

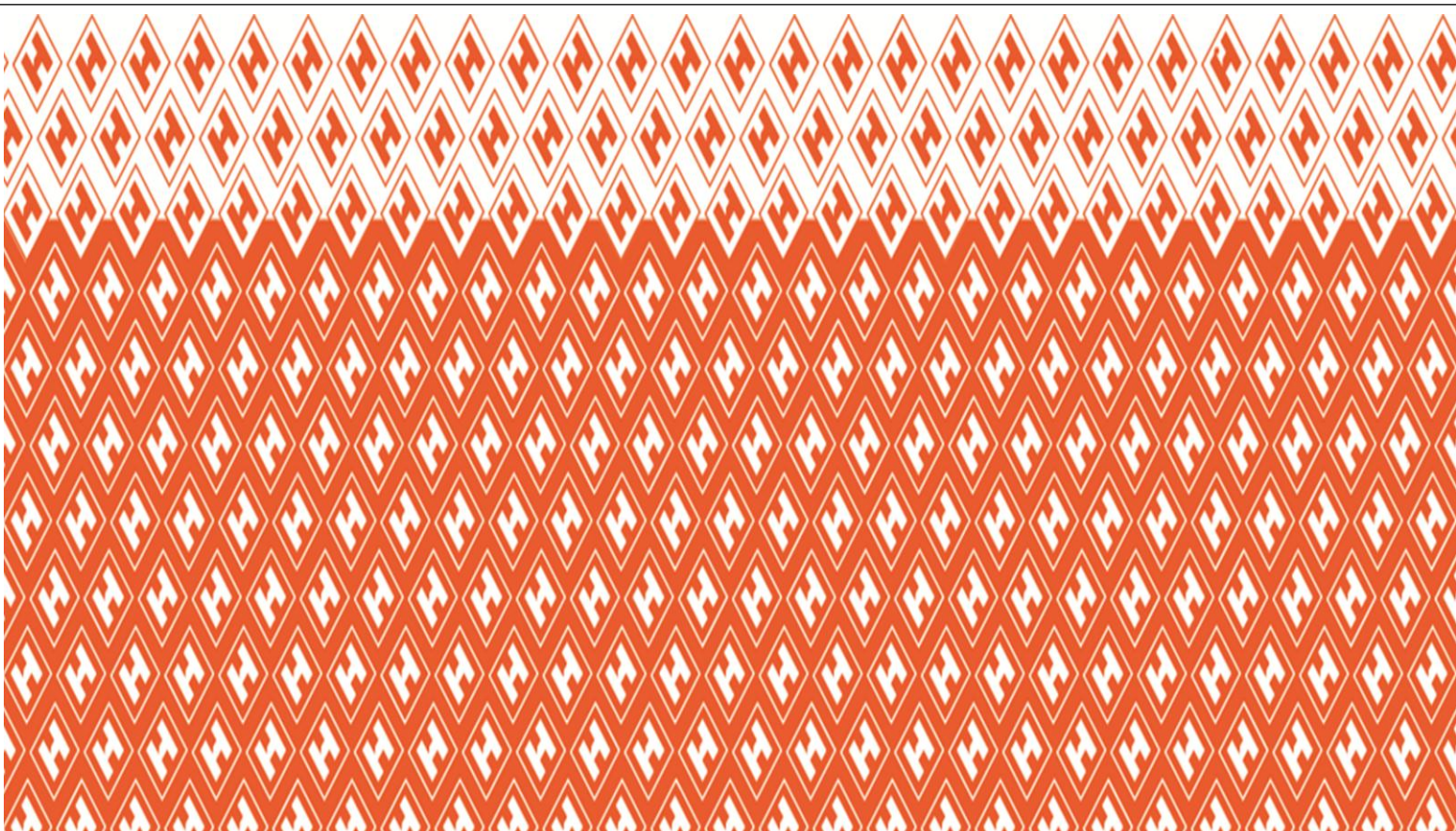


SUELANE MATOS DA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A PARTICIPAÇÃO HISTÓRICA DE MULHERES NO
LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

RECIFE

2023



SUELANE MATOS DA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A PARTICIPAÇÃO HISTÓRICA DE MULHERES NO
LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História da
Universidade Federal de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de
História. Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eleta de Carvalho Freire

RECIFE

2023

Catálogo na Fonte
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

S586e Silva, Suelane Matos da.
O ensino de história e a participação histórica de mulheres no livro didático do ensino médio / Suelane Matos da Silva. – 2023.
174 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Eleta de Carvalho Freire.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Recife, 2023.

Inclui referências.

1. Ensino de história. 2. Livros didáticos - História. 3. Ensino médio. 4. Mulheres - História. 5. Gênero. I. Freire, Eleta de Carvalho (Orientadora). II. Título.

981 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2023-086)

SUELANE MATOS DA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A PARTICIPAÇÃO HISTÓRICA DE MULHERES NO
LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino
de História da Universidade
Federal de Pernambuco, na área
de concentração de Ensino de
História para obtenção do título
de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 04/04/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Eleta de Carvalho Freire
Universidade Federal de Pernambuco
Orientadora

Prof. Dr. André Mendes Salles
Universidade Federal de Pernambuco
Examinador Interno

Prof^a. Dra. Tatiana Cristina C. S. Araújo
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

É com o coração cheio de alegria e grande emoção que concluo esse árduo trabalho de escrita investido nesta dissertação. Formar-me mestre em Ensino de História foi um sonho compartilhado com pessoas especiais, que por muitas vezes lançaram o combustível necessário para que eu não cedesse ao cansaço e ao desânimo.

Esboço a minha gratidão inicial à Minha Mãe, exemplo de mulher, que sempre manifestou muito orgulho pela escolha de minha profissão e acreditou em cada passo que eu dei nessa jornada como Educadora. Obrigada, Mãe! Cada conquista e sonho que realizo sem dúvidas, são pensados em dividi-los com você.

Ao meu Pai, que em suas possibilidades, me ofereceu uma educação digna e torce por cada vitória alcançada, nunca me deixando esquecer que pelo estudo alcançarei inúmeras oportunidades.

À minha Orientadora, Professora Doutora Eleta de Carvalho Freire, uma inspiração de profissionalismo, uma verdadeira colaboradora, exemplo de competência, humanidade e dedicação. Eu agradeço por toda confiança depositada em mim, Professora! Por todas as escutas, orientações, partilha e dedicação que a senhora me destinou. Me sinto agraciada por tê-la encontrado nessa jornada. Eu JAMAIS conseguiria concluir esse trabalho sem o seu olhar atento e sensível às minhas demandas.

Ao meu companheiro, Matheus. Meu melhor amigo, estimulador e motivador. Nunca esquecerei das vezes em que você enalteceu meu esforço, escutou minha produção, propôs ajustes, segurou em minha mão e me apresentou todas as possibilidades, espaço e compreensão para que eu pudesse me dedicar a esse projeto que é todo nosso.

Ao nosso filho Noah, fruto de um encontro de almas. Um dia, Meu Filho, você lerá essas linhas, te mostrarei as fotos em que te carregava na barriga enquanto escrevia, e o registro das horas que dividi toda a atenção que desejava te dar com os momentos de escrita. Torço para que se orgulhe da Mamãe que tem, pois foi em você que encontrei a diligência necessária para concluir esse projeto. De todos os títulos que eu possa vir a ter, sem dúvidas, o mais valioso é ser a sua mãe.

Às minhas amigas Amanda, Priscila, Natália, Aline, Manu e Priscila Roberta. Amigas de graduação e tão presentes em minha vida. Obrigada pelas vezes que partilhamos conversas, conhecimentos, conquistas, dificuldades e escolhas. Eu aprendo tanto com vocês e com o exemplo de mulheres que vêm se tornando que não consigo nem expressar.

Aos membros da banca examinadora, Prof^a Dr^a Tatiana Cristina C. S. Araújo e Prof. Dr. André Mendes Salles, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação. Agradeço ainda a todo o corpo docente do ProfHistória pelas contribuições durante o curso, que, sem dúvida, foram essenciais para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

E por fim, reservo o mais íntimo de minha gratidão a Deus. A fé que me alimenta, ao desconhecido que me faz existir e às vezes em que fui tomada por experiências espirituais tão profundas que foram capazes de me forjar. Obrigada, Jesus! Ao contrário do que tantos afirmam, seu exemplo me trouxe a liberdade para ser o que sou. Essa escrita é a prova disto.

