoramento do CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar em todas as etapas do pleito. Na eleição para diretor tinham direito a voto os profissionais da educação em exercício na unidade escolar, os estudantes regularmente matriculados que tivessem frequência comprovada, idade mínima de 12 anos, ou que estivessem cursando o 5º ano do Ensino Fundamental em diante, e ainda os pais ou responsáveis pelos discentes

³⁵Disponível em <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16076/#/p:1/e:16076>, acesso em 09/07/2023.

menores de 18 anos³⁶. O coordenador pedagógico era eleito através do voto dos pares, seguindo os mesmos critérios de sigilo e monitoramento.

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o atual governador se apequena e quer parar o andamento da democracia com ações autoritárias e arbitrárias. Para os servidores atribuídos nas funções de diretor, secretário e coordenador pedagógico, manter-se nos cargos nesta gestão pode demandar seu silenciamento e não engajamento nos atos de mobilização da categoria, sob pena de exoneração da função³⁷.

Decisões políticas como estas são desdobramentos do que o sociólogo Antonio Cesar Russi Callegari denominou de desmonte da educação pública, iniciada durante o governo Bolsonaro³⁸. A conduta pessoal e política do então presidente da república fortaleceu e deu visibilidade à extrema direita e aos interesses do capitalismo neoliberal nas esferas federal, estadual e municipal, abrindo, no sentido conotativo da linguagem, os portões da barbárie.

O governador Mauro Mendes, apoiador declarado de Bolsonaro, transita no mesmo viés político. A contratação do Sistema Estruturado de Ensino da FGV e a não adesão ao PNLD 2022 revelam a face perversa do atual Governo do Estado.

A renúncia à aquisição de materiais didáticos pedagógicos criteriosamente avaliados e selecionados por uma comissão de avaliação composta por especialistas e pelo FNDE, gratuitos aos cofres estaduais, desrespeita as instituições educacionais e entes federados, alinha-se às elites econômicas e caracteriza o mal uso do dinheiro público.

Ao contrário dos livros didáticos do PNLD, que são volumes únicos e reutilizáveis por três anos consecutivos, as apostilas que compõem o Sistema Estruturado são bimestrais e consumíveis, os estudantes podem levá-las para casa sem a necessidade de devolução para a unidade escolar³⁹. Só no primeiro bimestre de 2022, a SEDUC distribuiu 365.317 apostilas do material estruturado para escolas de Ensino Médio e Fundamental, número que pode se aproximar de um volume anual de 1.500.000 exemplares a serem descartados ao final do ano letivo, uma afronta sem precedentes aos cofres públicos e ao meio ambiente.

³⁶ Lei 7040/1998, artigo 66, incisos I, II e III.

³⁷ Para saber mais, acesse <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias>, acesso em 03/07/2023.

³⁸ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-o-desmonte-da-educacao-publica/>, acesso em 06/07/2023.

³⁹ Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/19131866-seduc-ja-entregou-90-das-apostilas-do-sistema-estruturado-de-ensino-aos-estudantes-da-rede-publica>, acesso em 04/07/2023.

As demandas educacionais são gigantes. O orçamento na ordem de R\$ 549 milhões de reais previstos para o contrato com a FGV, se investidos na Educação poderiam significar a construção, ampliação ou melhoria na infraestrutura das escolas, a aquisição de equipamentos, a valorização dos profissionais da educação ou a recomposição salarial dos servidores da educação para compensação do RGA – Reajuste Geral Anual⁴⁰ não pagos aos servidores nos últimos anos.

Além de interferir diretamente nas práticas e no fazer pedagógico dos professores e desconsiderar sua autonomia de cátedra, o Governo do Estado e o Sistema Estruturado de Ensino estabeleceram métodos de monitoramento contínuo das atividades escolares. Periodicamente, equipes da Coordenadoria Pedagógica – COPED, das Diretorias Regionais de Educação – DRE, realizam visitas presenciais nas unidades escolares para observar os planejamentos das aulas, selecionando uma turma ou professor de forma aleatória para uma análise comparativa entre os planejamentos previstos no Guia de Aprendizagem Bimestral, no Plano de Aulas Quinzenal e no material apostilado do SEE. Nesse processo de observação e escuta, alguns alunos também são sondados pela equipe do COPED, onde o objetivo é verificar se os conteúdos e os lançamentos no Sigeduca⁴¹ são compatíveis entre si e se, de fato, o currículo planejado é o currículo executado.

Este monitoramento e a contratação do Sistema Estruturado de Ensino fazem parte das ações governamentais do Estado para validar a instituição de uma política de metas e resultados nos moldes do capital neoliberal globalizado, convicções pessoais e políticas que o Governador Mauro Mendes faz questão de alardear, e que tem se espalhado pelo sistema educacional brasileiro.

De acordo com Oliveira (2016), o atual contexto educacional:

(...) reproduz as diretrizes e orientações político pedagógicas intrínsecas ao processo de racionalização e gestão da Educação, incorporados pelo projeto neoliberal brasileiro, com metas estabelecidas e instrumentos para avaliação e controle de desempenho, típicos da lógica produtiva toyotista (Oliveira, 2016, p. 74).

⁴⁰ O RGA – Revisão Geral Anual é um direito de reajuste a ser concedido aos servidores públicos que equivale à inflação medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC-IBGE), acumulado nos últimos doze meses, objetivando promover a reposição de perdas financeiras provocadas pela desvalorização da moeda, decorrente de efeitos inflacionários, considerando o período de janeiro a dezembro de cada ano, assegurado na Constituição Federal Brasileira, artigo 37, inciso X.

⁴¹ O Sigeduca – Sistema Integrado de Gestão Educacional é um sistema operacional da SEDUC/MT que tem a função de auxiliar na Gestão Acadêmica, garantindo às escolas um melhor gerenciamento dos alunos matriculados e do quadro de funcionários.

Neste propósito, o Estado de Mato Grosso viabiliza um sistema que implanta a cultura da avaliação para monitorar o cumprimento de metas e resultados, que é a lógica produtiva neoliberal (Oliveira, 2016, p. 69).

Além das avaliações periódicas dos estudantes, os professores também passam a ser avaliados, sobretudo após a homologação das políticas de gratificação anual, cujo cálculo é realizado a partir do desempenho de eficiência, resultados e pelo índice de absenteísmo, onde até mesmo ausências justificadas por atestados médicos implicam na redução dos valores individuais de gratificação:

O Poder Executivo fica autorizado a implementar, para os Profissionais da Educação Básica, a gratificação por eficiência e resultado em parcela única anual, limitada a 2 (duas) vezes o valor da classe e nível iniciais do cargo de concurso do professor com regime de 30 (trinta) horas semanais (Lei Complementar nº 756/2023, artigo 60-A).

Posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 256/2023⁴², o artigo 1º normatiza a gratificação anual por eficiência e resultado dos Profissionais da Educação Básica com base em critérios e metas individuais e coletivas.

Políticas de bonificação e indicadores de qualidade são mecanismos de controle do Estado sobre os servidores e integram um pacote de medidas avaliacionistas instauradas nas duas últimas décadas no bojo das políticas neoliberais de gestão, focados nos conceitos de metas e qualidade (Oliveira, 2016, p. 69).

O sistema de gratificação/bonificação se sustenta na ideia de que os professores que desenvolverem um bom trabalho e cumprirem as metas receberão vantagens pecuniárias substanciais. Esse discurso meritocrático, porém, faz uma premiação de maneira desigual e não considera todas as condições determinantes para o sucesso ou fracasso do processo pedagógico, excluindo aqueles profissionais que tiveram um desempenho aquém do esperado (Alcântara, 2010, p. 84).

À sombra da extrema direita, o Governo de Mato Grosso pratica um jogo de convencimento e enganação da sociedade mato-grossense, cooptando cidadãos e servidores com a falácia da meritocracia.

De um lado, acena para os profissionais da educação com um bônus nas mãos, enquanto que do outro, revoga direitos trabalhistas alcançados através de anos de mobilização da categoria.

⁴² Diário Oficial do Estado de Mato Grosso nº 28.493, edição extra nº 2, de 05 de maio de 2023.

Neste contexto, a adoção do Sistema (des)Estruturado de Ensino não apenas inviabiliza o processo educacional, mas também desestabiliza a vida funcional dos cerca de 50.000 servidores ativos da Educação de Mato Grosso, bem como de seus familiares.

CAPÍTULO II – SILÊNCIO, AS MULHERES VÃO FALAR

2.1 Ausentes ou silenciadas? A história das mulheres sem história

A primeira história que gostaria de contar é a história das mulheres. Hoje em dia ela soa evidente. Uma história "sem as mulheres" parece impossível. Entretanto, isso não existia.

(Michelle Perrot, 2007, p. 13)

Com o objetivo de compreender o não-protagonismo feminino, este capítulo discorre sobre a história das mulheres e a natureza de seu silenciamento, até ouvirem-se os primeiros murmúrios de um profundo mar abissal. Esse silêncio é quebrado pelos movimentos feministas, cujas lutas e reivindicações vão se expandindo, dando origem às discussões de gênero, pauta importante no debate acerca do lugar da mulher nos livros didáticos de História e no mundo.

Ausentes ou silenciadas?

Elas estavam lá, mas aos ouvidos incautos ressoa como se não estivessem, silenciadas e apagadas que foram em uma história sem mulheres. Construída e narrada sob perspectivas masculinas confortavelmente sustentadas pelo discurso do patriarcado⁴³, a história oficial não lhes fez justiça.

Perrot considera que a história se constituiu a partir das múltiplas acumulações do devir das sociedades, mas também, e eu diria que principalmente, dos relatos que se fazem delas e da intencionalidade das representações das quais são propagadoras. De acordo com a autora:

A história é o que acontece, a sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir das sociedades. Mas é também o relato que se faz de tudo isso. (...) As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal. (Perrot, 2007, p. 16).

⁴³ O patriarcado é um sistema social e cultural de dominação que atribui poder, privilégios e controle aos homens sobre as mulheres. Os homens são apresentados como dominantes e superiores, enquanto que as mulheres são relegadas a papéis de subordinação à figura masculina. Representa um tipo hierárquico de relação de poder baseado na ideologia e na violência física/psicológica e está presente em todos os espaços sociais, perpetuando estereótipos e preconceitos. Para saber mais, leia Bell Hooks (E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo, 2019) e Heleieth Saffioti (Gênero patriarcado violência, 2015).

As narrativas históricas, ainda que relatem fatos, são recortes feitos pelas mãos do historiador, que escolhe e narra este passado, de modo que já não se trata mais do fato em si, mas da representação da visão de um indivíduo sobre o passado.

Marc Ferro já nos alertara para que não nos enganássemos, pois, a imagem que fazemos de outros povos, grupos e até de nós mesmos está intimamente associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças (Ferro, 1983, p. 11). Uma história narrada por homens letrados que usaram o poder simbólico das narrativas, do controle da palavra e da escrita para legitimar a dominação e o poder de uma minoria na construção do imaginário social (Tedeschi, 2012, p. 12), e do qual se utiliza justamente para se manter no controle.

Foi a historiografia dos Annales que propôs um rompimento com a abordagem tradicional da história baseada nos grandes eventos e personalidades, introduzindo métodos de análise e compreensão da história de forma mais ampla, onde trouxe à cena as pessoas comuns em práticas cotidianas. Segundo Pedro (2005):

Entre as historiadoras e os historiadores que passaram a seguir a tradição da historiografia dos Annales – que pretendia ampliar o leque de fontes e observar a presença de pessoas comuns – tornou-se mais fácil escrever uma história que incluísse as mulheres (...) E a proposta era a de buscar as minúcias, de ler nas entrelinhas, de garimpar o metal precioso das fontes em meio a abundante cascalho (Pedro, 2005, p. 85).

Sob as perspectivas dos Annales, foram introduzidas outras temáticas de pesquisa, como a história das mulheres e das pessoas comuns, e o uso de fontes desconsideradas ou pouco explorados pela historiografia tradicional, numa espécie de garimpo em rico cascalho descartado.

A partir da releitura das narrativas ditas formais tornou-se possível escrever uma história que incluísse as mulheres e outros grupos socialmente excluídos, demonstrando que revisitar e reescrever a história não se limita à descoberta de novas fontes, mas sim da necessidade premente de ressignificação das fontes conhecidas e interpretadas pelas narrativas tradicionais da história (Karnal, 2007, p. 7-8).

As mulheres não estavam ausentes, nem tampouco é possível falar de uma história sem mulheres. Se a historiografia não revela a presença das mulheres, é o resultado de uma exclusão androcêntrica (Swain, 2008, p. 29) e sistêmica. Elas estavam lá, porém, silenciadas no imaginário construído e sustentado pelo patriarcado que lhes negou o acesso aos espaços públicos e às ferramentas do agir, do pensar e da autonomia de narrar

e escrever suas próprias histórias (Tedeschi, 2012, p. 12). Em uma história fora da história, limitante e cerceadora, não lhes coube, sequer, um lugar como constituidora da memória individual e coletiva. De acordo com Tedeschi (2012, p. 13):

Essa história, no qual somos herdeiros(as) ainda nos cerca, nos acompanha, nos limita. Mas, nos espaços sociais dessas narrativas oficiais, também existiu um lugar, um outro espaço, dentro do hegemônico, e esse é o da História das Mulheres. Existiu nas profundezas do confinamento do pensamento, dentro dos muros mais sólidos, e talvez, mais intocáveis, num território marcado pela exclusão das capacidades do humano. Essa parcela (mais da metade da humanidade) miserável e confinada, nem sequer foi constituidora da memória. Esse longo processo histórico foi marcado pela desmemorização e descorporalização das mulheres, condição própria do poder masculino. Esse foi, infelizmente, um requisito para que a história funcionasse através da memória e das narrativas tradicionais: que se fechem as portas e as janelas, para que os ouvidos não ouçam os murmúrios sem história, em um círculo que só teve sentido através do silêncio, da não-palavra às mulheres (Tedeschi, 2012, p. 13).

Para o autor, a desmemorização e a descorporalização das mulheres foram estratégias do poder masculino para impor seu domínio e assegurar o controle e a submissão das mulheres às suas próprias vontades e conveniências. A elas fora reservado o silêncio e a solidão dos quartos sombrios, cárceres do corpo e da alma, sentenciadas que estavam desde o momento que a voz das parteiras se fez ouvir: é menina.

Nas narrativas tradicionais, a naturalização do silenciamento das mulheres apontou seu silêncio como uma espécie de segunda natureza onde, ao longo do tempo, a impossibilidade de falar de si mesma aliada aos discursos recorrentes dos pertencimentos da natureza feminina e da natureza masculina, acabaram por abolir o seu próprio ser, alocando-as em espécie de mutismo de além-túmulo.

De acordo com Perrot (2005):

O pudor é sua virtude, o silêncio, sua honra, a ponto de se tornar uma segunda natureza. A impossibilidade de falar de si mesma acaba por abolir o seu próprio ser, ou ao menos, o que se pode saber dele. Como aquelas velhas mulheres fechadas em um mutismo de além-túmulo, que não se pode discernir se ele é uma vontade de se calar, uma incapacidade em comunicar-se ou uma ausência de um pensamento que foi destruído de tanta impossibilidade de se expressar (Perrot, 2005, p. 10-11).

As dolorosas afirmações de Perrot denunciam as mulheres em uma situação de anulação do próprio ser, do quase exaurir da sua própria humanidade, de modo que ainda no século XVIII se discutia se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais (Perrot, 2007, p. 11), incapazes de

pensarem, agirem e sobreviverem por si só, sem a presença controladora do pai ou do marido.

A eloquência da retórica destes discursos continuados foi elemento significativo na consolidação da condição de submissão da mulher no imaginário social. A cada um deles, homens e mulheres, estava reservado um lugar, uma posição social, inclusive na divisão do trabalho, lugares assim estabelecidos de acordo com as características biológicas de cada sexo. Uma longa tradição social, onde as diferenças biológicas foram os determinantes na identificação de quais seriam os lugares e as personalidades apropriadas para homens e mulheres, inclusive sobre quais tarefas seriam atribuições de um ou do outro (Piscitelli, 2009, p. 127).

Tedeschi argumenta que a divisão do trabalho a partir das características biológicas de cada sexo não estão atreladas a fatores externos, como a biologia e a genética, mas sim, ao imaginário social consolidado. Segundo o autor:

O imaginário social naturalizou a divisão do trabalho, explicando-a como decorrente das características biológicas de cada sexo (...) Tanto homens como mulheres foram convencidos de que aos primeiros cabia prover a existência natural da família e, às segundas, “devido à sua natureza”, gerar filhos, cuidá-los ao longo da vida e encarregar-se ao mesmo tempo das diferentes tarefas domésticas (Tedeschi, 2012, p. 30).

Conforme relata Tedeschi, não são nas condições genéticas/biológicas, nas capacidades físicas ou intelectuais que se justificam a divisão sexual do trabalho, mas sim nas representações sociais profundamente entranhadas na formação cultural e no imaginário coletivo, construídas através de práticas e condutas cuja forma integradora, coesiva e explicativa da realidade (Pesavento, 2012, p. 39) corroboraram para impor o poder e a dominação de uns (homens) sobre outros (mulheres).

Para Tedeschi:

A argumentação que usa a “natureza” para justificar a divisão sexual do trabalho traz implícita uma diferenciação que está na formação cultural de homens e mulheres, nas representações, nas imagens que se fazem do masculino e do feminino, está ligada aos afazeres domésticos, sem visibilidade, enquanto que aos homens são destinadas funções mais qualificadas e mais valorizadas, as do/no espaço público (Tedeschi, 2012, p. 29).

As representações do que seriam as atribuições sociais do homem e da mulher estão diretamente relacionadas ao *status* que cada um deles ocupava na sociedade, sendo as funções mais valorizadas aquelas relacionadas ao espaço público, e, portanto,

pertencente aos homens, e aquelas menos valorizadas, relacionadas ao espaço doméstico, pertencentes às mulheres.

As diferenciações entre quais seriam atribuições sociais do homem e da mulher estão para além divisão sexual do trabalho. Tanto a diferenciação quanto a aceitação destes papéis sinalizam para uma construção social da diferença sexual, que conecta a estrutura social à formação da personalidade (Piscitelli, 2009, p. 130).

Segundo Piscitelli:

Isso ocorre por meio da socialização, ou seja, pela incorporação das normas sociais relativas ao papel feminino e ao masculino (...) Entre nós, desde que um bebê nasce ele é tratado de forma diversa se for menino ou menina, e aprende a se comportar de determinadas maneiras. Aos meninos, se oferecem bola e carrinho para brincar, às meninas, bonecas e casinhas; o menino é estimulado a ser mais agressivo, e a menina, a se “comportar” (...) De diversas maneiras, na família, na escola, nos locais de sociabilidade as pessoas aprendem essas normas e elas são incorporadas, ainda que imperceptivelmente (Piscitelli, 2009, p. 130).

As afirmações de Piscitelli foram apoiadas nas pesquisas de Margaret Mead⁴⁴, antropóloga estadunidense que problematizou e documentou os modos que diferentes culturas compreendiam a diferença sexual, onde demonstrou que não existia um temperamento inato ao sexo (Piscitelli, 2009, p. 129). Não eram os pressupostos biológicos, como a maternidade na mulher, que a tornaria dócil e submissa, nem os traços fortes e agressivos do homem, que o tornaria dominador, mas sim, os constructos culturais geracionais aprendidos desde o nascimento.

2.2 Murmúrios nos silêncios: que se abram as portas e janelas

As primeiras manifestações das mulheres e suas lutas por igualdade surgiram no fim do século XVIII. Estes movimentos feministas podem ser entendidos através de ondas, que receberam essa denominação por serem considerados marcadores de diferentes épocas, com particularidades e demandas bastante distintas entre si, passando pelo chamado “feminismo da igualdade” e pelo “feminismo da diferença”, até chegar às abordagens ditas pós-estruturalistas mais recentes (Marques, 2015, p. 6-7).

⁴⁴ Para saber mais, leia *Sexo e temperamento*, de Margaret Mead, Editora Perspectiva, São Paulo, 1999).

A primeira onda do movimento feminista, conhecida como feminismo da igualdade, teve como característica principal a reivindicação do direito de cidadania às mulheres, direito ao voto, igualdade de direitos civis, acesso à educação e oportunidades de trabalho. Ser cidadã significava ter o direito de aprender a ler, escrever, frequentar escola e ser uma trabalhadora remunerada. De caráter igualitarista, o movimento pretendia que as mulheres tivessem acesso aos mesmos direitos e espaços até então reservados apenas aos homens, vistos então como sujeito universal constituidor de direitos (Marques, 2015, p. 6-19).

A Revolução Francesa, evento histórico divisor de águas nos campos político, social e cultural, cujos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade influenciaram profundamente os movimentos revolucionários e de lutas contra as desigualdades sociais em todas as suas manifestações, publicou, em 1789 a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Esta declaração, que estabelecia que homens nasciam e eram livres e iguais em direitos⁴⁵, se tornou um marco equalizador dos princípios fundamentais na história dos direitos humanos, da cidadania, da liberdade e da igualdade social. Porém, não considerava a igualdade entre homens e mulheres, pois elas não eram sequer consideradas cidadãs constituidoras de direitos e permaneceram subordinadas aos homens.