RESUMO

Essa pesquisa, cujo tema é o ensino de história e a participação histórica de mulheres no livro didático do ensino médio, objetivou analisar a abordagem sobre a participação histórica de mulheres em livros didáticos de História, mais precisamente no material destinado aos alunos do Ensino Médio. Especificamente buscamos identificar a presença de mulheres nos textos e imagens do livro didático de história destinado aos alunos do Ensino Médio e analisar se a inclusão da participação histórica de mulheres nesses materiais tem sido suficiente para superar a invisibilização feminina na construção histórica. Para tal, nos debruçamos sobre a coleção Olhares da História: Brasil e Mundo, de autoria de Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino publicada pela Editora Scipione (1ª edição). O recorte no Ensino Médio deveu-se à percepção de que as abordagens dos livros didáticos contribuem para que os alunos concluam a educação básica com a percepção de que as ausências femininas fazem parte de uma conjuntura naturalizada, uma vez que os acontecimentos estudados geralmente são protagonizados por homens. Toda pesquisa se desdobrou a partir da seguinte questão problema: Em que medida a abordagem sobre a participação histórica de mulheres no livro didático de história do Ensino Médio contribui para a visibilização da participação das mulheres na construção histórica das sociedades? Nossa hipótese é de que personalidades femininas aparecem no livro didático como elemento que atende ao interesse mínimo estabelecido pelas legislações, sem que impliquem numa conscientização de que as mulheres sejam reconhecidas como agentes históricos. Metodologicamente, a investigação tem natureza qualitativa, do tipo documental, onde textos, boxes, iconografias, seções e atividades do material do aluno e professor foram observados para entender as narrativas que se apresentam sobre a participação das mulheres na história ensinada. Ao final, concluímos que os elementos constituintes dos livros didáticos observados refletem a tendência da exclusão das mulheres nos diferentes marcos históricos, legitimando sua sub-representação e reprodução das desigualdades de gênero. Desse modo, a análise nos guiou para a produção de um caderno pedagógico composto por perfis biográficos femininos e estratégias didáticas destinados a professores que buscam construir um saber histórico compromissado com uma educação não-sexista em suas práticas cotidianas.

Palavras-chaves: ensino de história; livro didático de história; ensino médio; história das mulheres; gênero.

ABSTRACT

This research, whose theme is the teaching of history and the historical participation of women in high school textbooks, aimed to analyze the approach on the historical participation of women in history textbooks, more precisely in the material intended for high school students. Specifically, we seek to identify the presence of women in the texts and images of the history textbook for high school students and to analyze whether the inclusion of women's historical participation in these materials has been sufficient to overcome female invisibilization in historical construction. To this end, we focused on the collection *Olhares da História: Brasil e Mundo*, by Bruno Vicentino and Cláudio Vicentino, published by Editora Scipione (1st edition). The cut in High School was due to the perception that the approaches of textbooks contribute to students completing basic education with the perception that female absences are part of a naturalized conjuncture, since the events studied are usually protagonists by men. All research unfolded from the following problem question: To what extent does the approach to the historical participation of women in the high school history textbook contribute to the visibility of women's participation in the historical construction of societies? Our hypothesis is that female personalities appear in the textbook as an element that meets the minimum interest established by legislation, without implying an awareness that women are recognized as historical agents. Methodologically, the investigation has a qualitative nature, of the documentary type, where texts, boxes, iconographies, sections and activities of the student and teacher material were observed to understand the narratives that are presented about the participation of women in the history taught. In the end, we conclude that the constituent elements of the observed textbooks reflect the trend of women's exclusion in different historical milestones, legitimizing their under-representation and reproduction of gender inequalities. In this way, the analysis guided us to the production of a pedagogical notebook composed of female biographical profiles and didactic strategies aimed at teachers who seek to build historical knowledge committed to a non-sexist education in their daily practices.

Key-words: teaching of history; history textbook; high school; women's history; gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	PNLD 2018	18
Quadro 2 –	Livros didáticos de História para o Ensino Médio aprovados no PNLD 2018	64
Quadro 3 –	Mulheres na política no LD de história do ensino médio	69
Figura 1 –	Estátua de uma candace	72
Figura 2 –	Estátua de Eumáquia	75
Figura 3 –	Os não cidadãos na República romana	76
Figura 4 –	Aprimeira-ministra alemã, Angela Merkel	78
Figura 5 –	Maria Antonieta	79
Figura 6 –	Militantes da Ação Integralista Brasileira.....	80
Figura 7 –	Presidenta Dilma Rousseff no BRICS de 2015	81
Figura 8 –	Elizabeth de York	83
Figura 9 –	Rainha dona Maria I.....	84
Figura 10 –	Rainha Egípcia Tiye	84
Figura 11 –	Chiquinha Gonzaga abolicionista	84
Figura 12 –	Mulheres na manifestação pró-candidatura de Natércia da Cunha Silveira.....	85
Figura 13 –	Margareth Thatcher.....	85
Figura 14 –	Olga Benário	87
Figura 15 –	Mães e Avós da Praça de Maio.....	89
Figura 16 –	Cerimônia anual de abertura no Parlamento Britânico	91
Figura 17 –	Catarina II	92
Figura 18 –	A educação no governo de Catarina II	92
Figura 19 –	A rainha Vitória	93
Figura 20 –	O Código Eleitoral de 1932	94
Figura 21 –	Carlota Pereira Queirós	94
Figura 22 –	Cerimônia de posse de Dilma em 2011	95
Quadro 4 –	Mulheres nas histórias das guerras e dos processos revolucionários no LD de história do ensino médio	97
Figura 23 –	Mulheres palestinas refugiadas.....	98
Figura 24 –	Mulheres refugiadas na Coreia.....	98
Figura 25 –	Mulher em cartaz da Primeira Guerra Mundial	99
Figura 26 –	Alegoria de Alsácia-Lorena representada por uma mulher	100

Figura 27 –	Mulheres capturadas no Arraial de Canudos	101
Figura 28 –	Mulheres capturadas na comunidade Caldeirão da Santa Cruz do Deserto.....	102
Figura 29 –	Mulher de Cheb em prantos fazendo saudação nazista	103
Figura 30 –	Mulheres na Cruzada das Crianças	104
Figura 31 –	Joana D'Arc	105
Figura 32 –	Mulheres na Revolução Francesa	107
Figura 33 –	Mulheres na Guerra de Libertação da América Espanhola	108
Figura 34 –	Representações das mulheres na Guerra de Libertação da América Espanhola	109
Figura 35 –	Mulheres da Cruz Vermelha na Primeira Guerra Mundial.....	113
Figura 36 –	Mulheres trabalhando em fábricas de munição	114
Quadro 5 –	Mulheres no trabalho no LD de história do ensino médio	116
Figura 37 –	Camponesa em plantação de mostarda na Índia.....	118
Figura 38 –	Camponesa em iluminura na Idade Média.....	118
Figura 39 –	Escravas nos campos de algodão da Geórgia	119
Figura 40 –	Escravas no Plantation de algodão do Mississipi	119
Figura 41 –	Escravas em uma fazenda de café no Vale do Paraíba	119
Figura 42 –	Camponesas na Rússia no início do século XX	120
Figura 43 –	Mulheres trabalham em cafezal no interior de São Paulo, século XX	120
Figura 44 –	Artesã em Rio de Contas, BA	121
Figura 45 –	Mulheres na sociedade espartana.....	122
Figura 46 –	Mulheres na atividade comercial durante o medievo	122
Figura 47 –	Atividade sobre mulheres na sociedade colonial na América portuguesa	123
Figura 48 –	Mulheres na sociedade mineradora colonial	125
Figura 49 –	Mulheres na máquina de fiar	129
Figura 50 –	Mulheres em vila operária em bairro de Londres	129
Figura 51 –	Papeis femininos na Era Vitoriana	130
Figura 52 –	Obra <i>O operário e a camponesa</i> de Vera Mukhina.....	131
Figura 53 –	Operárias em fábrica de tecidos na cidade de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, 1916.....	132
Figura 54 –	Mulheres anarquistas em São Paulo.....	132
Figura 55 –	Discurso de Nympha de Vimnar na Jornada Internacional da Mulher operária, 1926.....	133

Quadro 6 –	Mulheres e família no LD de história do ensino médio.....	135
Figura 56 –	Paternidade em Roma Antiga.....	136
Figura 57 –	Surata das mulheres.....	137
Figura 58 –	Casal muçulmano.....	137
Figura 59 –	Um banqueiro e sua esposa no século XIV.....	139
Figura 60 –	Sophie e Francisco Ferdinando	140
Figura 61 –	Maria Teresa acompanha João Goulart em comício de 1964	141
Figura 62 –	Família tradicional norte-americana no século XX	141
Figura 63 –	Uma família e seus escravos no século XIX.....	142
Figura 64 –	Um funcionário e sua família no século XIX.....	143
Figura 65 –	Fotografando o primeiro filho.....	143
Figura 66 –	Os primeiros colonos da América.....	144
Figura 67 –	Negra na Bahia.....	145
Figura 68 –	Mulheres imigrantes construindo vida na América.....	146
Figura 69 –	Mulheres titulares do Bolsa Família.....	147
Quadro 7 –	Mulheres na arte NO LD de história do ensino médio	149
Figura 70 –	Atividade sobre Antígona.....	150
Figura 71 –	Estátua de Atena.....	151
Figura 72 –	Monalisa e Nascimento de Vênus.....	152
Figura 73 –	A virgem dos Rochedos.....	152
Figura 74 –	Índia Tupi.....	153
Figura 75 –	Uma grega tocando flauta.....	154
Figura 76 –	A estudante russa, de Anita Malfatti.....	155
Figura 77 –	Considerações sobre Anita Malfatti.....	156
Figura 78 –	Família de Adolfo Pinto e Tarsila do Amaral	157
Figura 79 –	Carmem Miranda.....	158
Quadro 8 –	Mulheres biografadas.....	162