Para as mulheres que participaram ativamente da Revolução Francesa ficou claro que, embora se falasse de igualdade de direitos, não se legislava para as mulheres, mas apenas para os homens, sujeitos universais a quem estavam voltados todos os direitos recém constituídos (Marques, 2015, p. 8-9).

Embora algumas feministas considerem que o feminismo só se configurou como movimento de luta posteriormente, em meados do século XX, quando as mulheres se reconheceram como oprimidas dentro de um sistema patriarcal (Marques, 2015, p. 7), a primeira onda foi fundamental para iniciar a luta pela igualdade de gênero e abrir caminho para as conquistas posteriores alcançadas pelas mulheres.

A segunda onda, denominada de feminismo da diferença, teve início na Europa e EUA no pós-guerra, acentuando-se nas décadas de 1960 e 1970. Com a ausência dos homens, que estavam nos campos de batalha, as mulheres assumiram diferentes postos

⁴⁵ Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, artigo 1º. Para saber mais, acesse <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do-cidadao-de-1789/1259443861>, acesso em 13/03/2024.

de trabalho considerados de domínio masculino e também o papel de provedoras do sustento da família (Pedro, 2005, p. 79).

O movimento feminista passou a abranger uma ampla variedade de pautas e questionamentos, incluindo direitos ao próprio corpo, direitos reprodutivos e ao prazer, igualdade salarial, violência doméstica, estupro, direitos das mulheres no local de trabalho e o enfrentamento do patriarcado (Pedro, 2005, p. 79).

Aqui o patriarcado vai distanciar-se da definição weberiana de patriarcalismo, que pressupunha um tipo de dominação construída a partir de vínculos pessoais (Camilo, 2019, p. 30), onde a dominação era exercida por um indivíduo (homem) em uma comunidade econômica ou familiar limitada e baseada na tradição. Segundo a autora, na definição weberiana:

A autoridade do chefe de família ou senhor se caracterizava sob o aspecto de propriedade, tanto dos filhos, esposa e servos. Com isso, a transferência da dominação doméstica em caso de morte do senhor permitia que seu sucessor adquirisse, “entre outras coisas, por exemplo, o direito do uso sexual das mulheres de seu predecessor” (Camilo, 2019, p. 30, apud Weber, 2004, p. 236).

Camilo argumenta que o patriarcado não pode ser entendido como um elemento presente e entretido somente na esfera familiar, mas que atravessa e permeia a sociedade como um todo, ocupando os espaços sociais, públicos ou privados (Camilo, 2019, p. 31), e até jurídicos.

A partir da segunda onda dos movimentos feministas as teorias do patriarcado ganham outro sentido, podendo ser entendido como a formação social em que os homens detêm o poder e a dominação masculina estaria atrelada à subordinação e sujeição da mulher (Marques, 2015, p. 7).

Saffioti vai argumentar também que o patriarcado é um fenômeno social e como tal não possui caráter fechado, de imutabilidade, estando em constante transformação a partir das próprias mudanças da sociedade:

Se, na Roma antiga, o patriarca detinha poder de vida e morte sobre sua esposa e seus filhos, hoje tal poder não mais existe, no plano *de jure*. Entretanto, homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requintes de crueldade (...) e o julgamento destes criminosos sofre, é óbvio, a influência do sexismo reinante na sociedade (Saffioti, 2015, p. 48).

Ainda que pesem as transformações conceituais, o patriarcado tem se mostrado atemporal, adaptando-se e resistindo às mudanças sociais. Entranhado nas estruturas

sociais e culturais, das quais se apropria para reproduzir e perpetuar as desigualdades e a violência de gênero, segue como elemento do enfrentamento dos movimentos sociais até os dias atuais.

Foi no contexto da segunda onda que os movimentos feministas passaram a questionar a constituição do próprio sujeito de direitos, onde até então, o masculino era entendido como sujeito universal. As mulheres não se sentiam incluídas quando nomeadas pelo masculino (Pedro, 2005, p. 80), pois o homem universal não alcançava questões que eram específicas à mulher, e reivindicaram para si, uma outra categoria, pensada a partir das diferenças em relação ao homem. O movimento fez surgir uma nova categoria de análise, a categoria Mulher:

Assim, o que o movimento reivindicava o fazia em nome da “Mulher”, e não do “Homem”, mostrando que o “homem universal” não incluía as questões que eram específicas da “mulher”. Como exemplos podemos citar: o direito de “ter filhos quando quiser, se quiser” – a luta contra a violência doméstica, a reivindicação de que as tarefas do lar deveriam ser divididas, enfim, era em nome da “diferença”, em relação ao “homem” – aqui pensado como ser universal, masculino, que a categoria “Mulher”, era reivindicada (Pedro, 2005, p. 80).

Segundo a autora, enquanto a primeira onda estava voltada às perspectivas igualitaristas, a segunda onda se caracterizou por separar-se do masculino, reivindicando para si a categoria “Mulher”, e por isso foram denominadas de diferencialistas. Para as feministas da segunda onda, as narrativas das mulheres apontavam que embora tivessem sofrido preconceitos e violências individualmente, o que tinha acontecido com elas era comum a todas as demais, e que era a cultura dominada pelos homens que as tinha tornado submissas e alvos da mesma opressão (Pedro, 2005, p. 80-81). Para as diferencialistas da segunda onda:

(...) seria o sexo – no caso, o genital – que portavam o que promoveria a diferença em relação aos homens, e que lhe dava a identidade para as lutas contra a subordinação. Assim, diziam que o fato de portarem um mesmo corpo que tem menstruação, que engravida, amamenta e é considerado menos forte, fazia com que fossem alvos das mesmas violências e submissão (Pedro, 2005, p. 81).

Na ótica das diferencialistas, da mesma maneira que se diferenciavam dos homens a partir do seu sexo genital, era através deste que as mulheres, com seus próprios corpos, genitália e tudo a ela relacionado, se irmanavam em uma espécie de identidade de luta e resistência.

Durante a segunda onda, os movimentos feministas de lutas por reconhecimento, direitos e espaços espalharam-se pelo mundo. Essa efervescência descortinou e deu abertura para os mais amplos debates, questionamentos e perspectivas acerca da submissão histórica da mulher pelo homem, longa e duramente imposta através da cultura, da violência e da opressão.

Entre os debates do movimento, a própria categoria Mulher, que destacava uma identidade entre as mulheres, foi bastante questionada, principalmente no contexto norte-americano e nos países de Terceiro Mundo, onde as feministas não se sentiram incluídas nas pautas da categoria, que o seu entendimento, as limitava:

Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma “diferença” – dentro da diferença. Ou seja, a categoria “mulher”, que constituía uma identidade diferenciada da do homem, não era suficiente para explicá-las. Elas não consideravam que as reivindicações as incluíam (Pedro, 2005, p. 82).

Para estas feministas, sobretudo as norte-americanas, havia um pluralismo na categoria, atravessamentos identitários, como raça, etnia, geração e classe que deveriam ser considerados, e que dado à sua pluralidade, haviam diferenças na diferença que a categoria mulher não seria suficiente para interpretar e traduzir:

Todo este debate fez ver que não havia a “mulher”, mas sim as mais diversas “mulheres”, e que aquilo que formava a pauta de reivindicações de umas, não necessariamente formaria a pauta de outras. Afinal, as sociedades possuem as mais diversas formas de opressão, e o fato de ser uma mulher não a torna igual a todas as demais. Assim, a identidade de sexo não era suficiente para juntar as mulheres em torno de uma mesma luta. Isto fez com que a categoria “Mulher” passasse a ser substituída, em várias reivindicações, pela categoria “mulheres”, respeitando-se então o pressuposto das múltiplas diferenças que se observaram dentro da diferença. E mais, que a explicação para a subordinação não era a mesma para todas as mulheres, e nem aceita por todas. Mesmo assim, era preciso não esquecer que, mesmo prestando atenção nas diferenças entre as mulheres, não era possível esquecer as desigualdades e as relações de poder entre os sexos (Pedro, 2005, p. 82-83).

Nessa perspectiva, dar ênfase a uma identidade semelhante entre as mulheres a partir do sexo apagava as particularidades, os interesses e as reivindicações peculiares de cada grupo, pois estes não poderiam ser compreendidos isoladamente, sem considerar o contexto e as posições social e política as quais estavam inseridas.

Buscando exemplificar, em relação aos interesses reprodutivos, Piscitelli argumenta que:

Para mulheres negras e pobres nos Estados Unidos, cujos filhos eram mortos ainda adolescentes pela polícia nos bairros de periferia, a discussão sobre direitos reprodutivos não podia ser centrada exclusivamente no direito à contracepção e ao aborto, predominante nas reivindicações das feministas brancas. Para essas mulheres negras, em termos de interesses reprodutivos, era importante que os filhos já nascidos tivessem o direito de viver sem serem assassinados (Piscitelli, 2009, p. 140).

Estes dois grupos tinham pautas semelhantes em relação aos interesses reprodutivos, porém enquanto para umas o foco era se ou quando gerar um filho, para outras tratava-se da luta para que os filhos nascidos pudessem viver. Aqui o contexto social, a raça e as condições socioeconômicas são elementos cruciais para fundamentar as reivindicações do primeiro grupo, as mulheres brancas, e as do segundo grupo, as mulheres negras.

Estas duas categorias, Mulher e Mulheres, não eram excludentes, nem evidenciaram uma evolução do que seja mais ou menos correta e continuaram a ser utilizadas pelos movimentos sociais e por historiadoras em suas narrativas acerca da história das mulheres (Pedro, 2005, p. 85), de acordo com suas respectivas linhas de pesquisas.

Foi durante a segunda onda, a partir da categoria mulheres, que começou a ser discutido e desenvolvido um novo conceito dentro dos movimentos feministas, o conceito de gênero, cujas discussões continuaram nas abordagens dos pós-estruturalistas mais recentes (Marques, 2015, p. 6), abordagens que enfatizam a pluralidade e a natureza política dos significados (Pedro, 2005, p. 87) em respectivos contextos, distinções e recortes temporais.

2.3 Horizontes em expansão: Gênero, uma nova categoria

Em 1968, o psicanalista e psiquiatra norte-americano Robert Stoller, em seu livro *Sexo e Gênero*⁴⁶, utilizou a palavra gênero para criar um critério diferente do termo sexo, até então ligado às condições biológicas. Para ele, existiriam dois sexos, masculino e feminino, determinados por condições físicas e biológicas. O gênero, entretanto, seria um termo com conotações mais psicológicas e culturais do que biológicas (Oakley, 1972, p. 158-172). Stoller propôs, portanto, uma distinção entre o que seria biológico, determinado

⁴⁶ *Sex and Gender*, título original em inglês.

ao nascimento através da genitália (o sexo) e o que seria cultural, aprendizados variáveis construídos dentro e a partir das expressões normativas de cada sociedade.

Joana Maria Pedro salienta que Stoller, em relação ao gênero, considera que o sentimento de pertencimento, característica construída socialmente, seja mais importante do que as características anatômicas/biológicas:

Para este autor, o sentimento de ser mulher e o sentimento de ser homem, ou seja, a identidade de gênero era mais importante do que as características anatômicas. Nesse caso, o gênero não coincidia com o sexo, pois pessoas com anatomia sexual feminina sentiam-se homens, e vice-versa (Pedro, 2005, p. 79).

Para a autora a perspectiva de Stoller aponta que a identidade de gênero não é algo inato, nem baseado na anatomia sexual, e que não coincide necessariamente com esta, pois corpos biologicamente masculinos podem se identificar como masculinos e o oposto também pode acontecer.

Na década de 90, Joan Wallach Scott aborda outras conexões em relação ao conceito de gênero, elaboradas a partir da noção de poder. Para Scott, a definição de gênero se subdividiria em partes distintas, porém interligadas entre si, onde:

O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (Scott, 1995, p. 86).

No relato da autora, gênero não é só uma questão biológica, mas uma condição que influencia e é influenciada pela sociedade e pelas relações de poder estabelecidas.

Aqui Scott discorda de Stoller (para quem gênero era o sexo social/cultural e sexo estaria relacionado à biologia) ao afirmar que gênero é constituído por relações sociais de poder baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Estas relações de poder se consolidam através do saber a respeito destas diferenças sexuais, sendo este saber que forneceria os meios para a construção das relações de dominação e subordinação (Pedro, 2005, p. 86).

A partir de 1990, especialmente entre 1990 e 2000, pesquisadores de diversas áreas intensificaram as discussões sobre gênero, incluindo-se nestes diálogos os movimentos de reivindicação de direitos sexuais que defendiam os interesses dos intersexos, transexuais e travestis. Essa abertura evidenciou que a distinção binária e linear de homens e mulheres, masculino e feminino, se mostra exígua em dar significado ao

espectro e a diversidade das manifestações do gênero, pois este abriga diferenças que a binariedade não é suficiente para contemplar (Piscitelli, 2009, p. 143) e que precisavam ser incluídas enquanto categorias de pessoas.

Butler aponta o gênero como uma construção social que não tem uma característica estática ou inata. Algo que se faz e não que se é, produzido e naturalizado por padrões normativos de uma cultura a partir de uma série de ações sucessivamente repetidas ao longo de gerações. A autora aponta também para a incapacidade do binarismo em dar significado às permutações de gênero:

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo (Butler, 2016, p. 253).

Para a autora, quando se fala em gênero, não se trata de ser homem ou mulher, mas sim das formas como a sociedade define e limita o que é considerado masculino e feminino. Para ela, há que se considerar que existem diversas formas de expressão de gênero, as pessoas não-binárias que não se encaixam nas matrizes tradicionais de masculino e feminino por possuírem uma identidade de gênero que está além dessa dicotomia.

Ao comentar a trajetória do conceito de gênero, ainda que sobre este não exista uma definição pronta e acabada, até mesmo por sua amplidão e constante necessidade de ressignificação, Piscitelli afirma que:

Sintetizando a trajetória do conceito de gênero, vemos que um termo, que se difundiu aludindo às diferenças e desigualdades que afetam as mulheres, adquiriu outros sentidos. Continua referindo-se a diferenças e desigualdades e, portanto, continua tendo um caráter político. Entretanto, nas suas reformulações, o conceito de gênero requer pensar não apenas nas distinções entre homens e mulheres, entre masculino e feminino, mas em como as construções de masculinidade e feminilidade são criadas na articulação com outras diferenças, de raça, classe social, nacionalidade, idade, e como essas noções se embaralham e misturam no corpo de todas as pessoas, inclusive daquelas que, como intersexos, travestis e transexuais, não se deixam classificar de maneira linear como apenas homens ou mulheres (Piscitelli, 2009, p. 146).

Assim, o termo que inicialmente se referia a distinções entre homens e mulheres, masculino e feminino, expandiu-se para abraçar outros aspectos e significados, cuja compreensão só fora possível através da consideração das interseccionalidades pelas quais perpassam os conceitos e os envolvidos, para além da sua natureza política, da linearidade binária, dos constructos sociais de masculinidade e feminilidade, da raça, classe social, nacionalidade, idade e ainda da maneira como todas estas noções se entrelaçam e se realinham em cada pessoa.

Observando a trajetória do conceito de gênero, identificamos que conceitos e reivindicações bastantes distintas coexistiram e se inter-relacionaram em seus respectivos momentos históricos. Nesta trajetória, se evidencia a relevância da militância do movimento feminista, que possibilitou o romper do silêncio e da ausência das mulheres na história, apagadas que estavam pela cultura androcêntrica no decurso dos acontecimentos históricos (Tedeschi, 2012, p. 10), e abriram as pautas das discussões acerca das diferenças entre homens e mulheres e da exploração destes sobre aquelas em suas múltiplas variáveis.

Mesmo sob resistência e ataques advindos de uma sociedade reacionária e conservadora, os movimentos feministas constituíram-se em um sólido movimento pela visibilidade feminina e pela igualdade de direitos, sobretudo a partir de 1960. Oliveira relata que esta bandeira foi demanda do feminismo:

O interesse pela realidade das mulheres, que agitou as Ciências Sociais na década de 1960 e pela história das mulheres, que impulsionou a Ciência Histórica a buscar vestígios da participação das mulheres na vida social e política surgiu da demanda de um movimento social: o feminismo, que busca igualdade de oportunidades e de direitos entre homens e mulheres. Trata-se da luta organizada de uma categoria social específica: mulheres, em prol de avanços sociais, políticos e civis. O desenvolvimento deste movimento tem relação direta com a luta pela superação das desigualdades, historicamente estabelecidas, entre homens e mulheres (Oliveira, 2019, p. 33-34).

O movimento feminista foi uma luta organizada que fez o enfrentamento dos discursos que desde a Antiguidade vinham construindo e naturalizando as desigualdades de gênero (Tedeschi, 2012, p. 15). Como meta, o movimento instituiu a superação destas desigualdades, que, multifacetadas, estavam manifestadas nas relações sociais públicas e privadas, no mundo do trabalho, na participação desigual na educação dos filhos, nos afazeres domésticos e na violência de gênero, que ao lado de pessoas de outros gêneros, sujeitavam mais as mulheres do que os homens.

A visão de mundo do androcentrismo, da supremacia do macho, branco e europeu, está de tal modo consolidada em nossas convicções que, limita nossas reflexões sobre ela e nos passa despercebida, pois por estarmos sempre nela submersos, encaramo-la como natural, universal e imutável (Tedeschi, 2012, p. 109).

As desigualdades de gênero se apropriam das engrenagens e das instituições sociais para retroalimentarem-se e reproduzirem-se. O processo se inicia na educação informal, representada pelos vínculos familiares, a primeira destas instituições, mas tem continuidade na educação formal (escola) e nos meios de comunicação:

Uma das raízes da desigualdade de gênero está na educação informal, onde os pais empregam técnicas diretas e indiretas para tornar as filhas “femininas” e os filhos “masculinos”. Essa socialização passa a ser reforçada na escola, bem como através dos meios de comunicação (cinema, jornais, revistas). Uma vez que homens e mulheres são educados de forma diferente, em consonância com o que a sociedade define como “identidade feminina” e “identidade masculina”, homens e mulheres passam a agir, pensar, comportar-se, falar, discutir e enfrentar problemas de forma também diferente (Tedeschi, 2012, p. 37).

Tedeschi afirma que estas diferenciações de identidades e comportamentos que seriam próprios de determinado gênero não são espontâneas se referem à práticas sociais/culturais historicamente construídas cujos padrões normativos do que é masculino e do que é feminino perpassam por elementos externos e diversos, como vestimentas, modalidades esportivas ou escolhas profissionais e por elementos interiorizados, que ditam o pensamento e o comportamento social de acordo com a identidade do indivíduo (masculino ou feminino).

A educação informal, segundo o autor, consolida as desigualdades de gênero, pois, historicamente, os meninos são educados para o mundo do trabalho, a competição e a tomada de decisões (espaço público), enquanto que as meninas educadas para serem dóceis e úteis e para se tornarem as guardiãs das tradições familiares (espaço doméstico) (Tedeschi, 2012, p. 38), as cuidadoras de filhos e maridos.

As desigualdades de gênero são tão históricas quanto contemporâneas. Embora a população brasileira esteja atualmente composta por mais mulheres do que homens, 48,2% de homens e 51,8% de mulheres⁴⁷, de acordo com dados da PNAD Contínua do

⁴⁷ Pesquisa IBGE 2019, dados coletados pela PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua). Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20%C3%A9%20composta,51%2C8%25%20de%20mulheres>, acesso em 01/09/2022.

IBGE-2019, e não obstante as conquistas históricas alcançadas pelos movimentos feministas, as desigualdades de gênero continuam sendo meta imprescindível de enfrentamento, seja no mundo do trabalho, onde as mulheres recebem menores salários e têm menos oportunidades de ascensão na carreira, na representatividade na política e nas relações pessoais e familiares.

Trata-se do percurso de um vasto caminho quando se fala em alcançar a igualdade de gênero. Segundo as estatísticas de gênero do IBGE-2018:

(...) o caminho a ser percorrido em direção à igualdade de gênero, ou seja, em um cenário onde homens e mulheres gozem dos mesmos direitos e oportunidades (...), ainda é longo para as mulheres e ainda mais tortuoso se esta for preta ou parda e residir fora dos centros urbanos das Regiões Sul e Sudeste (Brasil, 2018, p. 12).

Os movimentos feministas da segunda onda já apontavam as interseccionalidades de gênero, com variáveis semelhantes, como raça, etnia, geração e classe social. Na contemporaneidade, mulheres não-brancas e residentes fora dos centros urbanos das Regiões Sul e Sudeste (IBGE BRASIL, 2018, p. 12), os centros considerados de excelência epistemológica, intelectual e financeira, também estão inseridas dentre estas múltiplas interseccionalidades.

2.4 Entre cortinas e véus – O lugar das mulheres nos livros didáticos de História e no mundo

As rainhas merovíngias, tão cruéis, as damas galantes do Renascimento, as cortesãs de todas as épocas fazem sonhar. E preciso ser piedosa ou escandalosa para existir.

(Michelle Perrot, 2007, p. 18).

De que maneira as mulheres se fazem presentes na história oficial e nas narrativas dos livros didáticos de história? Como o protagonismo feminino, em suas múltiplas particularidades são descritas (ou silenciadas) em um universo que tende a uniformizar corpos, mente, hierarquia social e a naturalizar uma cultura androcentrada? (Araújo e Borges, 2020, p. 81).

Na área do ensino de História, são muitos os desafios. Mesmo as mulheres sendo maioria nas escolas brasileiras, o ensino ainda é pensado a partir da ideia de um sujeito universal (Oliveira, 2019, p. 56), o masculino.

A elevada representatividade das mulheres nas escolas brasileiras encontra-se em contraposição à sua baixa representatividade nos livros didáticos, o que desperta o interesse dos pesquisadores em investigar o protagonismo e o não-protagonismo das mulheres neste importante reduto. Segundo Oliveira (2019):

O interesse em analisar o protagonismo das mulheres no ensino de História justifica-se pela baixa representatividade das mulheres nos livros didáticos. Ao folhear o livro didático parece que a história é feita apenas por homens, visto que as mulheres são menos nomeadas que os homens, as mulheres são menos citadas e são também as que menos aparecem em imagens nos livros didáticos (...) Mesmo em episódios aonde as mulheres tiveram um papel fundamental, a elas é reservado um rodapé, um box, quando muito um complemento de página inteira (Oliveira, 2019, p. 11).

As narrativas históricas apresentam os fazeres históricos dos homens, mas tende a não incluir as mulheres. Pedro (2005, p. 83) relata que a antiga forma positivista de escrever a história esqueceu as mulheres e destacou personagens, em geral, masculinos, tipificados como heróis, que a seu tempo participaram de guerras ou das esferas de governo. Neste viés, as mulheres foram incluídas em situações consideradas de exceção e até degradantes, como sendo a face oculta do poder, ocupando o lugar que, no imaginário do patriarcado, lhes cabia: os leitos dos amantes:

Pertencer a esta grande narrativa significava, e ainda significa, prestígio. Elizabeth Fox Genovese chama este tipo de história de “história de governantes e de batalhas”. Nesta história, afirma ela, não havia lugar para as mulheres. (...) na “história de governantes e de batalhas”, as mulheres só eram incluídas quando ocupavam, eventualmente, o trono (em caso de ausência de filho varão) ou então quando se tornavam a “face oculta” que governava o trono, ou a república, por trás das cortinas, dos panos, do trono, ou seja lá do que for, numa clara insinuação sensual/sexual que pensa que as coisas são decididas nos leitos de amantes. Estes leitos costumam ser considerados os responsáveis pelas “grandes” decisões da história, e promovem a queda ou a ascensão de governantes (Pedro, 2005, p. 83-84).

As narrativas históricas tradicionais consagraram heróis, personagens, em geral, masculinos, que foram governantes, venceram guerras, subjugaron povos e conquistaram territórios. Nesse lugar de poder, não houveram espaços para mulheres, exceto quando estas se tornavam a face oculta do poder, um comando por trás dos panos e das cortinas erguidas pelo governo oficial, o masculino.

A ausência de abordagens históricas a partir de perspectivas feministas são percebidas nas obras didáticas de História Geral, História do Brasil e na História de Mato Grosso, embora essa ausência seja recorrente também nos livros e materiais didáticos da história dos demais Estados brasileiros (Marques, 2014, p. 286-288). Analisando livros didáticos da História de Mato Grosso, Marques aponta o estilo das narrativas tradicionais, a abordagem cronológica dos grandes acontecimentos e seus respectivos heróis, com figuras masculinas dominando os espaços públicos de comando, enquanto que a participação feminina está associada à cultura e à arte, atividades consideradas pelo patriarcado como condizentes com as habilidades femininas.

As pesquisas da autora indicam que a introdução dos estudos de gênero no ensino de História é prejudicada por elementos diversos, como a ausência do tema nos livros didáticos, a falta de pesquisa e produções acadêmicas nesse campo epistemológico, o despreparo e até desinteresse de alguns professores e alunos (Marques, 2014, p. 294), que pouco conhecem sobre o tema.

Neste contexto, a autora apresenta a relevância do papel do professor enquanto fomentador do debate e da pesquisa, pois o livro didático não fala por si só:

Não se pode ter a ilusão de que o livro didático vá informar ou instruir sobre determinado assunto por si só, mesmo que consideremos o peso e o uso frequente dessa ferramenta em sala de aula. Vale ressaltar que em outras e muitas realidades diferentes da pesquisada, o livro didático é, não raro, a única fonte de instrumentação conteudística para as aulas de História. Todavia, o livro não fala por si, ele depende da interlocução com o leitor, neste caso, professores e alunos. Nessa via de mão dupla, são os elementos formativos das pessoas que vão interagir com o livro. Então, nunca haverá um livro completo ou o melhor, porque é característica deste artefato a falta. E o que falta no livro pode, deve e é completado pelo leitor (Marques, 2014, p. 294).

Marques dialoga aqui com Circe Bittencourt, pesquisadora do livro didático que também aponta para a importância da interferência constante do professor na mediação entre o aluno e o livro didático, uma vez que a prática de leitura deste difere de todas as outras (Bittencourt, 2008, p. 317) e destaca a relevância dos elementos formativos dos envolvidos no processo.

Ressaltamos aqui, especialmente, os elementos formativos do professor. Isto porque o mesmo professor regente em sala de aula, é o professor historiador e professor pesquisador, e suas pesquisas tendem a impactar profundamente não apenas o seu fazer pedagógico cotidiano, mas o ensino de História como um todo, ao se tornar público e ser compartilhado com seus pares.

Freire já relatara que ensinar exige pesquisa, sendo a docência, a discência e a pesquisa indissociáveis entre si, não havendo ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino, pois seus fazeres se encontram um no corpo do outro (Freire, 1996, p. 32), retroalimentando-se mutuamente.

As pesquisas do professor pesquisador, sobretudo quando alinhadas às perspectivas do ProfHistória, devem estar voltadas para situações problematizadas a partir das vivências em salas de aula, de modo que possam eventualmente propor possíveis respostas para as hipóteses levantadas.

A disciplina e o ensino de história são elementos importantes para o enfrentamento das desigualdades de gênero e para o combate aos estereótipos normatizadores da heterossexualidade. Joana Maria Pedro questiona se estamos usando a disciplina para reforçar ou desmistificar a heteronormatividade e afirma que, como profissionais da História, devemos refletir sobre as pesquisas que estamos fazendo e sobre qual história estamos escrevendo. Segundo a autora:

É necessário pensar que pesquisas estamos fazendo na História. Estamos usando esta disciplina para reforçar a heterossexualidade ao considerá-la como a norma? Como estamos observando os discursos da constituição do Estado? O que é generificado nestes discursos? Quais relações são feminilizadas e quais masculinizadas? Ao observarmos, como profissionais da História, as práticas que ensejam a divisão sexual do trabalho, dos espaços, das formas de sociabilidade, bem como a maneira como a escola, os jornais, a literatura, enfim, os diferentes meios de comunicação e divulgação constituem as diferenças reforçando e instituindo os gêneros, estamos escrevendo uma história que questiona as “verdades” sedimentadas, contribuindo para uma existência menos excludente (Pedro, 2005, p. 92).

A observação crítica das engrenagens e dos espaços sociais pelos profissionais da História podem possibilitar um caminho de desconstrução dos constructos generificados presentes nos discursos do Estado e das instituições, e dos enquadramentos determinantes de comportamentos performáticos, onde a heteronormatividade se configura como possibilidade única e legítima. É nesse caminho de questionamentos das verdades socialmente sedimentadas que os professores pesquisadores e o ensino de história podem contribuir para uma existência menos excludente e menos desigual.

É necessário reconhecer que as mulheres sempre estiveram presentes nos processos de construção da sociedade e tiveram papéis relevantes em diferentes períodos históricos, mas foram marginalizadas e apagadas nas narrativas tradicionais. Esse apagamento cria uma falsa impressão de que elas não desempenharam nenhum papel significativo no devir social.

Ancorado nas narrativas tradicionais, os livros didáticos não apresentam abordagens nas perspectivas das mulheres, deixando uma lacuna que foi preenchida por um modelo epistemológico androcentrado.

O debate e a inclusão das mulheres nos livros didáticos não é uma proposta para a segregação das mulheres, para a escrita de uma história que exclua do masculino o seu quadro de referência, pois o que interessa é ver a mulher integrada ao processo histórico (Tedeschi, 2019, p. 107 e 120).

Incluir a história das mulheres nos livros didáticos de história é fundamental para combater estereótipos, promover a igualdade de gênero e contribuir para uma sociedade menos excludente.

Como outras culturas do mundo, a sociedade brasileira foi profundamente impactada pela cultura heteronormativa do patriarcado e pelo apagamento involuntário das mulheres através dos séculos. Ainda que hoje, rechaçado, seus resquícios adoecem profundamente as relações sociais e alimentam a violência, a exclusão e as desigualdades de gênero.

Atualmente no Brasil, algumas políticas públicas como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres⁴⁸ e a Lei das Eleições⁴⁹, foram implementadas com o intuito de promover maior representatividade feminina na esfera pública. No entanto, é evidente que essa representação ainda é limitada, especialmente nos cargos de comando (Albuquerque, 2012, p. 12). Considerando que as mulheres constituem a maioria da população brasileira, essa sub-representação é particularmente significativa e expõe os desafios e enfrentamentos que o caminho rumo à igualdade de gênero e à participação política plena das mulheres exigirá.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, juntamente com outras iniciativas legislativas, representa um avanço na busca pela equidade de gênero e pela ampliação do espaço das mulheres na política e em outros setores da sociedade. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta rotineiramente obstáculos complexos, incluindo resistências culturais, estruturais e institucionais que perpetuam desigualdades de poder baseadas no gênero.

⁴⁸ Plano nacional de políticas para as mulheres. Disponível em https://oig.cepal.org/sites/default/files/brasil_2013_pnpm.pdf, acesso em 02/09/2022.

⁴⁹ A Lei Federal 9504/1997, artigo 10, parágrafo 3º, conhecida como a Lei das Eleições estabelece que cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm, acesso em 02/09/2022.

A Lei das Eleições, por exemplo, estabeleceu quotas de gênero com objetivo de garantir uma maior participação feminina nos processos eleitorais, mas sua efetivação precisa vencer velhas barreiras, como o preconceito e a falta de incentivos estruturais para o engajamento político das mulheres, principalmente nestes espaços comando e poder.

CAPÍTULO III – A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO

3.1 As pedras no caminho – máscaras novas para um velho e empoeirado discurso

As primeiras pedras no caminho surgem já no início da jornada, um prenúncio do que análise das fontes indicará. As primeiras pedras se traduzem pela dificuldade de acesso ao material didático do Sistema Estruturado de Ensino (SEE). As apostilas do SEE são de acesso temporário e limitado a alunos e professores atribuídos em um ano letivo específico, seja na versão digital, disponível apenas para visualização e leitura na Plurall⁵⁰, plataforma educacional pertencente ao Sistema Maxi de Ensino⁵¹, ou na versão impressa, entregue bimestralmente nas escolas e descartadas ao final de cada ano. Não são oficialmente disponibilizadas para pesquisadores da educação básica e nem às demais instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, mas somente para as escolas públicas estaduais que ofertam Educação Básica.

Embora sejam os materiais didáticos de uso obrigatório ofertados pela SEDUC desde o ano de 2022, os direitos autorais do material pertencem à SOMOS Sistema de Ensino S. A.⁵², grupo do qual o Sistema Maxi de Ensino é integrante. Ambos são parceiros da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a instituição com a qual o Governo do Estado de Mato Grosso assinou a contratação para a implantação do SEE, que, por sua vez, os disponibiliza apenas no decorrer de cada ano.

Neste contexto, considerando as dificuldades de acesso às principais fontes, esta pesquisa foi realizada a partir das unidades que compõem os Cadernos do Aluno, pois não conseguimos obter os cadernos referentes ao Manual do Professor.

A negação do acesso aberto dos materiais apostilados do SEE enquanto fontes de pesquisa, possivelmente ocultam intencionalidades por parte dos contratantes que requerem uma investigação específica que não cabe aqui, nesta pesquisa.

Porém, é provável que uma destas intencionalidades esteja relacionada ao encobrimento das fragilidades pedagógicas e dos inúmeros erros editoriais e conceituais que os materiais apresentam.

⁵⁰ Disponível em <https://www.plurall.net>.

⁵¹ Disponível em <https://sistemamaxi.com.br/>.

⁵² Disponível em <https://somoseducacao.com.br/>.

Neste viés, citamos o texto cujo relato descreve que o rei Leônidas conseguiu conter por um certo tempo o exército persa com apenas 300 espartanos na Batalha das Termópilas (1º ano, caderno 1, unidade 2, página 23). Aqui, os autores parecem compartilhar dos relatos clássicos de Heródoto, profundamente entretecidos na cultura e nos feitos heroico-mitológicos de seus personagens, ou da visão romaneada hollywoodiana desta batalha⁵³.

Outro excerto é o que trata da democracia representativa, onde todo e qualquer cidadão tem o direito de votar, independente de gênero, cor, credo, idade, escolaridade (1º ano, caderno 1, unidade 2, página 28). Este segundo excerto é correto, exceto no que se refere à idade, pois, de acordo com a Constituição Federal, artigo 14, parágrafo 1º, inciso II, letra c, o critério de idade restringe o direito ao voto para menores de 16 anos.

Além de erros conceituais e gráficos, os editores desconsideraram os princípios éticos que fundamentam as normas científicas, fazendo uso de produções textuais e atividades sem citar as fontes, ou as citando de forma incompleta, e até mesmo utilizando imagens de *sites* não reconhecidos no meio acadêmico, como o *site* wikipedia.org (Maxi, 1º ano, caderno 1, unidade 3, 2023, p. 46), conforme as figuras 1, 2 e 3:

Figura 1



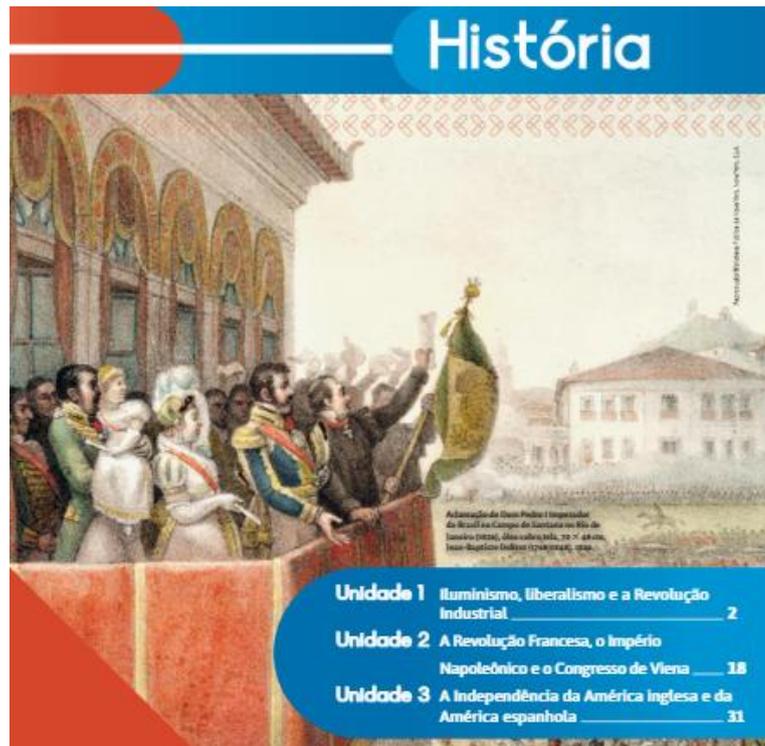
([https://fr.wikipedia.org/wiki/Perl_\(Sarre\)#/media/File:Retiarius_stabs_secutor_\(color\).jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Perl_(Sarre)#/media/File:Retiarius_stabs_secutor_(color).jpg). Acessado em 12/08/2016.)

A imagem retrata parte do mosaico romano de Nennig, um dos mais bem conservados que se encontram até o momento no norte da Europa. A composição conta com mais de 160 m² e apresenta como tema cenas próprias de um anfiteatro romano.

1º ano, caderno 1, unidade 3, p. 46

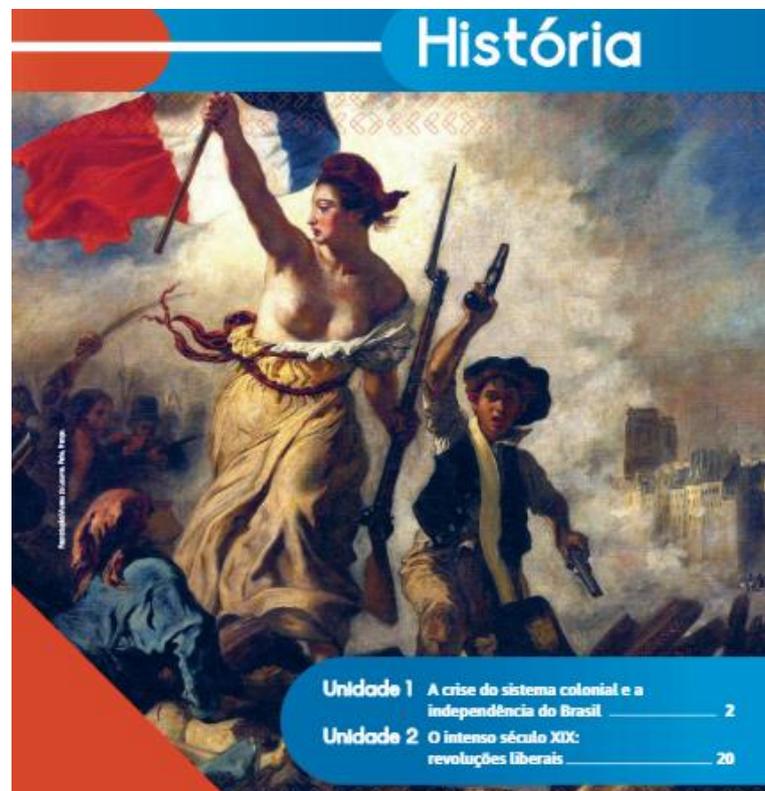
⁵³ 300, filme produzido pelos Estados Unidos em 2006, direção de Zack Snyder, no gênero de ação e fantasia, com duração de 117 minutos.

Figura 2



2º ano, caderno 3, p. 1

Figura 3



2º ano, caderno 4, p. 1

As figuras 2 e 3 trazem erros gráficos e editoriais nas contracapas dos cadernos 3 e 4 do 2º ano do Ensino Médio, aparentemente invertidas no processo de edição dos cadernos, conforme observado as figuras acima demonstram.

A figura 2, contracapa do caderno 3, do 2º ano do Ensino Médio, trata-se da pintura óleo sobre tela de Jean-Baptiste Debret, Aclamação de Dom Pedro. A imagem representa o momento em que Dom Pedro é aclamado imperador do Brasil. Os contextos das três unidades do caderno 3, no entanto, não estão relacionadas à imagem, sendo elas: Iluminismo, liberalismo e a Revolução Industrial (Unidade 1); A Revolução Francesa, o Império Napoleônico e o Congresso de Viena (Unidade 2) e A Independência da América Inglesa e da América Espanhola (Unidade 3).

Já a figura 3, contracapa do caderno seguinte, o caderno 4, traz a pintura de Eugène Delacroix, A Liberdade Guiando o Povo, que representa a revolução de julho de 1830, em Paris, embora seja ocasional e equivocadamente associada a Revolução Francesa de 1789. Novamente, os contextos das duas unidades do caderno 4 não estão relacionados à imagem que as segue: A crise do sistema colonial e a independência do Brasil (Unidade 1) e O intenso século XIX: as revoluções liberais (Unidade 2).

O que se pode deduzir, observando estas duas figuras e os contextos das unidades dos cadernos 3 e 4, é que as imagens foram erroneamente trocadas no processo de edição, onde A Liberdade Guiando o Povo deveria ser a imagem da contracapa do caderno 3 e a Aclamação de Dom Pedro deveria ser a imagem da contracapa do caderno 4.

Anunciado como iniciativa inovadora do Governo Mauro Mendes para dar uma resposta à sociedade e melhorar a qualidade do ensino ofertado aos estudantes da rede estadual de ensino, os materiais apostilados do SEE não dialogam com as expectativas e necessidades dos estudantes da escola pública ao propor um nivelamento invisível entre a educação pública e a educação privada, estes últimos para quem os materiais pedagógicos da SOMOS Educação foram originalmente desenvolvidos⁵⁴. Uma educação ancorada no e a serviço do neoliberalismo, fazendo uso de novas estratégias e máscaras novas para validar o velho e empoeirado discurso.

⁵⁴ Saiba mais em Missão, disponível em <https://somoseducacao.com.br/quemSomos.php>.

3.2 Onde estão as mulheres? – Leitura da representação das mulheres através de elementos textuais e imagéticos dos materiais didáticos de História do SEE

Por que (e desde quando) as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos, ainda que saibamos que elas participaram de grandes e pequenos eventos da história humana?

(Joan Scott, 1995, p. 93)

Esposas, mães, rainhas, imperatrizes, escravizadas, retirantes, heroínas. Figuras proeminentes ou mulheres infames, cujas histórias não contadas desafiam o silêncio e a memória de gerações.