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
COLETED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
EM	Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
PNL	Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	MULHERES NA HISTÓRIA ENSINADA: INVISIBILIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E LUTA PELA EMANCIPAÇÃO FEMININA	25
2.1	POR QUE AS MULHERES SÃO INVÍSIÍVEIS?.....	25
2.2	OS CAMINHOS DA EMANCIPAÇÃO: MOVIMENTOS FEMINISTAS E ESTUDOS DE GÊNERO	33
2.3	MULHERES NA HISTÓRIA ENSINADA: OS DESAFIOS DA VISIBILIZAÇÃO.....	42
3	PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ OS DOCUMENTOS REGULADORES.....	51
3.1	LIVRO DIÁTICO NO BRASIL.....	51
3.2	O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO(PNLD).....	55
3.3	A HISTÓRIA DAS MULHERES E AS QUESTÕES DE GÊNERO NO EDITAL E NO GUIA DO PNLD/2018	59
4	NAS LINHAS E ENTRELINHAS: APARIÇÕES E ZONAS DE SILENCIAMENTO FEMININO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO.....	66
4.1	MULHERES NA POLÍTICA NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO.....	68
4.2	MULHERES NA HISTÓRIA DAS GUERRAS E DOS PROCESSOS REVOLUCIONÁRIOS NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO.....	95
4.3	MULHERES NO TRABALHO NO LD DE HISTÓRIA DO ESINO MÉDIO	114
4.4	MULHERES E FAMÍLIA NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO	134
4.5	MULHERES NA ARTE NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO	147
5	O PRODUTO FINAL: UM GUIA PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA QUE LUTAM PELA EQUIDADE DE GÊNERO	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	167

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o ensino de história e a participação histórica de mulheres no livro didático do Ensino Médio. O interesse pela temática surgiu em razão de algumas inquietações pessoais que foram me forjando enquanto docente e mulher, ao observar que os materiais didáticos disponíveis nos espaços de trabalho em que transitei corroboram para o apagamento das mulheres como partícipes dos momentos históricos que são abordados em sala de aula.

Acrescido a esta problemática de lacunas inerentes aos livros didáticos que tive contato, estive o campo do ensino de história, que explicitamente fomentou a invisibilização feminina nesta disciplina por um bom tempo. Nesse sentido, concordo com as palavras de Tedeschi (2006), ao afirmar que apesar de a docência no magistério da educação básica ser majoritariamente desempenhada por mulheres¹, a escrita sobre teorizações educacionais foi hegemonicamente construída pelo masculino. Além disso, nos espaços que atuei enquanto professora da disciplina de História, bem como durante a minha formação em licenciatura, a docência esteve ocupada pela figura masculina².

Essa atuação masculina proeminente enquanto profissionais do ensino superior e escritores da História não representa uma problemática *de per se*, no entanto, como o livro didático e o currículo prescrito aparecem em algumas circunstâncias como "suportes únicos e/ou únicos possíveis" (SILVA, 1995, p. 157), frequentemente me coube a preocupação sobre

¹ Essa informação pode ser confirmada se fizermos uma comparação com os dados fornecidos pelo MEC por meio de seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) na elaboração do Censo do Professor. Em 2007, ao apresentar as características dos professores da educação básica segundo o sexo, da creche até o ensino médio, o gráfico apresenta que a docência foi majoritariamente ocupada por mulheres. Gráfico disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021. Já em 2020, após publicação do resumo técnico do censo escolar do referido ano, percebe-se que apesar dos gráficos esboçarem um aumento de docentes masculinos no ensino básico, constata-se que o magistério ainda permanece sendo uma modalidade exercida por mulheres na educação regular. Os gráficos estão disponíveis em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

² No resumo técnico no censo da educação superior em 2013, ano em que conclui a licenciatura em História, o gráfico que expressa o perfil da função docente nas categorias público e privado expressa que o vínculo dos docentes em exercício quanto ao sexo é caracteristicamente masculino. Ver https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021. A mesma informação referente ao predomínio de homens como docentes do nível superior pode ser constatada no último resumo técnico do censo de 2019, disponibilizado pelo Inep e Mec em outubro de 2020. Ver https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

como temáticas que apresentam as vozes femininas como sujeitos históricos estão sendo tratadas pelos meus colegas de profissão.

A vida cotidiana fez com que essa inquietação aumentasse em situações de seleção dos conteúdos a serem abordados em avaliações ou na própria rotina da sala de aula, pois geralmente não se menciona as mulheres nos fatos históricos em estudo. A partir do ano de 2017, quando explorava com meus alunos a Revolução Francesa e aludia a Olympe de Gouges³ como reivindicadora da cidadania feminina no século XVIII, percebi que grande parte dos estudantes, ao chegarem ao terceiro ano do ensino médio, não tinha sequer ouvido falar da importância das mulheres nesta revolução liberal. Muitos deles tinham “passado pelas mãos” de colegas que haviam se formado na mesma instituição pública que eu, tendo comumente escutado falar sobre a abordagem da História Cultural. Mas, nem por isso traziam à baila as temáticas que contemplam as questões de gênero, ainda que timidamente os suportes didáticos trouxessem espaços ínfimos acerca de personalidades femininas no trato dos conteúdos que vivenciamos anualmente.

Desde então, compromisei-me politicamente em apresentar personalidades femininas como sujeitos históricos, pois entendo que a atuação docente engloba uma série de comprometimentos, dentre eles o interesse de modificar estruturas hierárquicas que há longos anos vêm impedindo a equidade entre os sexos. Nesse ínterim, apresentando para os estudantes que as narrativas contempladas nos materiais didáticos fazem parte de um recorte historiográfico e constituem um “construto linguístico intertextual” (JENKINS, 2007, p. 26) almejo contribuir para que essas abordagens não sejam mais vistas como aquelas que possuem o foro único sobre as histórias contadas.

Por outro lado, esse compromisso me encaminhou para o ensino médio e, particularmente, para o livro didático do ensino médio. Uma das razões dessa preferência foi a minha atuação como docente de história nesse segmento. O fato de lidar com os jovens cotidianamente e, como docente, partilhar suas dúvidas, questionamentos e inseguranças em relação ao passado e às histórias narradas sobre o passado definiu minha escolha pelo livro

³No século XVIII, a personalidade de Olympe de Gouges surge como uma ativista francesa no contexto revolucionário. Sua voz ficou conhecida pela luta contra a escravidão e, mais precisamente, pela luta em favor da emancipação feminina, quando redige sua principal obra, a “Declaração dos direitos das mulheres e da mulher cidadã” (1791), em protesto pela ausência da menção feminina na conhecida “Declaração dos direitos do homem e do homem cidadão” (1789) que defendia princípios liberais referindo-se apenas aos homens. Para saber mais sobre a biografia de Gouges, ver: SCOTT, Joan Wallach. “Apenas paradoxos a oferecer: feministas francesas e os direitos do homem.” Harvard University Press, 2004.

didático do ensino médio, por entender, entre outras coisas, a relevância que esse recurso assume para os jovens.

Contudo, outras razões importantes fizeram parte dessa escolha, a exemplo da trajetória e do lugar ocupado por esta etapa da escolaridade na educação brasileira. O ensino secundário, posteriormente convertido em ensino médio era ofertado em cursos avulsos e dispersos, com frequência livre, sem organização das séries e das matérias e com ênfase nas humanidades.

De acordo com Piletti (2001, p.180), foi um legado do período colonial ao império e “sua principal função era preparar os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, constituídos por escolas isoladas de formação profissional”. Sua primeira regulamentação foi estabelecida pela Reforma Francisco de Campos⁴, a partir da qual passou de ensino inteiramente propedêutico, à incorporação de uma parte profissionalizante, que se consolidou com as Leis Orgânicas do Ensino⁵, nos anos 1940. (PILETTI e PILETTI, 2001).

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁶ da educação brasileira, surge o ensino médio que passa a abarcar o curso secundário (ginasial com quatro anos e clássico ou científico com três anos), o curso técnico (industrial, agrícola, comercial e outros) e o curso de formação de professores para o primário e o pré-primário. A partir da Reforma estabelecida pela Lei 5692/71⁷, o ensino médio se transforma em ensino de 2º grau e se torna compulsoriamente profissionalizante⁸.(PILETTI e PILETTI, 2001).

A LDB 9394/96 inclui o ensino médio como etapa final da educação básica e, embora anuncie como finalidade “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (., também defende “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 1996).

Esse breve panorama visa mostrar como o ensino médio historicamente, padeceu da falta de identidade própria, uma vez que seus pressupostos e, em consequência, seus currículos, frequentemente oscilaram entre o ensino propedêutico e o ensino voltado à formação para o trabalho. Quando finalmente a educação brasileira parecia voltar-se para a

⁴ Instituída pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e consolidada pelo decreto nº 21.241 de abril de 1932.