Elas foram Cleópatras, Marias Leopoldinas, Terezas de Benguela, ou uma das muitas marias, como Maria Quitéria, Maria Felipa ou Maria Firmina. Ou ainda Rosalina de Jesus Maciel, a Baiana, cuja história permanece adormecida. E ainda tantas outras, de todos os tempos, de todos os nomes, de tantas sem nome, sem rosto, sem voz. Mas foram mulheres que, a seu tempo e ainda que restritas ao silêncio de seus quartos, resistiram e desafiaram as expectativas sociais e as estruturas de poder.

A historiografia tradicional não fez justiça à história das mulheres, ainda que saibamos que elas participaram dos grandes e pequenos eventos da história humana (Scott, 1995, p. 93). O que se escreveu sobre elas foram os relatos de homens, que o fizeram a partir do olhar masculino, do seu próprio lugar de fala. São narrativas como esta que nos deparamos nos materiais didáticos analisados. As apostilas do SEE, fontes que embasaram esta pesquisa, foram os quatro cadernos bimestrais do 1º ano, quatro cadernos bimestrais do 2º ano e os quatro cadernos bimestrais do 3º ano, todos eles na versão do Caderno do Aluno, para a etapa do Ensino Médio.

A Tabela 1, representada a seguir, apresenta um quadro quantitativo e comparativo de elementos coletados e sistematizados a partir dos doze cadernos que contemplam a proposta curricular anual para os três anos/séries do Ensino Médio das escolas públicas estaduais.

A seleção dos tópicos constitutivos da tabela 1, em particular, se justifica pela intenção de possibilitar a visualização, em um panorama geral, do espaço gráfico editorial (sejam elementos textuais ou não-textuais) ocupado por pautas, ações, imagens e outros aspectos relacionados às mulheres nos atuais materiais didáticos do SEE para a disciplina de história, adotado em todas as escolas públicas estaduais desde o ano de 2022.

TABELA 1 – DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO E COMPARATIVO DE ELEMENTOS RELACIONADOS À MULHERES NAS APOSTILAS DO SEE

Especificação	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Total de páginas do Caderno 1	53	48	53
Total de páginas do Caderno 2	26	42	49
Total de páginas do Caderno 3	46	46	64
Total de páginas do Caderno 4	36	34	36
Total de páginas para o ano letivo por série	151	170	202
Parágrafos inteiros relacionados a tema que envolvam mulheres	14	16	21
Linhas relacionadas a tema que envolvam mulheres (diagramação da página em 1 coluna)	52	25	30
(diagramação da página em 2 colunas)	28	38	127
Texto sequencial mais longo dos cadernos relacionado a temas que envolvam mulheres (com ou sem imagem)	Meia página	Meia página	2 páginas
Contracapa relacionado a tema que envolvam mulheres	-	1	2
Box relacionado a tema que envolvam mulheres	1	2	3
Tópico relacionado a tema que envolvam mulheres	2	1	3
Mapa mental contendo tópico relacionado a tema que envolvam mulheres	-	1	-
Atividade relacionada a tema que envolvam mulheres	3	3	3
Atividade com enunciado ou imagem que apenas façam menção a termos relacionados às mulheres	3	1	-
Imagem de mulheres relacionadas ao texto	4	8	10
Imagem de mulheres não necessária ao contexto	1	3	9
Tabela que faça menção a dados relacionado às mulheres	-	1	1
Simple menção de termo relacionado a mulheres (mulher, menina, irmã, nome próprio, entre outros)	12	18	34

Fonte: elaborado pela autora

As narrativas dos cadernos de SEE fazem uso do estilo adotado pela historiografia tradicional. Estruturadas de forma cronológica, suas narrativas seguem uma linha de tempo invisível, estabelecida a partir de eventos históricos da cultura europeia.

A Tabela 1 está organizada em 4 colunas. A coluna 1, na cor branca, identifica o tipo específico do dado coletado para análise; a coluna 2, em amarelo, referem-se a dados referentes ao 1º ano do EM; a coluna 3, em azul, são dados do 2º ano do EM, e a coluna 4, em verde, são dados do 3º ano do EM. Cada ano/série é composto de 4 cadernos, um para cada bimestre do ano letivo.

Considerando a tabela, observamos um quadro bastante desigual. Os resultados apontam para uma significativa sub-representação das mulheres e de pautas a elas relacionadas nos materiais didáticos do SEE.

Nos cadernos do 1º ano, por exemplo, das 151 páginas analisadas, apenas 80 linhas fazem menção às mulheres. O texto sequencial mais longo dedicado às mulheres é de apenas meia página (caderno 2, unidade 2, página 19), o que demonstra uma presença mínima e fragmentada ao longo do material. Essa ausência não apenas omite as contribuições das mulheres na história e na sociedade, mas também reflete a falta de equidade na educação básica, justamente onde o combate a ausências de grupos historicamente negligenciados deveria começar (Jesus e Mendes, 2018, p. 119).

No 2º ano do Ensino Médio, a situação é ainda mais desfavorável. Com 170 páginas examinadas, apenas 63 linhas são destinadas às mulheres. O texto sequencial mais longo não ultrapassa meia página (caderno 4, unidade 2, página 22), indicando uma persistência na marginalização das mulheres nos conteúdos escolares, o que reforça uma narrativa histórica e cultural que não reconhece adequadamente o papel das mulheres.

Os cadernos do 3º ano do Ensino Médio apresentam uma leve, porém insignificante, melhora em comparação aos cadernos do 1º e 2º ano, com 202 páginas e 157 linhas que se referem às mulheres. O texto sequencial mais longo encontrado, de duas páginas (caderno 4, unidade 2, páginas 28 a 30), é também bastante modesto frente ao volume total de páginas do material.

Neste universo, predomina a presença do homem, a quem é reverenciado como sujeito universal de direito. Apesar da indiscutível predominância da presença masculina nas narrativas historiográficas e nas páginas do material didático do SEE, não é todo e qualquer homem que está enquadrado neste status de sujeito universal. Ao contrário, ao invés de ser universal, reflete a experiência e a perspectiva de um homem muito específico, o macho, branco e europeu (Tedeschi, 2012, p. 113).

O material apostilado utiliza muitos recursos imagéticos e cerca de 80% das páginas do material apresentam uma ou mais imagens e mapas. Poucas destas imagens retratam mulheres, e menos delas ainda estão diretamente relacionadas aos elementos textuais que as acompanham ou sequer fazem menção a elas, o que sugere a inserção da imagem como uma escolha intencional dos editores em criar uma aparência de inclusão das mulheres à um espaço que deveria ser delas por direito.

Conforme a Tabela I, ao longo dos 4 cadernos do 1º ano do EM encontramos 4 imagens de mulheres relacionadas ao texto que as acompanha e 1 imagem não relacionada; no 2º ano são 8 imagens relacionadas ao texto e 3 não relacionadas; enquanto que no 3º ano são 10 imagens relacionadas ao texto e 9 não relacionadas.

Trata-se de uma inclusão simbólica, uma estratégia para que o material didático pareça estar eticamente adequado e produza uma sensação de promoção de igualdade e diversidade. Sem o suporte textual que as contextualize adequadamente, combinando representações visuais com elementos textuais, as imagens reforçam os tradicionais estereótipos de gênero.

Esta situação pode ser visualizada através da observação de algumas imagens que apresentamos aqui, as figuras 4 e 5, ambas integrantes dos materiais didáticos do SEE.

Figura 4



Esta imagem, aqui nominada de figura 4, faz parte da apostila do 3º ano, dentro do tópico O Segundo Reinado e do subtópico A imigração europeia no século XIX. A legenda da imagem descreve que na cidade de Blumenau, Santa Catarina, é realizada a festa Oktoberfest, inspirada na comemoração tradicional alemã (Maxi, 3º ano, caderno 1, unidade 3, 2023, p. 35).

Sem mais referências, a fotografia registra um desfile onde não fica evidenciado se realizado para a divulgação do evento ou dentro da própria programação da Oktoberfest. A menção à realização do evento é pertinente ao tópico que trata da imigração europeia no século XIX, porém, nos referimos aqui à escolha da imagem, uma fotografia em plano geral que coloca duas mulheres como protagonistas da imagem. Esse enquadramento é um recurso dos planos fotográficos quando se pretende destacar alguns elementos de outros, de acordo com a intenção que se pretende dar à fotografia⁵⁵.

O destaque no enquadramento manifesta a intencionalidade de valer-se dos recursos visuais para sugerir a inclusão, a presença ou o protagonismo das mulheres nos materiais didáticos de história, embora isso não esteja, de fato, acontecendo. Ou seja, utiliza-se a figura de mulheres, porém sua presença no conteúdo imagético não as inclui no conteúdo textual, seja de forma principal ou secundária.

A prática de inclusão de mulheres apenas no conteúdo imagético, sem mencioná-las no conteúdo textual, vai se repetir inúmeras vezes ao longo das páginas do material apostilado do SEE.

A imagem representada pela figura 5, pertence aos conteúdos propostos para o 2º ano do Ensino Médio e faz parte do tópico África, Ásia e América antes da chegada dos europeus. Fotografia produzida na perspectiva fotográfica de grande plano geral, apresenta um plano bastante aberto, onde os personagens que aparecem ali não são facilmente reconhecidos, embora seja possível visualizar a presença de homens e mulheres.

⁵⁵ Saiba mais em <https://edu.gcfglobal.org/pt/curso-de-fotografia-digital/quais-sao-os-planos-fotograficos-em-relacao-ao-protagonista-da-imagem/1/>

Figura 5



2º ano, caderno 1, unidade 1, página 2

A figura 5 vem acompanhada da seguinte legenda:

Desde a década de 1960, a União Africana reúne os governantes da África com o objetivo de estreitar as relações entre os países que enfrentam desafios políticos, econômicos e sociais apresentados após a descolonização do continente (Maxi, 2º ano, caderno 1, unidade 1, 2023, p. 2).

A legenda e o texto que a acompanha não fazem alusão à data do registro da fotografia ou à data da realização do evento. Presume-se que as mulheres na figura 2 sejam esposas dos governantes ou elas próprias governantes de alguns dos países africanos.

Porém, sem identificação e ao primeiro olhar, alimentado por séculos de submissão das mulheres em relação aos homens, elas aparentam estar ali no papel de esposa, enquanto os homens ocupam seus lugares de marido e de liderança. A própria posição em que homens e mulheres estão dispostos na fotografia refletem as relações de poder e sugerem a submissão das mulheres, pois elas estão posicionadas nos degraus mais baixos e os homens nos degraus mais altos, os degraus aqui simbolicamente representando a posição social, o espaço e o poder de cada um deles.

O que observamos aqui é um sistema de condutas e práticas que faz uso destes materiais para corroborar com a perpetuação das discriminações e dos estereótipos de

grupos específicos (neste caso, as mulheres) no imaginário coletivo, quando este combate deveria começar justamente na educação básica (Jesus e Mendes, 2018, p. 119).

O imaginário é aqui compreendido como o sistema de ideias e imagens das representações coletivas construídas para dar significado ao mundo real, representações que, ao mesmo tempo, são e não são a coisa representada. Construídos pelo pensamento, onde homens e mulheres possuem papéis e lugares bem definidos, se tornam nosso verdadeiro mundo, mundo pelo qual vivemos, lutamos e morremos (Pesavento, 2006, p. 49-50), onde o que é deixa de ser e o que não era, se configura como real.

Neste imaginário coletivo, os espaços e papéis de homens e mulheres estão demarcados de maneiras bem distintas, onde os homens dominam os espaços públicos de comando e as mulheres estão destinadas ao espaço doméstico, a maternidade, a função de mantenedora da tradição familiar, da cultura e à arte (Marques, 2014, p. 288), atividades consideradas pelo patriarcado como condizentes com as habilidades femininas.

Ainda no que se refere ao uso dos recursos imagéticos, os cadernos do SEE alimentam outros estereótipos femininos perpetuados nas representações do imaginário coletivo, alguns de maneira sutil e implícita, outros de forma mais evidente. Dentre estes, se inserem os estereótipos de gênero, que frequentemente se manifestam na atribuição de profissões e atividades de liderança, conforme observamos na figura 6:

Figura 6



Enfermeiras da FEB destacadas para atender combatentes feridos no Hospital de Evacuação, em Pistoia, Itália, em março de 1945.

Um típico exemplo de estereótipos de gênero é a associação das mulheres a determinadas profissões tradicionalmente vistas como femininas e condizentes com as habilidades das mulheres, como enfermeiras ou professoras, enquanto que profissões mais técnicas ou de liderança são associadas aos homens. Estes estereótipos se inter-relacionaram com as representações sociais das mulheres no imaginário social, onde lhes foi reservado um lugar de submissão, naturalizando a divisão do trabalho como decorrente das características biológicas de cada sexo (Tedeschi, 2012, p. 30).

Essa segregação baseada em estereótipos de gênero perpetua e naturaliza a representação das mulheres como inadequadas ou inábeis para executar certas funções e profissões, que possuiriam um caráter mais masculinizado. Ao reproduzir elementos textuais ou imagéticos neste contexto, os materiais didáticos do SEE contribuem para a naturalização e manutenção das desiguais estruturas de poder.

Outro estereótipo de gênero identificado nos materiais didáticos se refere à retratação da fragilidade feminina, uma construção social que sugere uma suposta vulnerabilidade das mulheres que permeia diversas esferas de suas vidas, desde a infância até a vida adulta. Essa construção no imaginário coletivo se baseia na ideia de que as mulheres são emocionalmente mais frágeis, fisicamente menos capazes e mais suscetíveis a necessitar de proteção e cuidado. Vejamos a ilustração representada pela figura:

Figura 7



Tradução: "Este é o inimigo". Cartaz da Segunda Guerra Mundial. Autoria anônima.

Disponível em: <https://artifactsjournal.missouri.edu>. Acesso em: 17 jun. 2015.

O cartaz *Este é o inimigo*, que se encontra no material apostilado do 3º ano, caderno 3, unidade 2, página 42, utilizado originalmente durante a Segunda Guerra Mundial, apresenta a figura caricata de um soldado japonês, tipificado como o grande inimigo a quem se deve temer. Ainda que seu objetivo enquanto propaganda estivesse vinculado a demonizar o inimigo e a difundir o sentimento xenofóbico dos estadunidenses, o cartaz claramente evidencia um estereótipo de gênero, com a representação das mulheres como fisicamente frágeis, visivelmente assustadas, potenciais vítimas de um inimigo feroz, e a quem os homens fortes e heroicos deveriam proteger.

O inimigo representava perigo para as frágeis mulheres, que necessitavam de proteção, mas não para os homens, soldados e heróis de guerras.

O estereótipo da fragilidade feminina vem acompanhado de outros estereótipos de gênero, que associam a beleza, a elegância, o recato e a conduta moral como elementos diretamente relacionados à suposta natureza frágil e delicada das mulheres, como se estes fossem atributos únicos e exclusivos da natureza feminina.

Em relação à beleza feminina enquanto estereótipo de gênero, selecionamos um excerto de texto onde afirma-se que:

Para alavancar a popularidade dos filmes produzidos pelas maiores produtoras do país – Atlântida e Vera Cruz – foram escalados cantores e atores famosos e populares nos programas de rádio. Também foram retratados temas nacionais, incluindo o uso de piadas regionais e a disseminação da ideia de que a beleza feminina era uma característica do país (Maxi, 3º ano, caderno 3, unidade 3, 2021, p. 53).

O texto aponta que a beleza feminina foi utilizada como estratégia cultural e comercial de grandes produtoras de filmes nacionais. A exploração da aparência das mulheres, com ênfase na estética das atrizes, não foi uma prerrogativa exclusiva da indústria cinematográfica, e tornou-se uma prática recorrente no processo de objetificação do corpo feminino.

A exploração sistemática da estética das mulheres, transformaram-nas em objetos do desejo masculino, atribuindo a elas um papel de passividade e subalternidade em relação aos homens.

Essa dinâmica não apenas influenciou as percepções estéticas, mas também teve um papel significativo no estabelecimento dos padrões de beleza considerados como ideais. Esses padrões eram irrealistas e inatingíveis para a grande maioria das mulheres

brasileiras, seja por espelharem-se no biotipo feminino europeu, seja por idealizarem as mulheres das classes médias altas que poderiam ter acesso a roupas exclusivas, maquiagens importadas e carros de luxo.

A cultura da beleza feminina dentro destes padrões estéticos promoveu uma cultura de comparação e competição entre as mulheres, onde o valor pessoal era frequentemente medido pela aparência física.

A representação visual das mulheres nos filmes, embora tenha impulsionado a indústria cinematográfica, não apenas moldou as expectativas estéticas do público, mas também desempenhou um papel na consolidação da idealização e a padronização da beleza feminina, reforçando os estereótipos de gênero e as hierarquias de poder existentes na sociedade.

Os padrões de beleza incluíram também a elegância das mulheres como um atributo indissociável de sua natureza. Esse atributo chegou a ser utilizado como elemento de marketing e propaganda, como indicado na figura 8:

Figura 8



O exemplo retratado na figura 8, trata-se de um anúncio publicado na revista *O Cruzeiro*⁵⁶, na década de 1960, no contexto do crescimento da indústria automobilística no Brasil. Na publicação, a imagem de duas mulheres em pé (uma espécie de garotas-propaganda), tendo como cenário a recém construída cidade de Brasília, e uma legenda que ressaltava o toque de elegância do automóvel (a mercadoria).

A ilustração revela o uso comercial da imagem da mulher como símbolo de elegância, associando esta elegância, que lhe seria uma condição nata, a bens e serviços igualmente considerados como padrões de elegância naquele momento (Maxi, 3º ano, caderno 3, unidade 3, 2021, p. 59).

Embora a mercadoria anunciada seja o automóvel, a imagem remete à objetificação das mulheres e do corpo feminino, aqui representadas como mercadorias, objetos de desejo e de consumo dos potenciais compradores, homens que ao comprar o carro conquistavam junto mulheres bonitas e bem-vestidas como as dos anúncios.

Embora publicado na década de 1960, encontra forte correspondência nos dias atuais, como ilustrado nas figuras 9 e 10:

Figura 9



Maria Sharapova, tenista russa e garota-propaganda da marca alemã de carros no lançamento do Porsche Macan Turbon, em Los Angeles, em novembro de 2013⁵⁷.

⁵⁶ Revista semanal ilustrada fundada por Assis Chateaubriand, com sede na cidade do Rio de Janeiro, com circulação de 1928 até 1985. Saiba mais em <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003581&pagfis=1>

⁵⁷ Disponível em https://revistatenis.uol.com.br/artigo/de-vestido-e-salto-alto-sharapova-apresenta-nova-maquina-da-porsche_11251.html, acesso em 04/11/2024.

Figura 10



A atriz Marina Ruy Barbosa, na campanha da Renault, em um comercial que divulga o modelo Stepway, em Petrópolis, Rio de Janeiro, em julho de 2019⁵⁸.

Fábricas, montadoras e expositores de carros, sobretudo de carros de luxo, associam a venda dos carros com belas mulheres, vestidas com roupas de grifes famosas que acentuam a sensualidade de seus corpos.

Em geral, as mulheres não aparecem dentro dos carros, como donas deles, mas sim do lado de fora, como uma espécie de acessório, um bônus que vem junto com a mercadoria adquirida. Novamente aqui, trata-se da objetificação das mulheres como mercadorias, que podem ser compradas, consumidas e descartadas de acordo com a vontade do homem, reflexos e consequências das relações de poder e das reproduções das desigualdades históricas de gênero.

Outro exemplo dos estereótipos de gênero encontrado nos elementos imagéticos do material apostilado do SEE é a retratação das mulheres como consumidoras dos produtos que anunciam, conforme observado na imagem abaixo:

⁵⁸ Disponível em <https://economia.uol.com.br/videos/?id=marina-ruy-barbosa-vira-agente-secreta-em-campanha-da-renault-0402CC183060E0B16326>, acesso em 04/11/2024.

Figura 11



Eletrrodomésticos, telefone, carro e rádio foram alguns dos itens de consumo que passaram a representar o sucesso e a felicidade da classe média estadunidense, a partir da década de 1920.

3º ano, caderno 2, unidade 2, 2018, p. 19

A figura 11 encontra-se no tópico intitulado de A ascensão econômica dos Estados Unidos e o *American Way of life* (Maxi, 3º ano, caderno 2, unidade 2, 2018, p. 19). O texto que acompanha a figura relata que o consumo era entendido como fonte de felicidade e tê-los simbolizava prosperidade:

O crescimento econômico consolidou um estilo de vida que ficou conhecido como American Way of Life, baseado na ideia de que o consumo era uma fonte de felicidade e simbolizava o sucesso pessoal. As propagandas tiveram papel especial na elaboração de desejos de consumo, com destaque para eletrodomésticos e automóveis, reconhecidos como símbolos da prosperidade. O uso da propaganda para incentivar o consumo teve grande penetração não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países, como o Brasil, e seus reflexos podem ser sentidos ainda hoje (Maxi, 3º ano, caderno 2, unidade 2, 2018, p. 19).

Na sequência de texto, o material apostilado faz uma ressalva, a única que encontramos nos 12 cadernos do Ensino Médio, em relação às representações de mulheres nas perspectivas dos estereótipos de gênero:

Um exemplo são as representações sobre as mulheres, cujos corpos foram usados na publicidade e no entretenimento como objeto de desejo, além da imposição de valores e padrões estéticos, como o papel feminino na vida doméstica, que justificava a introdução de produtos para atender a essa demanda no mercado (Maxi, 3º ano, caderno 2, unidade 2, 2018, p. 19).

Em quatro linhas da página 19, os editores apontam alguns dos padrões estereotipados na representação das mulheres nos materiais didáticos de história, porém, sem tratá-los com profundidade, o que poderiam ter feito ainda que utilizando recursos como *boxes* editoriais ou a propositura de atividades problematizadoras.

Além de consumidora voraz, a figura 9 resume em si outros estereótipos de gênero já mencionados anteriormente, como a beleza, a elegância, a esposa no seu espaço doméstico/privado, e uma certa aparência de frivolidade, uma vez que a mulher está retratada em uma despreocupada conversa no telefone.

De acordo com Tedeschi (2012, p. 15 e 30), os discursos de convencimento quanto aos papéis sociais de homens e mulheres foram construindo-se desde a Antiguidade. Neles, homens e mulheres foram convencidos de que aos primeiros cabia prover a existência natural da família e, às segundas, gerar filhos, alimentar e cuidar destes e do marido ao longo da vida.

A capacidade de convencimento destes discursos esteve diretamente atrelada à força das representações sociais. Criadas pelo pensamento, as representações, matrizes geradoras de condutas e práticas, teceram as condições necessárias para que o homem, detentor do poder, e a mulher, subalternizada, se reconhecessem nestes papéis, vivendo neles e por eles (Pesavento, 2006, p. 49-50).

Na sequência dos estereótipos de gênero, a figura 10 apresenta a representação das mulheres como reprodutoras, onde observamos a ênfase que a imagem dá ao papel da maternidade na vida delas.

Figura 12



1º ano, caderno 3, unidade 3, 2021, p. 39

A ilustração trata-se da pintura O Casal Arnolfini, de Jan Van Eyck, e está relacionada a uma atividade que evoca o tema do Renascimento (Maxi, 1º ano, caderno 3, unidade 3, 2021, atividade 4, p. 39), porém, retrata o lugar da mulher no imaginário social da época e alimenta o estereótipo da mulher/reprodutora.

Imprescindível abordar as representações das mulheres nos papéis de mães, seja nos elementos textuais, seja nos elementos imagéticos que o material didático traz.

No caderno 1 do 1º ano, o texto diz que assim como na Grécia antiga, as mulheres na maioria dos casos, não tinham acesso à vida política, e sua função na sociedade estava ligada à vida doméstica e aos cuidados com a família (Maxi, 1º ano, caderno 1, unidade 3, 2023, p. 39).

Dentre os elementos imagéticos, citamos duas imagens para exemplificar. A primeira é a imagem do monumento⁵⁹ em homenagem aos imigrantes japoneses, onde se vê a representação de três pessoas, pai, mãe e filho. A mulher/mãe repousa as mãos

⁵⁹ Marido, mulher e filho em monumento em homenagem aos imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil em 1908 na cidade de Santos.

cuidadoras sobre os ombros do filho, enquanto o pai aponta o caminho a seguir (Maxi, 3º ano, caderno 2, unidade 3, 2018, p. 40). A segunda imagem é o cartaz de propaganda⁶⁰ que explora um suposto modelo ideal de família, onde o homem/pai/protetor (literalmente representado com asas de anjo), abraça a mulher/mãe que carrega o filho pequeno nos braços, sendo ladeada por outros dois filhos maiores (Maxi, 3º ano, caderno 2, unidade 2, 2018, p 27).

Os materiais apostilados do SEE reproduzem não apenas os estereótipos mais recentes relatados na historiografia tradicional positivista, como também aqueles que remontam à Antiguidade, como sugere Tedeschi:

(...) o jovem rei subjugou domínios persas, entre eles a Fenícia e o Egito. Ficou conhecido como Alexandre, o Grande (...) Alexandre incentivou as relações entre os gregos e alguns povos do Oriente (...) Ele próprio casou-se com a filha de Dario III, a princesa Roxana, como forma de aumentar a aceitação de seu governo por esse povo (Maxi, 1º ano, caderno 1, unidade 2, 2023, p. 30).

O texto faz menção ao casamento de Alexandre, o conquistador macedônio, com a princesa persa Roxana, como estratégia de fortalecimento de seu governo através de alianças políticas. Aqui a mulher é tratada como um objeto e utilizada como moeda de troca para firmar tratados e alianças entre conquistadores e conquistados.

Ainda que os elementos textuais e imagéticos aqui abordados sejam retratos de épocas e contextos específicos, a reprodução deles nos materiais didáticos do Ensino Médio precisam ser melhor contextualizados e problematizados para que não reproduzam também os estereótipos de gênero implícitos e explícitos que trazem.

É preciso compreender que estes elementos, sejam textuais ou imagéticos, são constitutivos da historiografia tradicional, escritos e produzidos por homens e que dizem mais sobre eles, que os produziram, do que sobre elas, as mulheres que foram ali retratadas.

O combate aos estereótipos e às desigualdades de gênero deveriam encontrar nos materiais didáticos de História da Educação Básica um aliado, e não um portador das narrativas que os evidenciam, pois, a redução das desigualdades de gênero demanda uma representatividade real, e não simbólica, das mulheres

⁶⁰ Cartaz de propaganda do Partido Nazista no qual é representada o ideal de superioridade ariana, e que ao nosso ver, contém representações de outros estereótipos de gênero.

3.3 Onde estão as mulheres? – Leitura da representação das mulheres através de *boxes* e atividades dos materiais didáticos de História do SEE

Subsistem, no entanto, muitas zonas mudas (...), um oceano de silêncio.

(Michelle Perrot, 2005, p. 9)

Os *boxes* são recursos editoriais gráficos que podem ser utilizados na etapa de diagramação e organização do layout das páginas que compõem um determinado material, seja para a versão impressa ou digital.

Nas edições dos materiais didáticos, os *boxes* podem ter propósitos diversos, como dar ênfase aos conteúdos e conceitos apresentados nas unidades, problematizar temáticas pertinentes aos objetos de conhecimento apresentados, contextualizando-as a questões cotidianas e atuais, apresentar biografias e ainda se constituir em um espaço, uma espécie de brecha editorial, para contemplar algo que não foi discutido no texto, inclusive minimizando os silenciamentos da historiografia tradicional em relação às mulheres e a outros grupos invisibilizados.

Os materiais didáticos de História do SEE, entretanto, utilizam pouco estes recursos editoriais para abordar o protagonismo e a participação das mulheres invisíveis como sujeitos históricos, ainda que saibamos que elas participaram de grandes e pequenos eventos da história humana (Scott, 1995, p. 93).

Dos *boxes* que tratam das mulheres ou de temas relacionados a elas, encontramos apenas 6 deles nas 523 páginas que compõem a totalidade dos materiais apostilados do SEE para os três anos do Ensino Médio, sendo 1 *box* no 1º ano, 2 *boxes* no 2º ano e 3 *boxes* no 3º ano.

De dimensões diferentes, o *box* do 1º ano é de 3,5 cm x 9,5 cm (Caderno 3, unidade 1, p. 7). No 2º ano são 1 *box* de 3,5 cm x 5 cm (Caderno 3, unidade 1, p. 3) e outro de 3,5 cm x 8 cm (Caderno 4, unidade 1, p. 9). Já no 3º ano, são 1 *box* de 3,5 cm x 15,5 cm (Caderno 1, unidade 2, p 18.), 1 *box* de 3,5 cm x 9,5 cm (Caderno 3, unidade 1, p 5.) e o último de 2 cm x 9,5 cm (Caderno 3, unidade 1, p. 6).

Os 6 *boxes* identificados representam um número ínfimo dado à importância das mulheres em todas as esferas e dinâmicas sociais e às centenas de anos de ausências e silenciamentos nas narrativas históricas tradicionais. São recursos editoriais que poderiam ser melhor aproveitados pelas equipes de edição do material, seja em diálogos com o texto ou a propositura de reflexões e questionamentos.

Outra fragilidade dos materiais didáticos do SEE são as atividades propostas. Ou deva-se dizer, as atividades não propostas. Conforme indicação na Tabela 1, foram identificadas nestes materiais apenas 9 atividades relacionadas às mulheres ou a temáticas que remetam a elas. Destas 9 atividades, 3 delas estão nos materiais do 1º ano do EM, 3 nos materiais do 2º ano e outras 3 nos cadernos do 3º ano.

As atividades identificadas referentes ao 1º ano do EM foram: atividade 6, caderno 2, unidade 2, página 22; atividade 6, caderno 3, unidade 1, página 13 e atividade 5, caderno 3, unidade 2, página 25. Referentes ao 2º ano foram: atividade 7, caderno 4, unidade 1, página 14; atividade 5, caderno 4, unidade 1, página 17 e atividade 1, caderno 4, unidade 1, página 34. Já no 3º ano, as atividades identificadas foram: atividade 3, caderno 1, unidade 3, página 50; atividade 3, caderno 3, unidade 1, página 11 e atividade 4, caderno 3, unidade 1, páginas 14/15.

Nos cadernos do 1º e 2º ano do EM, foram identificadas 4 atividades contendo imagens ou enunciados que mencionam as mulheres, porém, não as inclui nos questionamentos, nas discussões ou nas alternativas das questões, que enfatizam outros aspectos das dinâmicas sociais. No 1º ano tratam-se da atividade 5, caderno 3, unidade 2, página 23; atividade 4, caderno 3, unidade 3, página 39 e atividade 7, caderno 3, unidade 3, página 40. Já no 2º ano trata-se da atividade 7, caderno 1, unidade 3, página 44.

Algumas destas atividades poderiam se aproximar e dialogar com os debates contemporâneos sobre a posição das mulheres na sociedade, problematizando quer a sua presença, quer a sua ausência histórica. Este é o caso do enunciado e do questionamento composto pela atividade 7, do 1º ano do EM:

7. (FGV) Em um dos diálogos da peça intitulada Henrique VIII, de William Shakespeare, encenada em 1613, a rainha católica Catarina, primeira esposa do rei, desabafava:

Mesmo aqui poderemos falar, pois, em consciência, até hoje nada fiz que não pudesse revelar francamente em qualquer parte. Prouvera ao céu que todas as mulheres pudessem declarar a mesma coisa com igual liberdade. Meus senhores, uma felicidade sempre tive: isso de não ligar nunca importância ao fato de meus gestos comentados serem por toda a gente, de ficarem sob a vista de todos, e como alvo dos ataques da inveja e da calúnia, tão certa me acho de ter vida limpa. Se vindes para examinar a minha conduta como esposa, sede francos. Sempre a verdade ama linguagem rude.

<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/oitavo.html>

O monarca Henrique VIII governou a Inglaterra entre 1509 e 1547. Durante esse turbulento período

- a) o catolicismo foi consolidado na Inglaterra, por ação direta do rei, que se manteve aliado a Roma contra os monarcas ibéricos.
- b) a liberdade de culto foi implementada, favorecendo a constituição de diversos grupos religiosos após a Reforma Protestante.

- c) o casamento civil, desvinculado da cerimônia religiosa, foi estabelecido como alternativa para os diversos matrimônios do rei.
 - d) uma nova religião se formou, marcada por uma estrutura sacerdotal ligada diretamente ao Estado inglês e aos interesses do rei.
 - e) medidas legais foram criadas para impedir as mulheres de participarem da linha sucessória na monarquia inglesa
- (Maxi, 1º ano, caderno 3, unidade 3, 2021, atividade 7, p. 40).

O desabafo da rainha católica Catarina de Aragão, apresentado na atividade 7, não foi extraído das narrativas históricas, mas sim da literatura dramática de William Shakespeare.

Embora seja um extrato da dramaturgia inglesa, seu autor, William Shakespeare, é profundo conhecedor da natureza humana, mestre em representar a vida através de sua obra e mesmo escrevendo para o público do século XVII, suas peças tornaram-se universais e atemporais (Polidório, 2009, p. 10-13).

A partir deste diálogo da rainha Catarina, o material didático do SEE apresenta um questionamento acerca de possíveis desdobramentos sociais ocorridos no período em que Henrique VIII governou a Inglaterra, cuja alternativa correta refere-se ao surgimento de uma nova estrutura sacerdotal, o Anglicanismo, diretamente vinculada aos interesses do rei e do Estado inglês.

Ainda que seja um questionamento pertinente, os editores deixam passar a oportunidade que o enunciado da atividade oferece de problematizar a representação das mulheres no imaginário social daquele contexto e de refletir acerca das tensões geradas entre a busca da dignidade feminina e as expectativas sociais impostas às mulheres da época.

A propositura da atividade poderia sugerir um diálogo daquela representação das mulheres contrapondo-a à representação das mulheres contemporâneas, observando as mudanças e permanências e analisando como, e se, o texto reflete e perpetua as desigualdades de gênero.

O texto dramático de Shakespeare oferece um leque de perspectivas de análise, como a preocupação excessiva com a virtude feminina, o padrão moral exigido das mulheres ou a influência do patriarcado ao explorar a moralidade feminina como forma de controle e opressão do poder masculino sobre as mulheres. E ainda a ambiguidade da própria rainha, cuja declaração deixa entrever uma Catarina que, ao mesmo tempo, deseja um mundo onde as mulheres pudessem expressar-se com franqueza e liberdade, porém, submete-se às determinações consolidadas no imaginário social na medida em que se

preocupa em demonstrar sua pureza e moralidade, em vez de questionar o próprio sistema que exige tal demonstração.

Na sequência de fragilidades do material didático do SEE dentro da perspectiva desta pesquisa, e ainda no quesito atividades, apontamos uma situação identificada a partir do que denominamos de texto sequencial mais longo dos cadernos didáticos que versam sobre as mulheres ou sobre o protagonismo feminino.

O texto sequencial em questão, conforme indicado na Tabela 1, é de duas páginas e refere-se ao Governo Dilma Rousseff⁶¹ (Caderno 4, unidade 2, p 28-30).

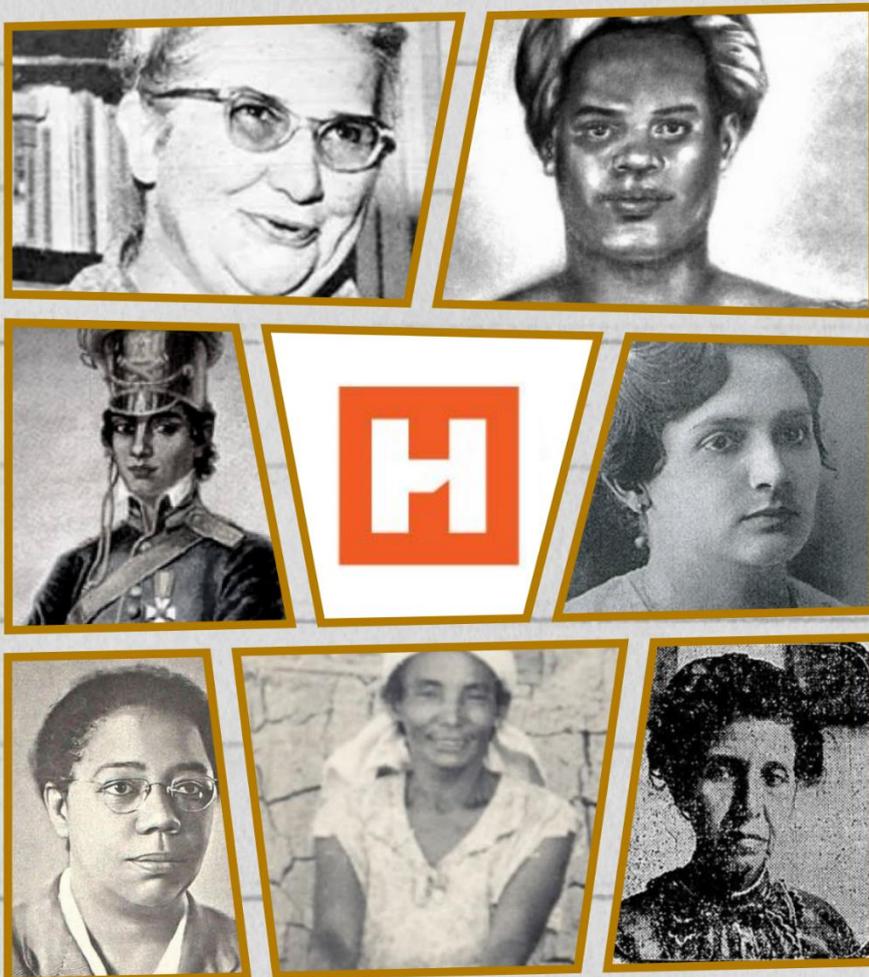
Esse apontamento refere-se ao fato de que, sobre este importante momento histórico para o Brasil e para os brasileiros (de todos os gêneros), seja por sua representação do empoderamento feminino ao eleger Dilma Rousseff como a primeira mulher para a presidência do país, seja pelo ataque ao Estado democrático de direito que a cassação de seu mandato representou, nenhuma atividade objetiva ou discursiva foi apresentada no material didático, nem proposta qualquer questão problematizadora.

Esse silenciamento não é fortuito, nem pontual, mas decorrência dos silenciamentos históricos das desigualdades de gênero, dos quais é causa e consequência. É, ao mesmo tempo, alimentado por elas e alimento das reproduções das desigualdades de gênero nas gerações atuais.

⁶¹ Primeira mulher a ser eleita presidente do Brasil, Dilma Rousseff governou o país de 2011 a 2016, ano em que enfrentou um processo de impeachment e teve seu mandato cassado pelo Senado Federal.

MULHERES INFAMES

AS HISTÓRIAS QUE NÃO TE
CONTARAM



Lúcia Marestone Fenerich

PROFHISTÓRIA
UFMT
2024



Δ PRESENTAÇÃO

Este material paradidático, intitulado de “Mulheres infames – as histórias que não te contaram”, foi produzido como produto e é parte integrante da dissertação de mestrado apresentada no programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em outubro de 2024, cujo título é “As histórias que não te contaram - a representação das mulheres nos materiais didáticos de História do Sistema Estruturado de Ensino para o Ensino Médio em Mato Grosso”.

A expressão “Mulheres infames”, utilizada no título deste material paradidático, representa uma alegoria às mulheres silenciadas e invisibilizadas nas narrativas históricas e, portanto, desprovidas de registro e fama. Construída e narrada sob perspectivas masculinas confortavelmente sustentadas pelo discurso do patriarcado, a história oficial não fez justiça à estas mulheres. Neste contexto, “mulheres infames” faz aqui uma referência às mulheres sem fama ou pouco conhecidas nas narrativas históricas oficiais.

Por muito tempo, a história das mulheres foi marcada pelo silêncio, como se estivessem ausentes ou à margem da história. Foram apagadas pelo silêncio das fontes (narradas por homens), pelos discursos recorrentes dos pertencimentos da natureza feminina e da natureza masculina e pela impossibilidade de falar de si mesma, em uma espécie de mutismo de além-túmulo.

É a história destas mulheres que eu quero contar.

Este material paradidático reúne sete mulheres protagonistas infames, ou reconhecidas apenas em redutos específicos, que a seu tempo ousaram romper as amarras dos cárceres sombrios e invisíveis que as aprisionavam. É uma sugestão para as aulas de História do 2º e 3º Ano do Ensino Médio, porém, considerando que é do professor a autonomia da condução do processo educacional de acordo com as especificidades de aprendizado de seus estudantes, pode ser utilizado em outros contextos e séries escolares.

Que se abram as portas e janelas dos quartos sombrios e dos cárceres do corpo e da alma: as mulheres vão falar.

A autora



Independência do Brasil

As guerras da independência

2º Ano
Ensino Médio

Habilidades contempladas:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

A declaração oficial da independência do Brasil data de 7 de setembro de 1822, quando d. Pedro declara a separação do Brasil em relação à Portugal e é nomeado como o primeiro imperador brasileiro.

Embora recebida positivamente por muitos, quatro dentre as dez províncias brasileiras (Grão-Pará, Bahia, Maranhão e da Cisplatina) mantiveram-se fiéis a Portugal, que se negava a reconhecer a independência do Brasil.

A resistência das quatro províncias, de portugueses e até de alguns brasileiros em romper com o domínio português e reconhecer a independência do Brasil deram início a inúmeros conflitos, travados isoladamente em cada província, e que se estenderam até 1824. Esses conflitos ficaram conhecidos como as Guerras de independência do Brasil.

Na Bahia, além das tropas mercenárias, houve também a participação de populares, grupos de brasileiros que apoiavam a independência.