⁵ Conjunto de Decretos-lei elaborados nos três últimos anos do Estado Novo.

⁶Lei 4024/61.

⁷Reforma do ensino de 1º e 2º graus.

⁸Extinto pela Lei 7044/82

construção dessa identidade e o cuidado com a formação integral dos jovens, mais uma Lei, a de nº 13.415/2017(BRASIL, 2017) altera esses anseios.

Com isso, devolve o ensino médio a um patamar de expectativas distanciado da formação humana e deixa de considerar que a diversidade entre as juventudes e os jovens “se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos” (DAYREL, 2007, p.157).

Desta maneira, entendo que seja de suma importância colaborar com reflexões que problematizem um ensino de história hegemônico no ensino médio, apresentando para os profissionais de educação outros olhares no trato de uma escolarização que esteja comprometida com a inclusão de temáticas plurais. Além de apresentarem os silenciamentos ou interesse mínimo acerca das questões de gênero no espaço escolar, a fim de superar desigualdades, preconceitos, violências e estereótipos que secundarizam a participação dos papéis femininos ao longo da história.

Considero que, socialmente e profissionalmente, o estudo em tela seja oportuno por contribuir para a formação de profissionais do Ensino de História desejosos de uma ampliação de repertórios que cooperem para a destituição do pensamento sexista na sociedade. Assim como, estabeleça a possibilidade de trazer para o nosso alunado a consciência de que alguns silenciamentos acerca de vozes ausentes nos livros didáticos de história, como no caso das mulheres, “representam um discurso andocêntrico que constrói subjetividades no campo do saber” (COLLING, 2016, p. 298).

Já no escopo acadêmico, enquanto mestranda de um Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, reconheço que esta investigação colabora para o campo da análise curricular e dos estudos de gênero, uma vez que trataremos o livro didático como fonte de pesquisa. De tal modo, analisaremos o espaço que o papel feminino ocupa nas páginas desse material didático com o propósito de ponderar se essa abordagem tem colaborado para um protagonismo ou fomentado o apagamento de personalidades femininas em diferentes épocas.

Entendo⁹ ser também de grande valia abalizar no campo do Ensino de História a importância de ampliar discussões teóricas que tragam à baila a necessidade de um olhar crítico acerca dos materiais didáticos que estão sendo disponibilizados pelo nosso sistema educacional. Isso porque o livro escolar é “organizado, veiculado e utilizado com uma

9 O uso da primeira pessoa do singular se dá exclusivamente na introdução desta dissertação em razão de as justificativas pessoais descritas comportarem sua adoção.

intencionalidade, já que é portador de uma cultura social mais ampla” (CORREIA, 2000, p. 19), sendo esta uma fonte que tem sido largamente explorada pela pesquisa histórica.

Circe Bittencourt (2013) aponta quais interesses o livro didático tem despertado no meio acadêmico, tramitando pelo campo da História, Ciências Políticas e Econômicas, Sociologia, Linguística e Pedagogia. O livro didático revela-se como um objeto multifacetado que, a depender das questões postas pelo investigador, nos traz respostas acerca das implicações de seus usos, leituras, recepções e circulações, escolhas temáticas e agendas políticas, ideológicas e culturais no contexto histórico em que é elaborado.

Alguns adendos são feitos pela mesma autora acerca das “múltiplas facetas” que norteiam o pesquisador no manuseio deste objeto. É de suma importância atentar para o “caráter mercadológico” (BITTENCOURT, 2013, p.73) que este produto integra no mundo da edição, o que corrobora as inúmeras interferências sofridas ao longo de sua produção para que atenda às necessidades do negócio editorial. A tabela do PNLD 2018 evidencia os dados estatísticos sobre os valores financeiros empregados para aquisição e reposição de obras distribuídas para alunos e professores da educação básica nessa edição do Programa.

Quadro 1 - PNLD 2018

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
PNLD 2018	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	39.465	9.569.765	26.359.755	239.238.536,30
	Anos Finais do Ensino Fundamental	46.312	9.818.107	27.615.896	251.757.569,09
	Ensino Médio	19.921	7.085.669	89.381.588	879.770.303,13
	PNLD Campo	55.619	2.588.165	7.167.788	50.305.263,29
	Educação de Jovens e Adultos - EJA	28.488	2.075.973	3.374.120	46.160.440,28
	Total do PNLD 2018	117.566	31.137.679	153.899.147	1.467.232.112,09

Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>.

Acesso em: 24 fev. 2021.

Como pode ser visto, no tocante aos atendimentos feitos para as escolas do Ensino Médio, uma quantia exorbitante foi empregada para aquisição desses materiais no referido ano, o que aquece claramente o mercado editorial. Citando Lajolo e Ziberman (1999, p. 120), “apesar de o livro didático ser considerado o livro pobre da literatura, é o primo rico das editoras”, transformando-se em objeto de disputa e mais valia entre as maiores empresas desse mercado em nosso país.

Além dessa característica do livro didático, Circe Bittencourt (2013) descreve-o como um repositório de conteúdos escolares, que em larga escala torna-se o suporte corriqueiro dos professores e professoras na lida educacional. Um aparelho pedagógico e um veículo portador de um sistema de valores, constituindo-se também como um “instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizagem dos diferentes níveis escolares” (BITTENCOURT, 1993, p. 17-18).

Nos livros de história, essa disputa e regulamentação das temáticas que são abordadas pelo material didático foram alvo das reflexões de Christian Laville (1999), que apresenta pontos cruciais acerca dos debates em torno do ensino desta disciplina. Como a matéria por vezes foi articulada para servir agendas políticas como um aparelho didático da história cívica, o autor alerta como é:

Interessante notar quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis [pois] a história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas de altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra o quão importante é ela para o poder. (LAVILLE, 1999, p. 130).

Estando a disciplina de História no escopo das guerras que são travadas por grupos hegemônicos que acreditam que “pela manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias” (LAVILLE, 1999, p. 127), é elucidativo saber que algumas temáticas no ensino de história e nos manuais didáticos distribuídos sejam negligenciadas de forma interessada. Ou ainda que estejam presentes para atender minimamente os reclames de grupos sociais, sem que haja um interesse genuíno da máquina estatal em fomentar um ensino de história capaz de desenvolver nos estudantes a competência de formar uma sociedade autônoma e reflexiva (LAVILLE, 1999).

Se entendermos que a invisibilidade das mulheres no ensino de história pode estar atrelada a um currículo prescrito sobre os ditames falocêntricos reforçadores da dominação masculina, a apreciação curricular (TEDESCHI, 2006), as colaborações da escrita historiográfica, as implicações dos livros didáticos para a formação dos alunos, e as abordagens utilizadas pelos professores passam a ser elementos cruciais de reflexões, sendo esse o caminho pelos quais resolvemos transitar.

Em análise acerca das representações imagéticas de homens e mulheres dispostas nestes materiais, Mara Marques (2009) reitera que o recurso é responsável por veicular concepções de mundo e valores que promovem a formação dos infantes e, por seu caráter multidimensional, tem a capacidade de transformar-se em um difusor de preconceitos, o que

toca também as questões de gênero. Antes das regras avaliativas dispostas pelos aparatos legais acerca dos elementos que impedem a autorização de circulação de certos livros didáticos, a autora defende que a aparição feminina nesses materiais comumente surgia como elemento “*sui generis*” atrelado a papéis sociais inferiorizados, se comparados às funções masculinas ou restritas as atribuições femininas de atuação em esferas privadas e familiares.

É nesse sentido que o gênero como categoria analítica deve ser entendido como “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos é [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86). Descortinando as narrativas do olhar binário sobre o gênero e propondo uma reestruturação de gênero que contemple uma visão de igualdade política e social que inclua elementos interseccionais, Scott nos oferece uma ampliação do olhar acerca dos subsídios que naturalizam o gênero para adentrar campos como as esferas sociais e políticas. Entendemos que essas relações de poder que perpassam o gênero vão desde o escopo estatal, até os espaços cotidianos e outras instituições formativas e criadoras de tradições, como é o caso da família e da escola.

As instituições educacionais apregoam comumente em seus planos políticos e pedagógicos o compromisso de formar cidadãos reflexivos e preparados para atender as demandas sociais, desde os interesses dos mercados de trabalho às questões morais e éticas que requerem sociabilidades saudáveis. A esse respeito, Montserrat Moreno (2003), em uma releitura crítica sobre o papel da escola como propiciadora de uma cultura sexista, aponta como os elementos que estabelecem esses comportamentos normativos de papéis de gênero desde a formação familiar até a escolarização são cristalizados pela instituição:

A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e fará o mesmo com o menino. Não o fará, porém, sempre de maneira clara e aberta, mas na maioria das vezes de forma dissimulada ou com a certeza arrogante daquilo que, por ser tão evidente, não necessita sequer ser mencionado nem muito menos explicado. (MORENO, 1999, p. 16).