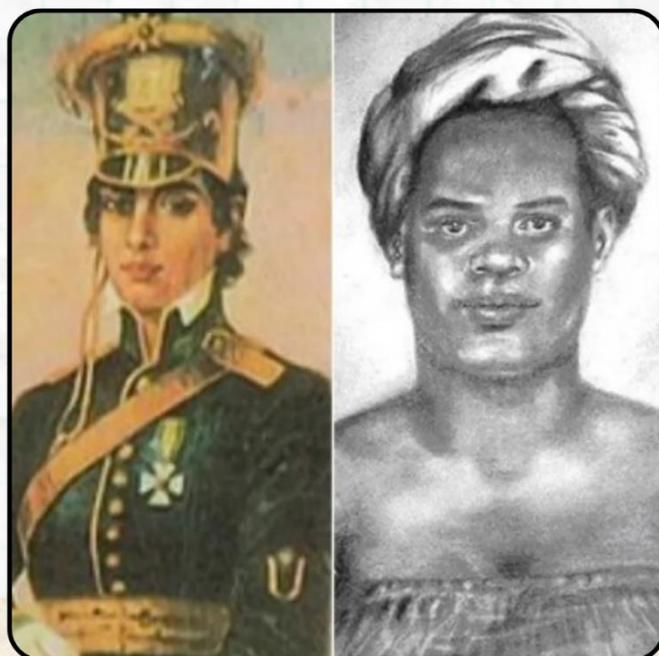
As guerras de independência, envolvendo violentos movimentos populares contradizem o mito de emancipação pacífica e feita exclusivamente pelas elites.

A participação das mulheres na guerras da independência

Embora invisibilizadas na história tradicional, as mulheres participaram ativamente na sociedade em que viveram, em suas diferentes épocas.

No contexto dos conflitos das guerras da independência do Brasil, apresentamos duas mulheres que se destacaram neste processo.

Mulheres infames, apagadas das narrativas históricas e dos livros didáticos de História da Educação Básica.



Maria Quitéria de Jesus e Maria Felipa de Oliveira

MARIA QUITÉRIA DE JESUS

Maria Quitéria de Jesus nasceu em 27 de julho de 1792, em uma fazenda na Bahia onde hoje é a cidade de Feira de Santana.

Órfã de mãe desde os 10 anos de idade, a jovem teve uma relação conturbada com sua segunda madrasta, já que ela não aceitava o seu jeito independente.

Maria Quitéria não tinha formação escolar, mas era experiente na caça e na pesca, assim como no manejo de armas. Diferente das moças de sua época, ela era independente e contrariava os padrões tradicionais da sociedade colonial.

Em 1822, o Governo da Bahia passou a recrutar voluntários para as lutas de apoio à Independência. Maria Quitéria interessou-se pela proposta e pediu ao seu pai permissão para se alistar, mas foi proibida por ele.

Decidida a lutar pela Independência, Maria Quitéria cortou os cabelos e, usando o nome e o uniforme do cunhado, alistou-se no Exército como soldado Medeiros, juntando-se ao batalhão “Voluntários do Príncipe Dom Pedro”, tornando-se a primeira mulher a fazer parte do Exército Brasileiro.

O pai de Maria Quitéria procurou o batalhão e contou que ela era mulher. Como ela já era reconhecida por seus esforços, disciplina e habilidade com as armas, o major Silva e Castro, seu superior militar, não permitiu que ela fosse desligada do Exército, onde permaneceu, agora com seu verdadeiro nome.

Sua coragem em ingressar em um meio masculino chamou a atenção de outras mulheres, que juntaram-se às tropas e formaram um grupo comandado por ela.



Maria Quitéria de Jesus

Óleo sobre tela de Domenico Failutti (1920)
Acervo Museu do Ipiranga

Obra realizada a partir das aquarelas de Augustus Earle (Uma soldada da América do Sul-1823 e Dona Maria de Jesus-1824).

Primeira mulher a fazer parte do Exército Brasileiro.

Participou de vários combates com o batalhão, entre os quais estiveram a defesa da Ilha da Maré, da Barra do Paraguaçu, de Itapuã e da Pituba.

Com a derrota das tropas portuguesas, em julho de 1823, Maria Quitéria foi promovida a cadete e reconhecida como heroína da Independência. Dom Pedro I deu a ela o título de “Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro”.

Após o fim das guerras pela Independência, Maria Quitéria decidiu retornar à região onde morava. Dom Pedro I escreveu uma carta ao pai dela reconhecendo sua importância para o Brasil e pedindo que ela fosse perdoada por fugir de casa.

Maria Quitéria morreu em Salvador, no dia 21 de agosto de 1853, no anonimato, e foi sepultada na capital baiana.

MARIA QUITÉRIA DE JESUS

FONTES HISTÓRICAS

A visão de que a atuação de Maria Quitéria na guerra foi uma demonstração de heroísmo em prol da pátria apareceu já em 1823.

Em um ofício enviado ao chefe do Ministério da Guerra, em 24 de julho de 1823, o comandante José Joaquim de Lima e Silva informou haver, nos quadros do Exército Pacificador da Bahia, uma heroína digna de reconhecimento oficial.

O documento foi publicado em 30 de agosto no Diário do Governo, jornal periódico oficial do Império Brasileiro.

Dom Pedro I concedeu à ela a insígnia de cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro, honraria criada para homenagear e remunerar súditos por sua lealdade e serviços prestados ao Império ou ao Imperador.

A memória de Maria Quitéria foi apropriada por diferentes espectros políticos: à direita, pelos militares; à esquerda, pelos militantes comunistas, como o Partido Comunista Brasileiro, em 1950, e o Movimento Feminino pela Anistia (MFWA), em 1970.

Registros da trajetória de Maria Quitéria foram relatados nos diários de viagem da escritora inglesa Maria Graham, (entre 1821 a 1824), e em suas biografias escritas por Joaquim Norberto de Souza Silva (em 1960), e por Bernardino José de Souza (em 1920).

Presente nas memórias dos baianos, sua memória segue pouco conhecida a nível nacional e nos materiais didáticos de História.



Direto na fonte
O pesquisador é você!



Ill.^{mo} e Ex.^{mo} Sr. — D. Maria Quitéria de Jesus, natural da Freguezia de S. José das Itaporocas desta Provincia, ao grito da Patria em perigo, desamparou seus Paes, assentou praça de Soldado, e pegou em armas para sua defeza: Esta mulher tem-se distinguido em toda a campanha com indivisivel valor, e intrepidez. Tres vezes que entrou em combate appresentou feitos de grande heroismo, avançando de uma, por dentro de um rio com agoa até aos peitos, sobre uma barca, que batia renhidamente nossa Tropa. O General Labatut conferio-lhe as honras de 1.^o Cadete, e como tal tem sido considerada no Batalhão N.º 3 do Exercito Pacificador. Como porém me patenteasse ardentos desejos de beijar a Imperial Mão de S. M. facultei-lhe licença, e parte nesta occasião para essa Corte.

Se a exposição que acabo de fazer ácerca desta heroína merecer alguma consideração dignese V. Ex. leval-a ao conhecimento do mesmo Augusto Senhor.

Dros Guarde a V. Ex. Quartel General da Bahia 24 de Julho de 1823, 2.^o da Independencia, e do Imperio.

Ill.^{mo} e Ex.^{mo} Sr. João Vieira de Carvalho. — José Joaquim de Lima e Silva, Comandante em Chefe do Exercito Pacificador.

Fonte:

<https://bndigital.bn.br/acervo-digital/imperio-brasil-diario-governo/706752>

Fonte:

<https://www.gov.br/arquivonacional>
Coleção Ordens Honoríficas, código nº 69, notação: caixa 788, pct. 1, folha pasta 1823, doc. 28.

MARIA FELIPA DE OLIVEIRA

Descendente de sudaneses, Maria Felipa de Oliveira teria nascido na Ilha de Itaparica, na Bahia, ilha que na época, era conhecida como Arraial da Ponta das Baleias. Em data incerta, seu nascimento seria por volta de 1799 e sua morte em 4 de julho de 1873.

Diferentemente das memórias de Maria Quitéria de Jesus, embora ambas sejam baianas e estejam inseridas no mesmo contexto histórico/temporal, poucos registros são encontrados sobre a trajetória de Maria Felipa.

Apesar da ausência de registros e documentos históricos sobre ela, mais de 200 anos depois, Maria Felipa continua viva na tradição oral e nas comemorações da independência de Itaparica e das cidades do Recôncavo Baiano.

Parte do imaginário popular local, suas histórias são contadas e cantadas em todo o recôncavo, onde é escrita como uma capoeirista alta e corpulenta, de saias rodadas, chinelas e turbante que trabalhava como marisqueira e pescadora.

Maria Felipa se destacou nas lutas que estabeleceram a independência do Brasil na Bahia. Oficialmente, o país ficou independente em 1822, mas houve resistência.

Ela se alistou na Campanha da Independência, que reunia indígenas, negros livres e escravizados, brasileiros e até portugueses que apoiavam a independência do Brasil.

Segundo a tradição oral, Maria Felipa teria se aproveitado das suas vestes para esconder armas, principalmente facas que utilizava em seu trabalho, para entregá-las aos combatentes da Campanha da Independência.

Em 7 de janeiro de 1823, ela liderou um grupo de cerca de 40 mulheres, além de um grupo de homens, contra os portugueses que atacaram a região de Itaparica e que pretendiam seguir até Salvador, queimando 42 de suas embarcações e derrotando o exército inimigo.



Retrato falado de Maria Felipa, criado a partir do estudo de fontes e da tradição oral apresentando características físicas gerais.

(Obra realizada pela desenhista e perita criminal Filomena Orge, em 2004)

Símbolo de luta e transgressão por direitos entre as mulheres negras, símbolo de resistência, de liberdade e heroína da pátria, permanece silenciada nos materiais didáticos de História da Educação Básica.

Lei 13.697/2028

Lei inscreve nome de Maria Felipa de Oliveira no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, junto a tantos outros.





VAMOS REFLETIR?

A partir das trajetórias de Maria Quitéria de Jesus e de Maria Felipa de Oliveira, vamos refletir sobre alguns aspectos e como eles se refletem nos dias atuais e nas situações cotidianas da escola e da sociedade.

Sugestões de questionamentos para a condução dos debates:

- 1) Como a atuação de Maria Felipa de Oliveira na resistência contra as tropas portuguesas em 1823 contribuiu para a construção da identidade nacional brasileira e o fortalecimento do sentimento de independência?
- 2) Na perspectiva do imaginário coletivo, o que o reconhecimento tardio da importância de Maria Felipa para a historiografia brasileira representa em relação à inclusão das mulheres e a redução das desigualdades de gênero?
- 3) Reconhecida como heroína da Independência, Maria Quitéria recebeu o título de “Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro”. Após o fim das guerras, ela decidiu retornar à sua região de origem e Dom Pedro I escreveu uma carta ao pai dela reconhecendo sua importância para o Brasil e pedindo que ela fosse perdoada por fugir de casa.
 - a) Em sua opinião, quais motivos levaram D. Pedro I a escrever esta carta para o pai de Maria Quitéria?
 - b) Observe os contextos social e temporal em que Maria Quitéria viveu e o que você vive. Quais mudanças e permanências podem ser identificadas na sociedade em relação aos direitos das mulheres e às relações sociais e familiares?
- 4) De que maneira a trajetória de Maria Felipa contribui para a reavaliação das narrativas históricas que frequentemente excluem ou minimizam o papel das mulheres na sociedade?
- 5) O disfarce de Maria Quitéria como homem para ingressar no Exército representa diferentes desafios para a sociedade brasileira do século XIX. Quais seriam estes desafios em relação às normas de gênero da sua época e às expectativas sociais sobre patriotismo, heroísmo e ainda ao papel social do homem e da mulher na sociedade?
- 6) A figura ao lado trata-se do Selo Comemorativo à Maria Felipa no Bicentenário da Independência, uma homenagem à memória desta mulher tão presente na cultura e na oralidade baiana.

Observando a ilustração, identifique quais elementos relacionados à história de Maria Felipa estão representadas no selo e quais os seus respectivos significados.



Selo Comemorativo a Maria Felipa no Bicentenário da Independência, lançado pelo Canal Ciência do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

“Histórias para ninar gente grande” é o samba-enredo de 2019 do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira.

O enredo traz à tona questões históricas, sociais e políticas, propõe uma crítica ao silenciamento das vozes femininas marginalizadas e busca valorizar a cultura popular e a oralidade como formas de resistência e expressão.

HISTÓRIAS PARA NINAR GENTE GRANDE

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis,
jamelões
São verde e rosa, as multidões
Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis,
jamelões
São verde e rosa, as multidões
Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que
descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Composição de Tomaz Miranda, Ronie Oliveira, Márcio Bola, Mamá, Deivid Domênico e Danilo Firmino.

SOLTA O
SOM



À partir da interpretação e análise do samba-enredo “Histórias para ninar gente grande”, discuta com seus colegas e responda:

- 1) De que forma a música pode transcender sua função de entretenimento para se tornar um veículo de protesto, desafio de estereótipos e conscientização social?
- 2) Como a evocação da memória e das tradições culturais podem contribuir para subverter narrativas dominantes e promover um senso de pertencimento e identidade coletiva?
- 3) Indique como a letra destaca a luta das mulheres por voz e espaço, e como isso se relaciona com a história do feminismo no Brasil.
- 4) Compare e relacione a invisibilidade, a marginalização e o silenciamento das mulheres nos diversos contextos históricos-temporais mencionados na letra do samba-enredo.
- 5) O samba-enredo menciona algumas mulheres de diferentes contextos e espaços históricos-temporais. Identifique quem são elas e porque elas foram mencionadas pelos autores neste samba-enredo.

A crise da República Oligárquica

Os direitos das mulheres e a conquista do voto feminino

3º Ano
Ensino Médio

Habilidades contempladas:

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

Igualdade foi uma das palavras incorporadas ao vocabulário político do Ocidente no século XVIII, no contexto da Revolução Francesa. Invocada para definir que todos os homens seriam iguais perante a lei, a igualdade, no entanto, restringiu-se entre os poucos “iguais entre si”.

As mulheres, por exemplo, não estavam incluídas nos direitos da recente igualdade conquistada, pois a lei instituía este direito para os homens, e apenas para eles. Submetidas a um tratamento social e jurídico profundamente desigual, as mulheres eram sistematicamente privadas de seu reconhecimento como cidadãs, sendo relegadas a uma condição de subordinação que, no imaginário coletivo, as tornava incapazes de exercer qualquer forma de participação nas esferas decisórias políticas.

Em tempos recentes, a partir das lutas dos movimentos feministas e sociais, e para garantir direitos e oportunidades a todos, à igualdade política foi atribuído também o caráter de igualdade social. Desde então, a igualdade se tornou parte do fundamento das democracias.

As lutas das mulheres por direitos políticos e pelo direito de votar despontaram no Brasil no final do século XIX, ainda durante o Segundo Reinado. Os primeiros movimentos sufragistas no Brasil foram marcados por ações organizadas de mulheres com o objetivo de reivindicar seus direitos políticos.

Na Constituição de 1824, o voto era censitário, só podia votar quem tivesse renda anual mínima de 100 mil réis, porém não havia dissociação explícita entre homens e mulheres. Em 1881, a promulgação da Lei Saraiva garantiu o direito de voto a todos os portadores de diploma de curso superior. O voto feminino não foi colocado como possibilidade, mas também não foi proibido, o que serviu de brecha para as manifestações das mulheres sufragistas.

Após décadas de mobilização em favor do sufrágio feminino no Brasil, a conquista veio no Governo de Getúlio Vargas, onde as mulheres brasileiras conquistaram o direito de votar. O Decreto nº 21.076/1932, de 24 de fevereiro de 1932, finalmente instituiu no Código Eleitoral, que seriam considerados “eleitores os brasileiros de um e de outro sexo” (Artigo 108).

As mulheres que exerceram lideranças do movimento sufragista no Brasil se destacaram pela defesa incansável dos direitos das mulheres, com ênfase no direito ao voto. Suas atuações foram cruciais no enfrentamento das normas de exclusão política e social profundamente arraigadas no imaginário coletivo. Vamos conhecer algumas destas mulheres aqui.

Uma delas foi a cirurgiã-dentista Izabel de Souza Matos (1861-1920), que, em 1875, entrou na justiça do Rio Grande do Sul para ter direito ao registro eleitoral, porém, mesmo obtendo seu registro de eleitora, foi proibida de votar.



IZABEL DE SOUZA MATOS

Uma mulher à frente do seu tempo

Com base no Artigo 4º da Lei Saraiva, Izabel de Souza Mattos se inscreveu e obteve o registro de eleitora no ano de 1887.

Em 1890, já durante o governo republicano, Isabel tentou utilizar seu registro de eleitora e votar pela primeira vez, mas o presidente da Mesa Eleitoral a impediu de votar.

Neste mesmo ano, lançou sua candidatura a deputada federal pela Bahia, de onde era natural, mas não conseguiu se eleger.

Circular

Defensora da emancipação da mulher, entendendo que um governo democrático não pôde privar uma parte da sociedade de seus direitos políticos, uma vez que as mulheres não foram francamente excluídas das urnas eleitorais pela nossa constituição vigente, sendo eu eleitora em pleno gozo de meus direitos civis e políticos, apresento-me candidata à Constituinte, escolhendo o Estado da Bahia, terra que me deu o berço; conto com a independência e civismo do eleitorado bahiano, para quem faço um appello.

Se for correspondida à minha aspiração, procurarei tornar-me digna dessa confiança, sustentando sempre os princípios democráticos; estando sempre ao lado do governo, enquanto esse governo for o da ordem e da justiça, pugnando pelos princípios da igualdade dos cidadãos d'esta ou d'aquella seita religiosa, pedindo ampla liberdade de pensamento, direito de votar e ser votado, desde que esteja em pleno gozo de seus direitos políticos, eis o meu lema, no que toca a suprema — direcção do paiz no proximo congresso que se vai reunir.

Circular enviada por Izabel Dillon ao jornal Gazeta de Notícias, publicada em 25 de agosto de 1890, edição 237, onde anuncia sua candidatura e manifesta seu comprometimento com a emancipação da mulher e com os princípios democráticos.



A sufragista Izabel de Souza Matos ou Izabel de Mattos Dillon (1861-1920) nasceu na Bahia, em 20 de janeiro de 1861.

Concluiu o curso de Cirurgia Dentária e Prótese pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em maio de 1883.

Exerceu a profissão de cirurgiã dentista na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, Na Bahia e no Rio de Janeiro, onde participou de atividades abolicionistas e sufragistas.

Casou-se, em fevereiro de 1885, com o também cirurgião-dentista Thomas Cantrell Dillon (1861-1933).

Morreu em 19 de junho de 1920, no Rio de Janeiro, esquecida e apagada da história nacional.

Feminista convicta e defensora dos direitos das mulheres, em entrevista ao jornal A Rua, publicada em 20 de fevereiro de 1917, já no fim de sua vida, Izabel declarou:

“Se pudesse, voltaria à peleja. No fundo da alma sinto que tumultuam os mesmos sentimentos. Continuo a pensar que à mulher assistem os direitos iguais aos do homem, para aplaudir o que for justo e condenar o que for mau”.

Art. Nos cargos electivos, importa na respectiva perda a infracção verificada das incompatibilidades desta lei; e aos de nomeação na suspensão com perda de vencimentos, na primeira vez, e na reincidência na demissão immediata, que será lavrada a bem do serviço, no caso de advertencia administrativa.

Art. Revogam-se as disposições em contrario.

Sala das sessões, 22 de dezembro de 1916. — *Mauricio de Lacerda*.

O Sr. Presidente — Vou submeter a votos o seguinte requerimento do Sr. Mauricio de Lacerda, offerecido na sessão de hoje:

N. 1

Requeiro a publicação no *Diario do Congresso* da petição sobre o «voto á mulher», por meu intermedio encaminhada á Camara, e que a mesma seja remetida á Commissão de Constituição e Justiça.

O Sr. Mauricio de Lacerda — Peço a palavra pela ordem.

O Sr. Presidente — Tem a palavra pela ordem o nobre Deputado.

O Sr. Mauricio de Lacerda (*pela ordem*) — Sr. Presidente, vou citar á Camara um pequeno trecho desta representação, para que ella saiba o que vae votar.

Recebi do Partido Republicano Feminino uma representação contra o facto de, na reforma eleitoral, não ter sido incluída qualquer disposição expressa a respeito do voto da mulher; e estando essa reclamação fundamentada em um precedente verificado no Brasil — do exercicio desse direito pela mulher — achei interessante a questão e tomei entre mãos a representação que encaminho, por intermedio da Mesa, á Commissão respectiva.

O precedente que allegam as senhoras é o de D. Izabel Mattos Dillon, que, tendo-se formado em odontologia pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, requereu a sua inclusão na lista dos cidadãos eleitores do Rio Grande do Sul, em S. José do Norte. O juiz municipal, segundo estou informado, indeferiu a petição de D. Izabel; mas o juiz de direito, que era o Dr. José Lomelino de Drummond, baseando-se no art. 4.º da lei Saraiva, concedeu o titulo de eleitor a essa senhora. O art. 4.º da lei Saraiva dizia: «Serão eleitoras todos os diplomados por qualquer faculdade do Imperio».

Expedido o titulo de eleitor a D. Izabel de Mattos Dillon (que se encontra em Commercio, districto de Vassouras), pelo juiz de direito, ella votou em uma eleição, creio na em que era candidato a intendente o Dr. Mendonça Moreira, não sei si no Rio Grande do Sul, ou em outra Provincia.

206

ANNAES DA CÂMARA

Foi ella candidata a Deputado, na Constituinte estadual, na provincia da Bahia, tendo obtido brilhante votação, ao lado de nosso saudoso collega Sr. Cesar Zama; mas não foi reconhecida. Proclamada a Republica, querendo repetir seu gesto, aqui no Rio, votando, o voto só foi tomado em separado; e o Ministro Cesario Alvim negou o direito do voto á mulher, quando na pasta do Interior.

Accresce que esta senhora foi propagandista da Republica, parlamentarista e esteve presa por Floriano, como revoltosa.

Ora, esta mesma senhora e outras dessa cidade veem solicitar do Congresso, e está presente o honrado Relator da Commissão Mixta da reforma eleitoral, a quem dirijo particularmente neste caso as minhas informações, o goso e o exercicio de um direito, que a primeira já teve, sem que se perturbasse de modo algum aquella solemne e sacramental fórmula do lar e da familia brasileira, pela intromissão damninha da politica corruptora.

Si não fosse a malicia dos honrados Deputados, diria: já que os homens se acham tão estragados, não andariamos mal experimentando as mulheres; talvez deem melhor resultado que os honrados varões desta Republica. (*Risos.*)



Direto na fonte
O pesquisador é você!



FONTES HISTÓRICAS

Transcrição de trechos da Sessão da Câmara de 22 de dezembro de 1916, onde Izabel de Mattos Dillon solicita ao Congresso o direito ao reconhecimento de seu voto, negado pelo então Ministro Cesário Alvim.



CONQUISTANDO O VOTO FEMININO

O sufrágio feminino dividia as opiniões no Senado em 1924.



“É assunto de que não cogito. O que afirmo é que minha mulher não irá votar”

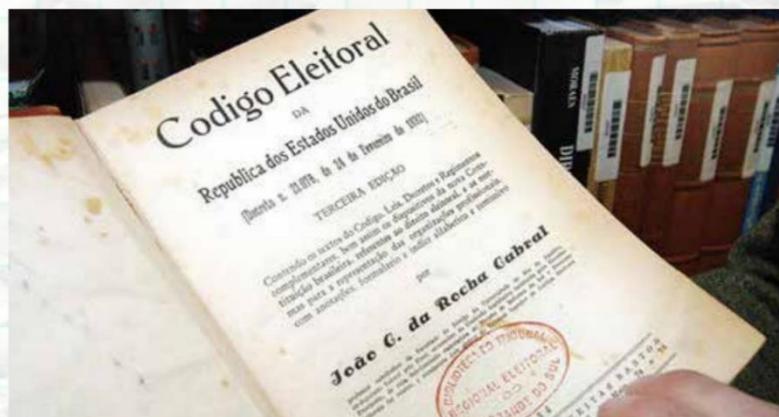
Discurso categórico do senador Coelho e Campos (SE) em 1891.

Fonte: Agência Senado

(Imagem: Gazeta de Notícias/Biblioteca Nacional Digital)

Fonte: Agência Senado

Direto na fonte
O pesquisador é
você!



Documentos históricos guardados no Arquivo do Senado, em Brasília, revelam que os homens retardaram ao máximo a inclusão das mulheres na vida política.

Fonte: Agência Senado

Celina Guimarães Vianna, Júlia Alves Barbosa, Beatriz Leite Morais, Eliza da Rocha Gurgel, Martha de Medeiros, Maria Salomé Diógenes Pinto, Hilcla Lopes de Oliveira, Concita Câmara, Belém Câmara, Áurea Magalhães, Maria José, Luíza de Oliveira, Maria Leopoldina, Carolina Wanderley, Ermelinda Teixeira de Mello, Joana Cacilda Bessa, Francisca Dantas, Clotilde Correia Ramalho, Carolina Fernandes de Negreiros, Maria de Lourdes Lamartine



As primeiras eleitoras do Brasil na cidade de Natal/RN, 1928.

CARLOTA PEREIRA DE QUEIRÓS

Assim como nos Estados Unidos e na Europa, na década de 1920 o Brasil vivenciou intensos movimentos de contestação à ordem vigente e de luta pela igualdade de direitos político-sociais-trabalhistas.

Nesse contexto, ganhou força o movimento feminista pelas pautas sufragistas e pela igualdade política das mulheres.

Em 25 de outubro de 1927, no Rio Grande do Norte, 20 mulheres potiguares se alistaram como eleitoras, se tornando as primeiras eleitoras do Brasil. Porém, seus votos foram considerados “inapuráveis” pela Comissão de Poderes do Senado.

O voto feminino no Brasil foi reconhecido em 24 de fevereiro de 1932, por meio do Decreto 21.076, que instituiu e regulamentou o primeiro Código Eleitoral brasileiro.

Em 1933, foi realizada a eleição para a Assembleia Nacional Constituinte, onde as mulheres, sem precisarem recorrer à justiça para garantir seus direitos eleitorais, puderam votar e ser votadas pela primeira vez.

Carlota Pereira de Queirós, integrante do movimento feminista, candidatou-se e foi a primeira mulher brasileira a ser eleita deputada para Assembleia Nacional Constituinte, única representante do sexo feminino entre os 254 deputados constituintes.

A Assembleia Constituinte elaborou uma nova Constituição, que consolidou o voto feminino, porém, em caráter facultativo. Foi somente a partir do Código Eleitoral de 1965 (Lei Federal nº 4737/1965, artigo 6º) que o voto feminino tornou-se obrigatório.

Promulgada a Constituição de 1934, em outubro deste mesmo ano foram realizadas eleições, onde Carlota Pereira de Queirós foi eleita pelo Partido Constitucionalista de São Paulo, tornando-se a primeira deputada federal eleita da história do Brasil.



Carlota Pereira de Queirós nasceu em 13 de fevereiro de 1892, em São Paulo.

Médica, escritora e pedagoga, estudou dietética infantil em centros médicos da Europa, onde efervesciam as ideias feministas e o movimento sufragista.

Foi a primeira mulher brasileira a ser eleita deputada constituinte e deputada federal.

Após a instauração do Estado Novo (1937-1945), quando Getúlio Vargas fechou o Congresso, Carlota passou a lutar pela redemocratização do país.

Leal aos ideais feministas, em 1942 fundou a Academia Brasileira de Mulheres Médicas, da qual foi presidente durante alguns anos.



ALZIRA SORIANO

Luíza Alzira Soriano Teixeira foi a primeira prefeita eleita no Brasil e na América Latina.

Viúva, disputou em 1928, aos 32 anos, as eleições para a prefeitura de Lajes, cidade do interior do Rio Grande do Norte, pelo Partido Republicano, e venceu com 60% dos votos, quando as mulheres nem sequer podiam votar.

Tomou posse no cargo em 1º de janeiro de 1929, mas ficou no cargo por apenas sete, pois perdeu o mandato por não concordar com o governo de Getúlio Vargas.



Luíza Alzira Soriano Teixeira

Primeira prefeita eleita no Brasil e na América Latina



Posse de Alzira Soriano como prefeita de Lajes - RN (1928)

Fonte: Biblioteca Nacional

À frente da Prefeitura de Lajes, Alzira Soriano construiu novas estradas, como a que fazia a ligação entre os municípios de Cachoeira do Sapo e Jardim de Angicos. Ela também construiu escolas e os mercados públicos distritais.

Em 1945 voltou à vida pública, como vereadora do município de Jardim de Angicos, sua cidade natal. Foi eleita por mais duas vezes consecutivas, liderando a União Democrática Nacional (UDN) e chegou à Presidência da Câmara de Vereadores mais de uma vez.

Aos 67 anos, Alzira morre em 28 de maio de 1963 por complicações de um câncer.

ANTONIETA DE BARROS

Desde a infância, Antonieta de Barros conviveu com desafios e preconceitos, e transpôs barreiras de raça, de classe social e de gênero.

Em 1934, na primeira eleição em que as mulheres brasileiras puderam votar e serem votadas, Antonieta concorreu para uma das vagas de deputada à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), ficando na suplência do Partido Liberal Catarinense (PLC).

Como o deputado titular eleito não tomou posse, Antonieta foi convocada, assumiu o mandato à sua 1ª Legislatura (1935-1937), foi Constituinte em 1935 e Relatora dos capítulos de Educação e Cultura e Funcionalismo.

Foi a primeira Deputada Estadual negra do Brasil, a primeira Deputada mulher no Parlamento Catarinense e a primeira Representante Feminina Negra no Poder Legislativo na América Latina.

Em 19 de julho de 1937, presidiu a Sessão da Alesc, tornando-se a primeira mulher a assumir no Brasil a Presidência de uma Assembleia Legislativa.

Em 1945, outra vez disputou cargo de Deputada Estadual à Casa Legislativa Catarinense, agora pelo Partido Social Democrático (PSD), onde recebeu 2.092 votos e obteve a segunda suplência do partido.

É de sua autoria a lei que instituiu o dia do professor (15 de outubro) e o feriado escolar em Santa Catarina, data posteriormente oficializada como feriado escolar em todo o Brasil.



Antonieta de Barros nasceu em 11 de julho de 1901, em Florianópolis, e morreu em decorrência de diabetes em 1952, nesta mesma cidade.

Foi professora, jornalista, escritora e fundou cursos de alfabetização em Santa Catarina. Escrevia sob o pseudônimo literário de Maria da Ilha.

Primeira mulher Deputada Constituinte e Deputada Estadual no Parlamento Catarinense e primeira representante negra a assumir mandato no Brasil.

Acreditava que a educação é a forma de emancipar pessoas e transformar a sociedade.

Filha de ex-escravizados, ela foi a exceção em um estado majoritariamente branco e masculino.



MULHERES INFAMES

QUANTAS HISTÓRIAS QUE
ESTÃO POR CONTAR...

A primeira história que gostaria de contar é a história das mulheres. Hoje em dia ela soa evidente. Uma história "sem as mulheres" parece impossível. Entretanto, isso não existia (Michelle Perrot, 2007, p. 13).

Estiveram ausentes ou foram silenciadas?

Elas estavam lá, mas aos ouvidos descuidados ressoa como se não estivessem, silenciadas e apagadas que foram em uma história sem mulheres. Em uma História construída e narrada sob perspectivas masculinas confortavelmente sustentadas pelo discurso do patriarcado, as narrativas históricas tradicionais não lhes fizeram justiça.



Rosalina de Jesus Maciel
Acervo Conomali

Rosalina de Jesus Maciel, a popular "Baiana", nasceu em Jequié (BA) e veio para a região do Vale do Arinos entre 1958/1959.

Mulher destemida, tinha uma espécie de pensão e restaurante, único ponto de apoio para motoristas e viajantes que vinham de Cuiabá para o Vale do Arinos.

A estrada que ligava o Vale do Arinos à Cuiabá, a atual Rodovia MT-338, é conhecida até hoje como Estrada da Baiana, em referência à ela.

Maria Quitéria de Jesus, Maria Felipa de Oliveira, Izabel de Souza Matos, Carlota Pereira de Queirós, Alzira Soriano e Antonieta de Barros foram as seis mulheres apresentadas neste material paradidático.

Seis mulheres infames, cuja coragem e ousadia as fizeram erguer-se em defesa do Brasil e dos direitos das mulheres.

Seis mulheres dentre tantas outras, cujas histórias sequer foram registradas, com suas memórias adormecidas se perdendo nas areias do tempo, consumidas no esquecimento sombrio que a tudo devora.

Histórias como a de Rosalina de Jesus Maciel, a Baiana, que ainda está por ser registrada nos cânones históricos. Que as novas gerações de pesquisadores contem sua história.

VAMOS
REFLETIR?

PROPOSTA DE ATIVIDADES



1) Direto na fonte:

Pesquise nos Annaes da Câmara, na transcrição de trechos da Sessão da Câmara de 22 de dezembro de 1916, onde Izabel de Mattos Dillon solicita ao Congresso o direito ao reconhecimento de seu voto, e identifique possíveis estereótipos de gênero nas narrativas dos interlocutores.

2) Neste material paradidático, conhecemos um pouco da trajetória de Izabel de Souza Matos, Carlota Pereira de Queirós, Luíza Alzira Soriano Teixeira e Antonieta de Barros. Em sua análise, e considerando o contexto histórico, social e político em que elas viveram, discuta as questões abaixo com seus colegas e seu professor e responda:

- **a)** Quais são as semelhanças entre suas trajetórias de vida e em suas contribuições para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática?
- **b)** Como o legado dessas mulheres pode ser interpretado dentro do debate atual da representação feminina e da luta pelos direitos das mulheres?

3) Considerando as conquistas alcançadas a partir do sufrágio feminino no Brasil no século XX, a atual representação política e a participação das mulheres em cargos de liderança nos dias atuais, discuta as questões abaixo com seus colegas e seu professor e responda:

- **a)** A conquista dos direitos políticos das mulheres avançaram em direção à uma maior equidade de gênero?
- **b)** A equidade de gênero foi alcançada?

4) A Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, conhecida como Lei das Eleições, estabelece que “do número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo” (Artigo 10, 3º).

Saiba Mais



Em sua análise, responda:

- **a)** Em que medida as políticas de cota para candidaturas femininas podem contribuir para aumentar a representatividade das mulheres na política brasileira?
 - **b)** A presença de mulheres no Congresso Nacional e nas Assembleias Legislativas influencia a elaboração e a aprovação de leis relacionadas aos direitos das mulheres, como a violência doméstica, a igualdade salarial e o acesso à saúde reprodutiva?
 - **c)** Como a representatividade das mulheres na Câmara dos Deputados e no Senado pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a promoção de uma política mais inclusiva e sensível às questões de igualdade de gênero e direitos humanos?
- 5) Na perspectiva do que hoje denominamos de interseccionalidade de gênero e raça, discorra sobre a importância de Antonieta de Barros no enfrentamento de uma sociedade patriarcal, racista e excludente.



FRANCHINI NETO, Hélio. **Independência e morte: Política e Guerra na Emancipação do Brasil (1821-1823)**. Dissertação de doutorado. Brasília, Universidade de Brasília, Programa de pós-graduação em História – PPGHIS, 2015, p. 9-10.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil – 2ª ed.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

SANT'ANA, Daniela Alves Braga. Dissertação de mestrado. **Alianças multifacetadas: colonização de Juara - Mato Grosso - discursos, práticas culturais e memórias (1971-2008)**. UFMT, 2009.

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/voto-feminino-no-brasil.htm>, acesso em 13/10/2024.

<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=izabel-de-souza-mattos>, acesso em 13/10/2024.

<https://biblioteca.fflch.usp.br/mariafelipadeoliveira>, acesso em 13/10/2024.

<https://www.camara.leg.br/midias/file/2020/11/voto-feminino-brasil-2ed-marques.pdf>
https://imagem.camara.leg.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&DataIn=22/12/1916#/%20, acesso em 18/10/2024.

<https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/a-conquista-do-voto-feminino/carlota-queiros.html#:~:text=Contando%20com%20o%20apoio%20da,deputada%20federal%20da%20hist%C3%B3ria%20nacional>, acesso em 18/10/2024.

<https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/a-historia-de-como-maria-felipa-ganhou-um-rostro-0723#:~:text=A%20perita%20criminal%20e%20desenhista,moradores%20da%20Ilha%20de%20Iaparica>, acesso em 18/10/2024.

<https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/a-historia-de-como-maria-felipa-ganhou-um-rostro-0723#:~:text=A%20perita%20criminal%20e%20desenhista,moradores%20da%20Ilha%20de%20Iaparica>, acesso em 18/10/2024.

<https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/pessoa/maria-felipa-de-oliveira/>, acesso em 03/10/2024.

<https://jornal.usp.br/universidade/pesquisa-investiga-como-imagens-formam-a-memoria-de-maria-quiteria-de-jesus/>, acesso em 13/10/2024.

<https://www.jusbrasil.com.br/noticias/dia-da-mulher-conheca-8-mulheres-que-lutaram-pelos-direitos-femininos/312221786>, acesso em 18/10/2024.

www.justicaeleitoral.jus.br/tse-mulheres/arquivos/portfolio-exposicao-a-construcao-da-voz-feminina-na-cidadania-TSE.pdf, acesso em 18/10/2024.

REFERÊNCIAS

www.justicaeleitoral.jus.br/tse-mulheres/arquivos/portfolio-exposicao-a-construcao-da-voz-feminina-na-cidadania-TSE.pdfnse.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/10/4955458-quem-e-antonieta-de-barros-primeira-deputada-negra-que-criou-o-dia-do-professor.html, acesso em 18/10/2024.

https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/68-Antonieta_de_Barros#:~:text=Hero%C3%ADna%20da%20P%C3%A1tria%2C%20Professora%2C%20jornalista,mandato%20no%20Brasil%2C%20s%C3%A9culo%20XX, acesso em 12/10/2024.

<https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/historia-do-brasil/brasil-monarquico/8888-a-guerra-da-independ%C3%Aancia>, acesso em 03/10/2024.

<https://www.tre-rs.jus.br/institucional/memorial-da-justica-eleitoral-gaucha/biografias/carlota-pereira-de-queiroz%20>, acesso em 18/10/2024.

<https://www.tse.jus.br/institucional/catalogo-de-publicacoes/lista-do-catalogo-de-publicacoes%20%20>, acesso em 18/10/2024.

<https://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/codigo-eleitoral-1/codigo-eleitoral-lei-nb0-4.737-de-15-de-julho-de-1965>, acesso em 18/10/2024.

<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2013/Marco/semana-da-mulher-primeira-prefeita-eleita-no-brasil-foi-a-potiguar-alzira-solano>, acesso em 18/10/2024.

https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&ab_channel=VidaMaria, acesso em 07/10/2024.



Lúcia Marestone Fenerich, 59 anos, professora de História graduada pela UNESP, Campus de Assis (SP), pós-graduada pela UNEMAT, Campus de Juara (MT) e mestranda do Programa de Mestrado Profissional, ProfHistória, pela UFMT, Campos de Cuiabá (MT).

Servidora efetiva do Estado de Mato Grosso desde 2011, lotada na Escola Estadual Oscar Soares até o ano de 2022, quando do início desta dissertação, e a partir de 2023, na EEDIEB José Dias, ambas unidades escolares no município de Juara (MT).



CONSIDERAÇÕES

À medida que caminhamos para o encerramento da jornada que esta dissertação de mestrado nos conduziu, vislumbramos mais dúvidas do que certezas. Aliás, não vislumbramos certeza alguma, exceto que há mais por se fazer do que já foi feito.

Dizer que há muito por se fazer não é desmerecer o brilhante trabalho daqueles que nos antecederam. É justamente o contrário disso. Pesquisadores respeitadíssimos no meio científico, foram eles que nos sustentaram teoricamente nesta dissertação.

O propósito de pesquisa desta jornada acadêmica foi analisar o protagonismo, a presença e a representação das mulheres nos atuais materiais didáticos de História do Ensino Médio, nossa principal fonte de análise, com apoio da pesquisa bibliográfica e documental realizada em livros, dissertações e artigos científicos alinhados à essa temática de estudo.

As fontes analisadas foram os materiais didáticos compostos pelas apostilas de História do Sistema Estruturado de Ensino para o Ensino Médio, adotados pelo Estado de Grosso através de contrato firmado com a FGV pelo período de 5 anos e utilizados em todas as escolas públicas estaduais a partir do ano de 2022.

Dentre os principais autores que nos referenciam foram essenciais a abordagem do conceito de representação nas perspectivas de Roger Chartier e Sandra Jatahy Pesavento, as conceituações e problematizações acerca dos livros e materiais didáticos para a Educação Básica de Circe Maria Fernandes Bittencourt, Kazumi Munakata e Jörn Rüsen, e as discussões de gênero e os movimentos feministas a partir de Michelle Perrot, Joan W. Scott, Joana Maria Pedro e Ana Maria Marques. Igualmente valiosas foram as contribuições das pesquisas dos outros autores aqui referenciados, cujo aporte intelectual nos ajudaram a alinhar a estrutura e as narrativas desta dissertação.

Esta pesquisa surgiu a partir das minhas inquietações e vivências enquanto mulher, filha de Maria, pesquisadora e professora de História na rede pública de ensino, comprometida com minhas raízes e com meus sonhos pueris de justiça social. Surgiu das muitas lacunas das salas de aula, este local para onde convergem e desaguam as mazelas sociais que pesam sobre as juventudes, e onde ainda ressoam os ecos do patriarcado com seus decretos velados que impõem a invisibilidade feminina, a não-palavra das mulheres. É deste vácuo histórico e atemporal, deste espaço de luta e resistência, meu lugar de fala, deserto e oásis, que esta pesquisa foi pensada, concebida e gerada.

No processo de estudos e análises das representações sociais das mulheres, enfocamos a importância das lutas das representações para a construção de uma sociedade menos desigual e menos excludente. Estas lutas se revelaram tão pertinentes quanto as lutas econômicas, pois são através delas que se estabelecem as relações de poder e de dominação de um determinado grupo social sobre outros, ou de um gênero sobre outro.

As análises das fontes indicaram que os materiais didáticos, onde se organizam os conteúdos de cada série escolar da Educação Básica, reproduzem os silenciamentos e as representações da submissão das mulheres, apagadas e marginalizadas nas/das narrativas históricas tradicionais.