Em sua análise, assinala que um dos recursos utilizados pela instituição para esse fim são os discursos presentes nos livros didáticos e a forma como os conteúdos são expostos:

A imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos por meio dos conteúdos do ensino contribui intensamente para formar seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem identificar-se para ser “mais mulher” ou “mais homem” e, informá-los, por sua vez, da diferente valoração que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo. (MORENO, 2003, p. 35-36).

Essa constatação não fica restrita apenas aos anos iniciais de ensino. Quando parte para o exame da percepção de instrução nas disciplinas de Ciências Sociais, a autora crava a constatação de que as mulheres parecem não ter história:

A mulher é a grande ausente nos textos escolares de história. Sua ausência faz-se patente tanto nas descrições das façanhas bélicas como nos escassos momentos em que se fala da organização social. Tudo isso nos indica que a mulher foi intensamente desconsiderada ao longo da história e que os livros de texto continuam desconsiderando, em uma desesperada tentativa de deter o passar do tempo. (MORENO, 2003, p. 56-57).

Se concordarmos com a afirmação de Foucault (1987) de que a escola é um espaço que instrumentaliza os corpos e disciplina indivíduos, haveremos de entender que pesa sobre professores e professoras o compromisso com um ensino que supere as validações e estigmas perpetrados por discursos hegemônicos. Desse modo, a escolha de livros didáticos, bem como as teorias, procedimentos de ensino, linguagens e processos avaliativos são dimensões que devem ser questionadas (LOURO, 1997), a fim de que nossas práticas estejam alinhadas com uma educação plural e comprometida em decompor falhas que envolvam sexismos, naturalizações, estereótipos, racismos e tantos outros elementos que devem ser discutidos no nosso campo de atuação profissional.

Partindo dessas ponderações, esta investigação objetivou analisar a abordagem sobre a participação histórica de mulheres em livros didáticos de História, mais precisamente no material destinado aos alunos do Ensino Médio. Nossa escolha pelo Ensino Médio deveu-se à percepção de que as abordagens dos livros didáticos acerca da personalidade histórica feminina contribuem para que os alunos concluam a educação básica com a percepção de que essas ausências fazem parte de uma conjuntura naturalizada, uma vez que os acontecimentos estudados são conduzidos pelos homens, sem a presença de outros partícipes na ação histórica.

Como objetivos específicos, pretendemos identificar a presença de mulheres nos textos e imagens do livro didático de história destinado aos alunos do Ensino Médio e analisar se a inclusão da participação histórica de mulheres nesses materiais tem sido suficiente para superar a invisibilização feminina na construção histórica. Além disso, nos debruçaremos sobre o PNLD-2018 e o Guia do Livro Didático para entender como/se os dispositivos reguladores estabelecem parâmetros sobre a abordagem da história das mulheres nos materiais disponíveis para o ensino médio. Por fim, pretendemos elaborar um material de suporte ao

trabalho para professores e professoras de história que conte com a participação de mulheres na construção social.

A questão problema que emergiu nesta pesquisa foi a seguinte: Em que medida a abordagem sobre a participação histórica de mulheres no livro didático de história do Ensino Médio contribui para a visibilização dessas personalidades como agentes históricos? Nossa hipótese acerca dessa abordagem é de que personalidades femininas aparecem no livro didático como elemento que atende ao interesse mínimo estabelecido pelas legislações, sem que impliquem numa repercussão eficiente acerca da participação das mulheres em diferentes momentos históricos.

Além desta, acreditamos que as próprias disposições gráficas em que são mencionadas as mulheres nos livros didáticos tendem a excluir sua participação nos marcos históricos, uma vez que são citadas nas entrelinhas, nos boxes informativos ou em guias de projetos temáticos em datas específicas fazendo com que o livro didático seja um mecanismo de legitimação da sub-representação feminina e reprodução das desigualdades de gênero.

Sobre a metodologia aplicada à investigação optamos pela análise qualitativa dos dados acerca da abordagem sobre a participação das mulheres que o livro didático de História contempla. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa tem em sua natureza o significado como conceito central da investigação, uma vez que observa as ações e relações humanas, sendo este um elemento que não é perceptível pelas equações das Ciências Exatas. Desta maneira, nos interessa analisar o conteúdo do objeto em questão a fim discutir novos temas em um processo de “incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido” (MINAYO, 1994, p. 52-53). É através da abordagem qualitativa que buscaremos respostas para questões propostas, confirmando ou não as ideias iniciais formuladas.

Além disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental que toma como objeto de análise o livro didático de História do Ensino Médio. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental é aquela em que o objeto investigado não foi submetido a um olhar analítico ou pode ser reexaminado a fim de fornecer outras interpretações ou informações complementares mediante as hipóteses que foram levantadas pelo pesquisador. Ainda que a pesquisa em tela contenha no seu íterim a análise bibliográfica, onde nos debruçamos sobre produções acadêmicas que discutem o livro didático como fonte de pesquisa e a representação feminina nesses materiais, não nos aprofundamos exclusivamente nesse viés para a sua construção, uma vez que a metodologia aplicada se diferencia essencialmente pela natureza das fontes utilizadas. Desta maneira, sabemos que o presente estudo não responde

definitivamente a um problema, no entanto, proporciona “melhor visão desse problema ou, então, hipóteses [que] conduzem a sua verificação por outros meios” (GIL, 2002, p. 47).

A obra selecionada como fonte de análise foi "Olhares da História: Brasil e Mundo", de autoria de Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino publicada pela Editora Scipione (1ª edição). A escolha por essa coleção deu-se com base na observação de alguns dados que integram o Guia do PNLD de 2018, em especial os itens "Formação Cidadã" e "Em sala de aula", a fim de verificar se esses traziam elementos sobre a história das mulheres e relações de gênero, descritos pelos resenhistas como indicativo da presença dos temas. A análise do conteúdo do livro busca apreender-se a abordagem apresentada no LD selecionado traz uma discussão crítico-reflexivo e aprofundada sobre a história das mulheres e as relações de gênero.

Ainda, ao analisarmos as resenhas apresentadas no Guia contendo as impressões das treze obras aprovadas, empregamos uma linha de descarte que também nos auxiliou na escolha final do nosso objeto. Podemos destacar que das treze obras, grande parte delas, de acordo com os avaliadores, traziam as mulheres inseridas exclusivamente em boxes e legendas ao longo do material didático ou apresentavam as mulheres apenas como vítimas sociais, destacando o importante compromisso com a agenda da não violência de gênero. Contudo, sem que apresentassem as mulheres para além de uma posição de subjugação, retirando a possibilidade de as mesmas serem enxergadas na escrita dos livros didáticos como sujeitos históricos. Além disso, grande parte dos LD não propunham desdobramentos sobre as temáticas de gênero no item "Em sala de aula" como aporte para a atuação do professor.

Em contrapartida, a coleção selecionada apresenta tanto nos componentes "Formação cidadã" e "Em sala de aula" o pronunciamento de que as mulheres não aparecem no material didático apenas em boxes informativos, mas sim como partícipes sociais nas narrativas históricas apresentadas no livro escolar. Dessa maneira, nossa análise se concentrou na observação dos textos principais, boxes, seções e atividades do material do professor do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, que contém além da versão escrita para os alunos, as orientações pedagógicas para atuação docente na abordagem das temáticas históricas estudadas em sala de aula.

Para tanto, a análise dos conteúdos, das imagens e das disposições gráficas em que essas personas e narrativas são apresentadas teve vigilância redobrada, já que nosso intento é observar se essas personalidades surgem como protagonistas da história contada ou meramente como coadjuvante para atender as demandas dos dispositivos exigidos pelo certame a que se submetem as editoras.

Estruturalmente, a presente dissertação encontra-se dividida em seis capítulos. O primeiro corresponde aos aspectos introdutórios que apresentam os elementos estruturantes da pesquisa. O segundo, intitulado de *“Mulheres na história ensinada: invisibilização e participação social e luta pela emancipação feminina”*, apresentamos através de uma revisão bibliográfica quais respostas são encontradas para justificar a invisibilidade feminina na escrita histórica. Em seguida, traremos reflexões acerca da atuação do movimento feminista como um colaborador do processo de emancipação da mulher, bem como o surgimento dos estudos de gênero que propiciaram a inclusão da história das mulheres na disciplina ensinada.

O terceiro, *“Participação social de mulheres no livro didático de história do ensino médio: o que diz os documentos reguladores”* traz uma revisão sobre a aplicabilidade dos livros didáticos na educação brasileira, acrescido de uma análise do Edital de Convocação (04/2015- CGPLI) para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD/2018, bem como apreciação do Guia de livros didáticos do PNLD/2018, a fim de verificar se a temática acerca da inclusão feminina na nossa fonte de pesquisa atende às exigências estabelecidas pelo aparato legal, uma vez que a aprovação de um livro didático para as escolas públicas depende do atendimento às regras estabelecidas pelos documentos supracitados.

Já no quarto capítulo, *“Nas linhas e entrelinhas: aparições e zonas de silenciamento feminino nos livros didáticos de história do ensino médio”* apresentamos a análise dos três volumes da coleção *“Olhares da História: Brasil e Mundo”*, de autoria de Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino publicada pela Editora Scipione (1ª edição), incluindo o Manual do Professor, com o intuito de observar como são feitas as representações dessas personalidades femininas ao longo dos capítulos e em que medida essas mulheres são percebidas como protagonistas da história ensinada a partir das disposições gráficas, imagens e discursos que são abordadas nos livros didáticos do ensino médio em questão.

Pro fim, no quinto capítulo *“O produto final: um guia pedagógico para professores de história que lutam pela equidade de gênero”* oferecemos como produto um caderno pedagógico que apresentará reflexões e estratégias didáticas para ressaltar a importância da abordagem da história das mulheres em sala de aula. Estruturalmente, o caderno é dividido em duas frentes, sendo a primeira parte dele composto por reflexões que instigam os professores a ponderarem sobre como a escrita histórica tradicional silencia personagens que são marginalizados pelas narrativas hegemônicas, sobretudo, no que se refere às mulheres e conclamando os professores ao comprometimento de romper com um ensino de história sexista.

Em seguida, o caderno conta com a apresentação do uso de biografias femininas como estratégia didática no ensino de história, ressaltando as ponderações que devem ser feitas ao trabalhar com esse gênero em sala de aula, acrescidos de quinze perfis femininos associados às categorias mapeadas pela pesquisa, que estão relacionados aos assuntos abordados nos conteúdos de história do ensino médio.

A seleção dessas personagens respeitará a pluralidade feminina nos aspectos sociais e étnicos-raciais, com o intuito de demonstrar que, ainda que em condições e necessidades diversas, as mulheres ao longo da história estiveram empenhadas em apresentar-se como agentes de transformação nas sociedades em que estavam inseridas.

Para as escolhas das personagens, buscamos perfis de mulheres que fugissem do padrão hegemônico ocidental de feminilidade. Além disso, na elaboração dos breves perfis biográficos que ofertamos optamos pela consulta de sites e bibliografias oficiais como referencial desta composição. O caderno ainda disponibilizará no final de cada categoria indicações de outros recursos de pesquisa sobre mulheres na história, como links de vídeos, filmes, sites, livros ou podcasts para ser acessado pelos professores durante suas aulas ou indicados como recurso de pesquisa aos estudantes.

2 MULHERES NA HISTÓRIA ENSINADA: INVISIBILIZAÇÃO, LIMITES DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL E LUTA PELA EMANCIPAÇÃO FEMININA

No presente capítulo, almejamos apresentar através de uma revisão bibliográfica quais respostas são encontradas para justificar a invisibilidade feminina na escrita da história. Em seguida, discorreremos sobre a luta pelo processo de emancipação da mulher a partir de uma descrição da atuação dos movimentos feministas e do surgimento dos estudos de gênero como propiciadores da inclusão da história das mulheres na disciplina ensinada.

2.1 POR QUE AS MULHERES SÃO INVÍSIÍVEIS NA HISTÓRIA?

O clássico Historiador francês Marc Bloch, na escrita de sua renomada obra *Apologie pour l'histoire, ou Métier d'historien* (1949) delineia em suas ponderações que a “História é a ciência dos homens no tempo” (2002, p. 55). As reflexões empregadas por Bloch no produto de sua escrita tratam de demonstrar o *métier* do historiador, bem como as observações, as críticas e os esforços que esse ofício exige daqueles que se debruçam sobre a análise histórica.

A história do *homem* no tempo é uma definição que enseja inúmeras reflexões: quais são as histórias que são contadas ao longo do tempo? Quem são os personagens selecionados para aparecerem nos compêndios de história? Qual história é relevante para ser perpetuada nos tratados dessa ciência? Esses e outros temas foram alvos de investigações no campo historiográfico. Se a história é a escrita das ações do *homem* no tempo, cabe perguntar por que as ações das mulheres não integravam a história oficial? Onde estariam as mulheres nos tempos referidos por Bloch? Com isso, questionamos o alto grau de invisibilidade das mulheres que as mantinha na posição de quem não tinha ou não participava da construção histórica.

Entrementes, a definição de que a história é a escrita das ações do *homem* no tempo nos apresenta também uma versão generificada dessa ciência. A centralidade do gênero masculino como persona que *faz a história* deixou um amplo caminho de pesquisa que aspirava responder a seguinte questão: “Por que as mulheres são invisíveis na história?”

Edward Hallett Carr ao escrever *Que é história?* (1982) faz uma investida para remontar o papel científico que a ciência vai ganhar a partir das exigências da escola positivista. Ele afirma que o século XIX foi a época dos fatos, onde a tarefa primordial do historiador estava apenas na escrita narrativa, sem que interpretações fossem o alvo essencial dessa composição, adequando a emergência da busca pela afirmação da história como ciência

aos métodos da tradição empirista, que pressupunham uma separação cirúrgica entre sujeito e objeto, e nesse caso, o sujeito histórico quando surgia na escrita biográfica, claramente não era mulher.

A história no seu surgimento como campo científico no século XIX se apresenta como um “fetichismo dos fatos” (CARR, 1982, p. 51). Era nos documentos oficiais que a verdade poderia ser encontrada sem nenhuma sujeição a dúvidas, visto que o historiador de respeito se apoiava nesses documentos para ratificar a objetividade da sua pesquisa.

É somente com a aparição de “um grupo de historiadores em torno da publicação da Revista *Annales d’histoire économique ET sociale*, em 1929” (OLIVEIRA, 2011, p. 1) que a batalha contra “o fetichismo do fato e o reducionismo da escola metódica” (DOSSE, 2003, p. 43) é travada para o surgimento de uma história problema, onde não apenas os eventos políticos, documentos oficiais ou grandes heróis nacionais são focos da escrita, mas são os sujeitos nos seus afazeres cotidianos que ganham espaço.

Em uma composição que amplia a seara dos historiadores, novas personalidades e temas surgem como possibilidade de investigação. É nesse ínterim que a figura feminina parece abrolhar como partícipe das tramas de Clio, ainda que em posições marginais. Entretanto, apesar dessa virada historiográfica, a abordagem que traz mulheres como figuras ativas na sociedade é um arranjo contemporâneo “porque desde o século XIX, quando a História se transforma em disciplina científica, o lugar da mulher dependeu das representações dos homens, que foram, por muito tempo, os únicos historiadores”. (COLLING, 2004, p. 31).

Quando o historiador se dedica em estudar a história das mulheres ele encontra como primeira dificuldade a decorrência “do que se pode denominar de ‘natureza masculina’ ou androcentrismo da História, que tem levado ao ocultamento do papel desempenhado pelas mulheres na sociedade” (TEDESCHI, 2012, p. 329). Semelhante conclusão é defendida por Perrot (2007, p. 24) ao afirmar que as narrativas encontradas geralmente são escritas feitas por homens que “pouco consideravam o que elas realmente pensavam”.

Atenta aos limites que a virada historiográfica dos *Annales* amargava, ao dimensionar que juntamente com os operários e os prisioneiros, as mulheres são excluídas da história, especialmente quando no século XIX acentuam-se os discursos da “racionalidade harmoniosa [da] divisão sexual” (PERROT, 1988, p. 162), é que o incômodo de Perrot sobre o silêncio da história das mulheres vai denunciar a necessidade de uma narrativa onde essas vozes fossem incluídas por “direito e por importância” (ROIZ, 2008, p.7).

Quando escreve a obra *As mulheres, ou o silenciamento da história*, publicada no Brasil em 2005, ao longo de 23 capítulos, Michelle Perrot retoma as vozes das francesas do século XIX e início do século XX, apresentando os meandros do apagamento feminino e os espaços de aparição da mulher ao longo da história. Embora registre que o século XIX fora inovador no que se refere a "presença de uma fala feminina em locais que lhes eram até então proibidos ou pouco familiares" (PERROT, 2005, p. 9), a autora alerta para as "zonas mudas" das memórias, como se as mulheres fossem personagens que estivessem fora do seu tempo ou dos acontecimentos sociais.

O silenciamento das mulheres para Perrot, não aparece apenas como uma postura simplista na seleção de uma historiografia que escreve somente narrativas épicas ou as biografias dos heróis nacionais. Na verdade, esse apagamento surge como um "mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento" (PERROT, 2005, p. 9). No contexto estudado pela escritora francesa esse silenciamento é na verdade visto como uma prática de disciplina de mundo e dos corpos, que é ratificada pelas famílias e celebrada como regra política e social.

Para a autora, o pudor é visto como uma virtude e o silêncio como uma honra, chegando a ser entendido, inclusive, como a segunda natureza feminina. Às mulheres cabe pouco a fala, e registrar suas impressões sobre os feitos históricos de sua época sequer é admissível. Essa prática de emudecimento corrobora para a "impossibilidade de falar de si mesma acabando por abolir o seu próprio ser, ou ao menos, o que pode saber dele" (PERROT, 2005, p. 10).