O silenciamento e subalternidade das mulheres nos materiais didáticos de História representam ainda maior gravidade pelo fato de que, sendo parte da tradição escolar há mais de dois séculos, o livro didático se constitui no único livro lido por grande parte da população brasileira, o que expande significativamente seu alcance de propagação e sua capacidade de influenciar ideias, práticas e condutas sociais.

O Brasil tem uma política de Estado específica para tratar da seleção, aquisição e distribuição de livros e materiais didáticos para as escolas públicas, o PNLD – Programa Nacional do Livro e Material Didático. Antes de chegar às escolas, estes materiais são avaliados por especialistas das diferentes áreas do conhecimento e, se aprovados, são incluídos no Guia Digital do PNLD, onde ficam disponíveis para livre acesso e consulta.

Posteriormente, e a partir das escolhas das coleções didáticas pelas escolas públicas, o FNDE realiza a aquisição dos materiais impressos e os distribui de forma gratuita aos cofres estaduais e aos estudantes.

Esse sistema de avaliação de livros e materiais didáticos representa uma estratégia importante do MEC para minimizar desacertos e influências externas ao processo educacional, pois obras que contenham erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves, ou ainda veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia não são incluídos no Guia Digital do PNLD.

Em 2022, o Governo de Mato Grosso implantou através de contratação com a Fundação Getúlio Vargas, o Sistema Estruturado de Ensino, um sistema educacional composto de materiais apostilados nos formatos impresso e digital, ambiente virtual de aprendizagem e avaliações externas periódicas.

De longo prazo e com orçamento de R\$ 549 milhões de reais, a contratação com a FGV é bastante controversa, pois instituiu um sistema de ensino sem dialogar com a sociedade e com as entidades públicas e civis que atuam em defesa da Educação pública

gratuita, atropela os princípios da gestão democrática das unidades escolares, da autonomia pedagógica dos professores e onera as despesas orçamentárias do Estado.

Ao adotar o material apostilado do SEE, o Governo de Mato Grosso renuncia ao PNLD, retira dos professores o direito da escolha por livros e materiais didáticos criteriosamente selecionados, desarticula o fazer pedagógico das escolas, gera ônus para os cofres públicos estaduais e abre as portas para um material didático tendencioso, portador de erros gráficos e conceituais, e ainda veiculador de preconceitos de gênero, étnicos e sociais.

A implantação deste que consideramos como um Sistema (des)Estruturado de Ensino representa o desmonte da educação pública de qualidade no Mato Grosso, articulando uma gestão educacional focada no neoliberalismo que negligencia a formação dos estudantes como sujeitos críticos, pensantes e atuantes sobre e na sociedade em que vivem.

O emaranhado ético-teórico-pedagógico dos materiais apostilados do SEE requer pesquisas que venham a problematizar e realizar análises aprofundadas dos materiais didáticos que o compõem em sua completude, não apenas dos cadernos de História, mas sim dos cadernos que compõem a totalidade dos componentes curriculares atualmente contemplados pela Base Nacional Comum.

No que se refere aos cadernos de História, os materiais pedagógicos apresentam erros editoriais, gráficos e conceituais. Os editores desconsideram os princípios éticos que fundamentam as normas científicas, fazem uso de produções textuais e atividades sem citar as fontes, ou as cita de forma incompleta, e até mesmo utiliza imagens de *sites* não reconhecidos no meio acadêmico, como o *site* de conteúdo editável wikipedia.org.

Os elementos textuais e imagéticos indicam a ausência e a marginalização das mulheres nos conteúdos escolares, reproduzindo os estereótipos, as desigualdades de gênero e as representações das mulheres em lugares e papéis de subalternidade em relação ao homem.

A ausência das mulheres nas narrativas dos livros didáticos de História é alarmante, ocupando nos elementos textuais um pequeno espaço gráfico de, aproximadamente, 300 linhas (entre diagramação da página em 1 e 2 colunas). Para fins de análise comparativa, deve-se considerar que este quantitativo foi identificado a partir da observação da totalidade das 523 páginas que compõem os materiais didáticos para os três anos do Ensino Médio.

Em relação aos recursos imagéticos, o material apostilado do SEE faz uso repetidamente daquilo que consideramos como inclusão simbólica da presença das mulheres nos materiais didáticos, onde as imagens inseridas não são seguidas do suporte textual que devidamente as contextualize ou que as inclua no conteúdo, seja de forma principal ou secundária.

Os recursos imagéticos também alimentam estereótipos femininos perpetuados nas representações do imaginário coletivo, que refletem as relações de poder e sugerem a submissão das mulheres nos mais diversos papéis e espaços. São estereótipos de gênero que representam as mulheres com características distintas das masculinas, como a fragilidade, a beleza ou a elegância, como se estas características fossem naturais e prerrogativas de um sexo, o feminino. Estas representações atribuem às mulheres papéis sociais de subalternidade nos espaços públicos e privados, e no mundo do trabalho, inadequadas ou inábeis que seriam para executar funções e profissões que possuíssem um caráter mais técnico e masculinizado. Ao reproduzir elementos textuais ou imagéticos neste contexto, os materiais didáticos do SEE contribuem para a naturalização e manutenção das desiguais estruturas de poder e de gênero.

Ainda que grande parte das figuras que apresentamos aqui sejam imagens produzidas originalmente em épocas específicas, elas são potenciais veiculadores de reprodução de estereótipos, pois as representações visuais, especialmente aquelas amplamente divulgadas, têm o potencial de perpetuar ideias e percepções sobre grupos, comportamentos e contextos históricos, se tornando parte do imaginário coletivo e da cultura popular.

Embora, de fato, associadas a um período histórico específico, revisitadas na contemporaneidade sem adequada contextualização, reinterpretação e discussões críticas, elas podem ser aceitas como verdades inquestionáveis, se constituindo em reforços na manutenção e reprodução de estereótipos e das desigualdades sociais.

As atividades dos materiais apostilados são outras das fragilidades expostas, seja nas atividades propostas, que não incluem nem problematizam as pautas femininas e as desigualdades de gênero, como pelas atividades não propostas, ou seja, pela não propositura de atividades em relação à temas importantes para a história do Brasil e para a história das mulheres. É o caso do tópico que aborda o governo de Dilma Roussef, cujo

processo de *impeachment*⁶² representou um golpe ao Estado democrático de direito e sobre o qual nenhuma atividade problematizadora foi apresentada.

Os questionamentos e reflexões realizados a partir da propositura de atividades dos materiais didático-pedagógicos, deveriam se aproximar e dialogar, por exemplo, com os debates sobre o espaço das mulheres na sociedade contemporânea, sejam os espaços que já ocupam ou os espaços em que elas ainda estão ausentes, problematizando, a partir deles, os diversos porquês destas ausências.

Embora o silenciamento e a subalternidade das mulheres nos materiais didáticos não sejam prerrogativas únicas do material apostilado do SEE, estes últimos cumulam um volume crescente de situações-problemas, de ausências, de erros gráfico-conceituais e de estereótipos de toda espécie. A adoção compulsória deste material pedagógico e do SEE como um todo evidenciam as negligências e descaso do Governo de Mato Grosso com os recursos públicos e com a formação de estudantes críticos e socialmente ativos. Ressaltamos, sobretudo, nossa preocupação para com a etapa dos anos finais da Educação Básica, o Ensino Médio, já fragilizado pelo enxugamento da carga horária das áreas do conhecimento proposto a partir das reformas do Novo Ensino Médio, especialmente da área de Ciências Humanas e da disciplina de História.

Historicamente, é fato que as narrativas históricas foram escritas e dominadas por homens, que excluíram e marginalizaram as experiências e contribuições das mulheres na tecitura das narrativas oficiais.

Em 25 de setembro de 2024, o Ministério dos Direitos Humanos assinou a Lei nº 14.986/2024, que alterou a LDB, instituindo a *Semana de valorização de mulheres que fizeram História* e a obrigatoriedade da inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares da Educação Básica.

A alteração da LDB através da Lei nº 14.986/2024 representa uma possibilidade de criação de um espaço escolar aberto às discussões acerca dos direitos das mulheres e de grupos historicamente excluídos e das desigualdades de gênero, o que pode contribuir

⁶² Definido na CF pela Lei nº 1079/50, que trata de crimes passíveis de perda de cargo, o impeachment é um processo jurídico-político previsto em regimes democráticos e que pode resultar na destituição dos cargos de presidente da República, ministros de Estado e do STF, do Procurador Geral da República, de governadores, prefeitos, bem como de seus respectivos vices. Saiba mais em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11079.htm e <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/impeachment>, acessos em 19/08/2024.

para a desconstrução das narrativas históricas que silenciaram as mulheres ao longo dos séculos.

Essa desconstrução da qual falamos não se trata de uma proposta para a segregação das mulheres ou para a escrita de uma história que exclua os homens, mas sim da integração da mulher com igualdade ao processo histórico e da contribuição para o surgimento de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Nesta perspectiva, esta dissertação se constitui como uma significativa colaboração para a implantação e efetivação da Lei nº 14.986/2024, além de contribuir para o chamamento de outros professores pesquisadores para esta relevante linha de pesquisa.

Dentro deste cenário de incertezas que permeiam a Educação Básica de Mato Grosso, professores e pesquisadores desempenham um papel crucial como agentes promotores de transformações, pois com suas práxis pedagógicas não apenas promovem mudanças, mas também são vistos como referências e influências significativas e transformadoras na vida de seus estudantes.

É neste contexto de questionamento, na perspectiva de mudanças das verdades e certezas sedimentadas no imaginário coletivo, que compreendo o meu papel enquanto educadora, sobretudo enquanto mulher educadora. O meu ponto de partida, destinada que estava a uma vida de maria, ao silêncio e a solidão dos quartos sombrios que aprisionam corpos e almas, é o meu lugar de fala. E ainda que hoje as portas destes quartos tenham se aberto para mim e eu não esteja mais lá, as dores e cicatrizes que me infringiram lembram-me continuamente que estas portas permanecem fechadas para muitas outras mulheres, para muitas outras marias.

As histórias que não te contaram, são estas algumas das histórias que eu quero contar. De Maria Quitéria e Maria Felipa, de Izabel e Carlota, de Alzira e Antonieta, de Rosalina de Jesus. De mulheres infames, estas dentre tantas outras, cujas histórias adormecidas estão se perdendo nas areias do tempo, consumidas no esquecimento sombrio que a tudo devora.

Contar as histórias destas mulheres, invisibilizadas ou sub-representadas nas narrativas históricas, é uma forma de questionar o lugar das mulheres e as verdades socialmente sedimentadas, de abrir as portas dos quartos fechados e sombrios que as encarceraram e de contribuir, ainda que minimamente, para uma existência menos desigual e menos excludente.

FONTES

BRASIL. IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2018. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551informativo.pdf>, acesso em 02/09/2022.

BRASIL. IBGE 2019. PNAD Contínua – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-emulheres.html#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20%C3%A9%20composta,51%2C8%25%20de%20mulheres>, acesso em 01/09/2022.

BRASIL. FNDE. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-dopnld/item/11148-guia-pnld-2018>, acesso em 25/06/2023.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 25/06/2023.

Lei Estadual nº 7040/1998. Disponível em http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei_7048-98.pdf, acesso em 06/07/2023.

Lei Federal nº 9504/1997, artigo 10, parágrafo 3º. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm, acesso em 02/09/2022.

Lei Federal nº 9394/1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acesso em 22/05/2023.

Portaria nº 167/2022/GS/SEDUC/MT, disponível em https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/18971918/IN+002_22+E+PORTARIA+167_22_2022/a08439bc-99db-3183-ff78-973ba44dc384, acesso em 11/12/2023.

Lei Federal nº 14986/2024. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/114986.htm, acesso em 04/11/2024.

Regimento Geral do ProfHstória, artigo 1º. Disponível em <http://site.profhistoria.com.br/documentos-2/>, acesso em 11/12/2023.

Maxi: Ensino Médio: 1ª série: Caderno 1: Multidisciplinar/obra coletiva. -- 1 ed. -- São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023. (Trajetórias – Formação Geral Básica).

Maxi: Ensino médio: 1º série – Caderno 2: Multidisciplinar: obra coletiva: responsável: Denise de Barros Guimarães. -- 1. ed. -- São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2021 (Trajetórias – Formação Geral Básica).

Maxi: Ensino médio: 1º série – Caderno 3: Multidisciplinar: obra coletiva: responsável: Denise de Barros Guimarães. -- 1. ed. -- São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2021 (Trajetórias – Formação Geral Básica).

Maxi: Ensino médio: 1º série – Caderno 4: Multidisciplinar: obra coletiva: responsável: Denise de Barros Guimarães. -- 1. ed. -- São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2021 (Trajetórias – Formação Geral Básica).

Maxi: Ensino Médio: 2ª série: Caderno 1: Multidisciplinar/obra coletiva. -- 1 ed. -- São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023. (Trajetórias – Formação Geral Básica).

Sistema Maxi de Ensino: ensino médio: 2º ano – caderno 2: aluno. -- 1. ed. -- São Paulo: Maxiprint Editora, 2018. Vários autores.

Sistema Maxi de Ensino: ensino médio: 2º ano – caderno 3: aluno. -- 1. ed. -- São Paulo: Maxiprint Editora, 2018. Vários autores.

Maxi: Ensino médio: 2º série – Caderno 4: Multidisciplinar: obra coletiva: responsável: Denise de Barros Guimarães. -- 1. ed. -- São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023 (Trajetórias – Formação Geral Básica).

Maxi: Ensino Médio: 3ª série: Caderno 1: Multidisciplinar/obra coletiva. -- 1 ed. -- São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023 (Trajetórias – Formação Geral Básica).

Sistema Maxi de Ensino: ensino médio: humanas: 3º ano – caderno 2: aluno. -- 1. ed. -- São Paulo: Maxiprint Editora, 2018.

Maxi: Ensino médio: 3º série – Caderno 3: Multidisciplinar: obra coletiva: responsável: Denise de Barros Guimarães. -- 1. ed. -- São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2021 (Trajetórias – Formação Geral Básica).

Maxi: Ensino médio: 3º série – Caderno 4: Multidisciplinar: obra coletiva: responsável: Denise de Barros Guimarães. -- 1. ed. -- São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023 (Trajetórias – Formação Geral Básica).

Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18572483-governo-do-estado-e-fgv-assinam-contrato-de-sistema-estruturado-para-reforçar-qualidade-do-ensino-em-727-escolas>, acesso em 04/07/2023.

Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>, acesso em 04/07/2023.

Disponível em <https://www.facebook.com/govmatogrosso/videos/1048124889361100>, acesso em 04/07/2023.

Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22157796-governador-chromebooks-e-tvs-vaio-melhorar-a-aprendizagem-e-conectar-nossos-estudantes-ao-mundo->, acesso em 11/07/2023.

Disponível em <https://www.al.mt.gov.br/norma-juridica/urn:lex:br:mato.grosso:estadual:lei.complementar:2023-02-14;756>, acesso em 11/07/2023.

Disponível em <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/17263/#/p:2/e:17263>, acesso em 11/07/2023.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

ALBUQUERQUE, Ana Carolina do Nascimento. **Há protagonismo das mulheres nos livros didáticos de História? Análise de duas coleções para o ensino médio e proposição de um conjunto de oficinas.** Dissertação apresentada a Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – Núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História. Cuiabá, 2020.

ALCANTARA, Melina Sant’Anna. **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 84.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar.** 1993. Tese de Doutorado em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993, p. 283.

BUTLER, J. **Regulações de Gênero.** Cadernos Pagu, Campinas nº 42, p. 249–274, 2016. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645122>. Acesso em 27/07/2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares.** In X ANPED SUL, Florianópolis, 2014, p. 2.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional** – 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** 1ª ed. Lisboa: Difel, 1988, p. 16-17.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coordenação). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 143-148.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1996, p. 32.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 44.

JESUS, Dánie Marcelo de e MENDES, Luís César Castrillon. **A Presença da Discussão de Gênero nos Livros Didáticos de História e Língua Portuguesa**, p. 117-136. In: *Diversidade e Tecnologias no Ensino de Línguas*. São Paulo: Blucher, 2020.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007, p. 11.

MARQUES, Ana Maria. **Feminismos e gênero: uma abordagem histórica**. In *Ensino de História: Gênero e Poder*. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.4, nº 8, 2015, p. 06-19. Disponível em <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/556>, acesso em 27/07/2023.

MENDES, Luís César Castrillon e JESUS, Dánie Marcelo de. **Identidades e relações de gênero nos guias do Programa Nacional dos Livros Didáticos de História e Português para o Ensino Médio**. In *Revista de Educação Pública*, volume 27, n. 65/2, p. 693/712. EdUFMT. Cuiabá, 2018.

MIRANDA, Sônia Regina e LUCA, Tânia Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. In *Revista Brasileira de História*, vol. 24, nº 48, p. 127 e 128. São Paulo, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

OAKLEY, Ann. **Sex, Gender and Society**. Nova York: Harper, 1972, p. 158-172. In *Revista Feminismos*. Volume 4, nº 1, 2016. Tradução de Claudenilson Dias e Leonardo Coelho. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/download/30206/17837/106563>, acesso em 27/07/2023.

OLIVEIRA, Carla Martins de. **O protagonismo das mulheres na história: proposta metodológica para o Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado profissional em História. Universidade Federal do Paraná, 2019. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/60277>, acesso em 16/04/2023.

OLIVEIRA, Mariana Esteves. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP**. Dourados, MS: UFGD, 2016, p. 69.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. *História*, São Paulo, v. 24, n.1, p. 77-97, 2005.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP. EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte. 3ª ed. Autêntica, 2012, p. 39-42.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cultura e representações, uma trajetória.** In Anos 90 - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 13, n. 23/24, 2006, p. 50.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma história prazerosa e consequente.** In: KARNAL, Leandro (org). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5ª ed. São Paulo, Editora Contexto, 2007, p. 22.

PISTICELLI, Adriana. **Gênero: a história de um conceito.** In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (Org.). Diferenças, igualdade. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 116-148.

POLIDÓRIO, V. **A representação da natureza humana em Hamlet de William Shakespeare.** Travessias, Cascavel, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3352>. Acesso em 01/08/2024.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil.** In Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.7, nº13 jul-dez, 2017. p.3-22.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal.** In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 109-127.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência.** 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Claudécir dos; NEITZEL, Odair. **O lugar da Filosofia na contemporaneidade.** In. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v. 12, n. 2, dezembro de 2015, p. 77.

SILVA, Mônica Ribeiro. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um poeirado discurso.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34, p. 1-15, 2018.

SIMÕES, William. **O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.

SWAIN, Tânia Navarro. **História: construção e limites da memória social.** In RAGO, Margareth (org). Subjetividades antigas e modernas. SP: Annablume, 2008, p.29.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica.** Dourados. Ed. UFGD, 2012.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, p. 86 e 93.

ANEXO I**CADERNOS DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DO 1º ANO DO
ENSINO MÉDIO**

1º ANO		
Caderno 1	Unidade 1	Introdução à História e às primeiras civilizações
	Unidade 2	Grécia antiga
	Unidade 3	Roma antiga
Caderno 2	Unidade 1	Oriente Medieval: Império Bizantino
	Unidade 2	A civilização árabe-muçulmana medieval
Caderno 3	Unidade 1	Os povos germânicos e o feudalismo
	Unidade 2	O declínio do feudalismo e a formação das monarquias nacionais
	Unidade 3	O Renascimento Cultural e a Reforma protestante
Caderno 4	Unidade 1	As monarquias absolutistas e as revoluções inglesas do século XVII
	Unidade 2	A expansão marítima, a colonização e o mercantilismo

ANEXO II

**CADERNOS DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DO 2º ANO DO
ENSINO MÉDIO**

2º ANO		
Caderno 1	Unidade 1	África, Ásia e América antes da chegada dos europeus
	Unidade 2	A colonização do Brasil pelos portugueses
	Unidade 3	União Ibérica e a presença estrangeira
Caderno 2	Unidade 1	A expansão do território colonial: economia, sociedade e tratados de limite
	Unidade 2	A sociedade mineradora e as revoltas coloniais
Caderno 3	Unidade 1	Iluminismo, liberalismo e a Revolução Industrial
	Unidade 2	A Revolução Francesa, o Império Napoleônico e o Congresso de Viena
	Unidade 3	A independência da América inglesa e da América espanhola
Caderno 4	Unidade 1	A crise do sistema colonial e a independência do Brasil
	Unidade 2	O intenso século XIX: revoluções liberais

ANEXO III

**CADERNOS DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DO 3º ANO DO
ENSINO MÉDIO**

2º ANO		
Caderno 1	Unidade 1	O imperialismo europeu e os Estados Unidos no século XIX
	Unidade 2	O Primeiro Reinado e o Período Regencial
	Unidade 3	O Segundo Reinado
Caderno 2	Unidade 1	A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa
	Unidade 2	A Grande Depressão e a ascensão do nazifascismo
	Unidade 3	A Primeira República: o poder oligárquico e os movimentos sociais
Caderno 3	Unidade 1	A crise da República oligárquica e o Governo de Getúlio Vargas
	Unidade 2	A Segunda Guerra Mundial e a polarização do mundo
	Unidade 3	A experiência democrática (1946-1964)
Caderno 4	Unidade 1	A Ditadura civil-militar (1964-1985) e a Nova República
	Unidade 2	O Brasil contemporâneo