A respeito da invisibilidade dessas personas, em *Minha história das mulheres* (2007, p. 17) a autora reforça que o apagamento feminino "faz parte da ordem natural das coisas", isso porque parece ser essa uma prerrogativa enunciada e defendida por diferentes culturas que visam destituir a condição da mulher enquanto indivíduo. Dentre as razões trazidas pela autora acerca desse apagamento, merece destaque a evidência primária que é apresentada pela estrutura das sociedades falocentradas: é na diferença dos sexos ou na sentença do diferencial biológico hierarquizado na condição do homem em detrimento da existência da mulher que encontramos o cerne original para esse axioma.

Outros fatores ainda são elucidados - a imposição da reclusão feminina dentro da esfera privada corrobora também para esse apagamento. Como os espaços públicos são os fascículos "de maior observação e narrativas" (PERROT, 2005, p. 11) e as mulheres estão tolhidas da possibilidade de circulação nesses espaços, porque não são vistas, pouco são

lembradas, e se não são lembradas, pouco se fala e/ou escreve sobre elas, sem esquecer de que, quando mencionadas, aparecem em relatos reducionistas:

Seu acesso a escrita foi tardio, seus relatos estão restritos ao seu cotidiano no lar, muitas das suas escritas eram destruídas pelas próprias mulheres que julgavam ter uma vida pouco atrativa para gerar interesse ou temem a exposição. Quando são mencionadas, geralmente por homens, as fontes reduzem-nas, ditam estereótipos ou as generalizam. (PERROT, 2007, p. 17).

Em uma abordagem mais contemporânea, Perrot alerta ao mesmo tempo para o apagamento promovido pelos dados estatísticos:

Eles são na maior parte das vezes assexuados. O recenseamento dos foros, durante o Antigo Regime, ou o das famílias, no século 19, repousa no chefe de família. As estatísticas agrícolas enumeram os "chefes de: exploração" sem detalhar o sexo, que se supõe obrigatoriamente masculino, como o dos "trabalhadores diários": entre os quais havia tantas serventes. As mulheres de agricultores ou de artesãos, cujo papel econômico era considerável, não são recenseadas, e seu trabalho, confundido com as tarefas domésticas e auxiliares, torna-se assim invisível. Em suma, as mulheres não "contam". E existe aí muito mais do que simples inadvertência. Ainda hoje, nos ministérios, é preciso insistir para que as estatísticas sejam sexuadas. (PERROT, 2005, p. 11).

As fontes históricas e os arquivos públicos igualmente são elucidados. Perrot afirma, que a depender das fontes, parece ser um elemento natural a inexistência da presença de mulheres. Nos arquivos públicos, "(...) as mulheres aparecem apenas quando perturbam a ordem, o que justamente elas fazem menos do que os homens, não em virtude de uma "natureza rara, mas(...) à sua hesitação também em dar queixa quando elas são as vítimas" (PERROT, 2005, p.12), por isso, essas fontes são vistas como "infinitamente preciosos para o conhecimento do povo, (...) [e] devem ser analisados até na forma sexuada de seu abastecimento" (2005, p. 12).

Ainda baseada nas reflexões da historiadora francesa (2007), o apagamento feminino também pode ser visto na prática a partir do uso da linguagem, pois quando o "*eles*" é empregado de maneira universal a identidade sexolinguística desconsidera a existência da mulher. Em concordância, Moreno (1999) escreve sobre os primeiros usos da linguagem no universo escolar ou como se aprende a expressar-se no masculino. Para esse feito, a autora explica que desde tenra idade, aprendemos a nos dirigir às pessoas segundo os sexos a que pertencem.

No entanto, Moreno aponta que a “balança da equidade linguística desequilibra-se assombrosamente no momento em que, por razões de economia, é preciso utilizar uma forma comum para referir-se a indivíduos de ambos os sexos” (1999, p. 37). Desta maneira, a menina aprende sua identidade sexolinguística para renunciá-la e logo implicitamente entende que o uso da linguagem demonstra uma ordem hierárquica que submete a sua existência ao indivíduo do sexo masculino sempre que elucidado (MORENO, 1999).

Colling (2004) também endossa o discurso sobre a identidade sexolinguística apontado por Perrot (2007) e Moreno (1999) quando fala que a universalidade do “eles” demarca o privilégio masculino tanto na sociedade, quando na história. Igualmente, destaca que “quando nos referimos à história das mulheres, lembramos sempre que a representação da diferença sexual deve pouco à ciência e quase tudo à política e à cultura” (2004, p. 33).

Conforme Scott diz em *A invisibilidade da experiência* (1988) quando a escrita da história almeja tornar um tema visível, ela quebra o silêncio sobre ele e abre desafios para que o olhar acerca de determinados grupos seja ampliado a partir do conhecimento, pois

o conhecimento é adquirido através da visão; a visão é uma apreensão direta de um mundo de objetos transparentes. Nesta conceitualização o visível é privilegiado; escrever é, portanto, colocado a seu serviço. Olhar é a origem do saber. Escrever é reprodução, transmissão – a comunicação do conhecimento adquirido através de experiência (visual, visceral). (SCOTT, 1988, p.300).

Não escrever sobre outras tramas que incluam atores de diferentes camadas da sociedade implica na anulação de experiências significativas, sobretudo se estas experiências são vivenciadas por uma parcela considerável da sociedade, como no caso das mulheres, que durante muito tempo, pouco foram abordadas em escritas robustas que lhes apresentassem como personalidades históricas.

Somadas às razões para a invisibilidade feminina apresentadas até aqui, devemos destacar ainda que as discrepâncias e hierarquias sociais entre gêneros são formalizadas por uma série de elementos sistematizados pela sociedade, que podem ser reproduzidas nas diferentes instituições, dentre elas, na escola.

Para além do ambiente academicista, no tocante à história ensinada, ainda que as personalidades femininas surjam, a educação institucionalizada também desenhou um perfil educativo que reforça as relações sexistas, mesmo no espaço supostamente constituído para celebrar as diferenças, é o que alerta Tedeschi (2007, p. 332) ao pensar o fazer histórico masculinizado que corrobora a invisibilização das mulheres:

Aqui o conhecimento e o currículo não são meramente contaminados e distorcidos por certos estereótipos e certas concepções masculinas: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender a história são problematizadas expressando de forma privilegiada a experiência e perspectiva masculina. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino.

A educação informal é um fator igualmente relevante. As instruções cumpridas pela formação familiar podem fomentar práticas culturais que endossam as identidades normativas entre o que se espera dos papéis de gênero feminino e masculino. Ministrando uma educação diferenciada para homens e mulheres corrobora para que as desigualdades de gênero permaneçam como um mecanismo da estrutura social que privilegia o papel masculino como figura criativa e necessária para o cotidiano, em detrimento da desqualificação da atuação da mulher (TEDESCHI, 2012).

Apesar de tamanha dificuldade em encontrar mulheres como personagens da trama de Clio, alguns espaços de escrita foram se apresentando graças as inquietações de historiadores atentos ao emudecimento da mulher. Michelle Perrot, por exemplo, apresenta a literatura como um espaço especialmente profícuo para o registro do olhar feminino:

Inicialmente isoladas "na escrita" privada e familiar, autorizadas a formas específicas de escrita pública (educação, caridade, cozinha, etiqueta ...), elas se apropriaram progressivamente de todos os campos da comunicação - o jornalismo por exemplo - e da criação: poesia, romance sobretudo, história às vezes, ciência e filosofia mais dificilmente. Debates e combates balizam estas travessias de uma fronteira que tende a se reconstituir, mudando de lugar. (2005, p. 13).

Quando se debruça sobre os títulos das bibliotecas francesas do século XIX, Perrot (2007) as encontra habitualmente como autoras de obras com teor sacro e literário ou nos primeiros jornais escritos por mulheres no século XIX direcionados para um público que inicialmente parecia se interessar apenas por moda, culinária, questões sentimentais e pedagogia materna.

Mas é, sobretudo nas correspondências e nos diários íntimos, nas escritas privadas da rotina do lar ou dos feitos do companheiro, que as investigações sobre essas personalidades marginalizadas podem indicar o que faziam as mulheres enquanto os homens atuavam e escreviam e a história.

Michelle Perrot (2005, p.13) declara que muitos dos escritos femininos nesses espaços refletiam sobre a história de seus ancestrais e buscavam "até mesmo torná-los visíveis como num ato de justiça e de poesia". Esses registros expressam que as mulheres procuravam

minutar sobre seus companheiros não porque não possuíam relatos significativos sobre suas experiências, mas pelo pudor ou autodesvalorização que acabavam interiorizando ao longo de suas jornadas.

O foro privado é, por sinal, o receptáculo que mais se apresenta como fonte abundante acerca dos feitos ou espaços de atuação feminina. Essa afirmativa é confirmada na escrita historiográfica que tece as razões pelas quais as mulheres parecem transitar quase que exclusivamente nos locais que são lícitos à família.

Um argumento corriqueiro para esse recorte encontrado na revisão historiográfica que pudemos dar conta está pautado na moralidade cristã, em que o papel da maternagem atribuiu à figura feminina a condição simbólica de matrona do lar, submetendo-a ao espaço doméstico e a naturalização de seu papel como educadora das futuras gerações. Ao homem cabia a possibilidade de circular publicamente, exercer ofícios e papéis sociais de destaque, sem se preocupar com a concorrência feminina (TEDESCHI, 2012). Um verdadeiro privilégio diante de uma constituição social hierárquica.

Outrossim, nessa cosmovisão, tornam-se atribuições masculinas a lida com as burocracias cotidianas na esfera pública, a sustentação econômica do lar e a seguridade da moral familiar perante a sociedade. Enquanto isso, as atribuições femininas estão atreladas à condição biológica de gerar e maternar, além das acrescidas tarefas que são impostas como atribuições unicamente da mulher dentro da esfera doméstica, sendo essas imputações habitualmente observadas como pouco valorativas (TEDESCHI, 2012).

Esses espaços delimitados para a aparição e desempenho do papel feminino foram reforçados não apenas pela escrita historiográfica tradicional baseada nos preceitos cristãos, como também encontrou apoio na educação regular, onde através da história, coube à mulher esse “papel contraditório de produzir o homem racional a partir de sua suposta – feminina – irracionalidade”. (TEDESCHI, 2007, p. 333).

Vale salientar, no entanto, que historicamente “os afazeres do espaço da casa não são para a mulher uma “atividade” que ela possa desenvolver com autonomia” (TEDESCHI, 2012, p. 92). Losandro Tedeschi afirma que, no seio do lar patriarcalista, os conformes devem ser seguidos sob a supervisão e interesse do homem. O marido continua sendo aquele que é hierarquicamente superior a sua esposa, responsável pelas pessoas que dele dependem e proprietário dos seus bens, o que inclui ordenar suas vontades e valer-se delas sempre que assim intuir.

Em anuência com o dito, Michelle Perrot (1988) destaca que o todo do espaço privado não deve ser considerado como domínio exclusivamente feminino, pois

Na família, o poder principal continua a ser o do pai, de direito e de fato. Estudos políticos recentes chegaram a demonstrar que a penetração da ordem republicana nas aldeias veio acompanhada por um reforço do poder do pai, único cidadão integral, sobre a mulher e filhos; a República triunfante tem ares romanos. Na casa, coexistem lugares de representação (o salão burguês), espaços de trabalho masculinos (o escritório onde mulher e filhos só entram na ponta dos pés). A fronteira entre público e privado é variável, sinuosa e atravessa até mesmo o micro espaço doméstico. (PERROT, 1988, p. 163).

É no século das luzes que as contradições sobre a atuação feminina parecem se acentuar. Aqui, as mulheres circulam como constituintes da metade do gênero humano, entendida como um ser funcional que colabora com a reprodução da espécie, surgindo como indivíduo que vive em função da existência do outro (homem). (TEDESCHI, 2012). O trabalho doméstico feminino se adéqua ao tempo do marido:

As necessidades de trabalho dele geralmente determinam como a mulher dona-de-casa deveria organizar o seu tempo. As refeições são servidas, por exemplo, de acordo com as horas de trabalho dele, e ele tem opiniões sobre a casa, sua aparência, de seus filhos, e tem os meios de impor suas expectativas, inclusive, com o “direito” de recorrer à violência física, em último caso. (TEDESCHI, 2012, p.100).

Desta maneira, a iluminação do século XVIII que supostamente propunha a quebra de paradigmas reclamada pela burguesia em determinadas esferas da sociedade, ratificava as diferenças entre homens e mulheres com base na justificativa biológica, que “comprovava” a necessidade de um tratamento radicalmente diferenciado para os sexos (TEDESCHI, 2012). Esta narrativa passou a justificar e impulsionar admissões sociais distintas para homens e mulheres, dando a essa nova repartição funcional o viés explícito das desigualdades de gênero resistentes até a atualidade.

Apesar dos esforços em perpetuar a ideia de que as mulheres possuem uma “debilidade natural e congênita” (COLLING, 2004, p.34) como defendido desde a antiguidade clássica, o silenciamento historiográfico acerca da atuação feminina foi quebrado e, a partir de então, seus espaços de atuação se mostraram mais abundantes do que já tinha sido documentado.

Em *Minha História das Mulheres*, Michelle Perrot (2007) apresenta os fatores que contribuíram para a chegada feminina nas humanidades. Além do destaque para o surgimento da Escola dos Annales que abalava os grandes paradigmas da composição positivista e marxista, os aspectos sociológicos que se desenvolveram pós Segunda Guerra Mundial com a

incursão de mulheres nas universidades, a escalada para a carreira docente e a consequente feminização dos debates colaboram para essa nova perspectiva.

No lado da sociologia, a feminização da universidade, inicialmente no nível do público, e depois, mais tardiamente, dos professores, favoreceu o nascimento de novas expectativas, de questionamentos diferentes, e consequentemente o desenvolvimento de cursos e pesquisas, sobre as mulheres. As paixões e os interesses se conjugam, da maneira mais clássica, na constituição de um novo "campo". (PERROT, 2005, p.17).

Outro mecanismo de inclusão da mulher nos relatos históricos elucidados ainda pela mesma autora foram os movimentos de libertação feminista que surgem como fatores fundamentais para o “nascimento de uma história das mulheres” (PERROT, 2007, p. 19). Embora saibamos que a sociedade patriarcal colabora para o apagamento da mulher em diferentes áreas, a resistência feminina protestou por espaços de atuação, até quando queriam silenciá-las.

Portanto, entender a cerne da invisibilização da mulher nos orienta a uma postura política que vai além da produção acadêmica. Pesquisar, escrever e publicar descobertas sobre a condição feminina e sua atuação na história no espaço acadêmico é um caminho de grande valia, mas nos incita à transformação de uma literacia histórica que esguiche as metanarrativas dominantes, inclusive, no ensino regular. É nesse sentido que se faz necessário insistir na escrita da história que contemple a performance feminina como um mecanismo emancipador dessas amarras que, lastimavelmente, ainda as mantém invisíveis como sujeitos históricos.

2.2 OS CAMINHOS DA EMANCIPAÇÃO: MOVIMENTOS FEMINISTAS E ESTUDOS DE GÊNERO

Entre o espaço da invisibilidade histórica feminina e os ditames sociais que colaboram para essa derrogação da mulher como personalidade ativa na história surgem coligações resistentes aos papéis que lhes foram atribuídos de forma impositiva. Louro (1997, p. 16), ao discutir sobre a invisibilidade das mulheres no espaço público, afirma que “é preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o "verdadeiro" universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas [delas]”. De acordo com a autora, desde tempos mais remotos as mulheres exerciam atividades nas lavouras e nas fábricas e gradativamente foram

ocupando outros espaços de produção. Desse modo, é ingenuidade atribuir a passividade como postura feminina diante das ações discriminativas sofridas ao longo da história.

Como um movimento fundamentalmente moderno, o feminismo surge no contexto em que as ideias iluministas foram integradas à Revolução Francesa e à Americana, se propagando inicialmente como luta por demandas em busca de direitos sociais e políticos para as mulheres (COSTA, 2009). Entretanto, antes mesmo da modernidade se instaurar, podemos destacar a atuação de personalidades que apresentaram os primeiros debates teóricos acerca do papel social do gênero na Europa.

No contexto francês, Christine Pizan¹⁰ lidera um dos primeiros movimentos de reflexão pública sobre a condição feminina durante o medievo a partir das discussões provocadas pela *Querelle des femmes*. Enquadradas atualmente na categoria de feminista essencialista, as mulheres francesas, sobretudo das classes mais abastadas ao final do medievo e início da modernidade, passam a lutar pela igualdade formal dos direitos, reclamando o acesso à escolaridade como elemento primordial para a melhoria dos seus desempenhos nas tarefas consideradas específicas ao gênero (BRITO, 1998).

Apesar de sua relevância como uma das coligações percursoras da articulação pela luta dos direitos femininos na França, há de se notar que nessas primeiras pregações o cunho essencialista são reveladoras, uma vez que o argumento feminino em busca da emancipação partia da prerrogativa da existência de papéis binários bem demarcados, pois “no seu discurso podemos perceber que esse movimento carrega em seu bojo pensamentos discriminatórios, quando se trata das tarefas específicas das mulheres” (BRITO, 1998, p.84).

Ainda na França, apoiadas por feministas acadêmicas e aliadas aos estudos psicológicos, as racionalistas vão denunciar a diferença entre os sexos como condição essencialmente elaborada e reproduzida pela sociedade (YANNOULAS, 1994). Creditando ao patriarcado a causa da submissão feminina, elas tendem a se apoiar na tentativa de afastar

¹⁰Christine de Pizan é uma escritora e filósofa francesa do medievo. Nascida em Veneza, em 1364, filha de Tommaso de Pizarro, astrólogo do rei Carlos V, gozou de considerável reputação como escritora prolífica, tendo cerca de 40 obras publicadas em uma gama de variados gêneros textuais. Conhecida por sua defesa das mulheres contra a difamação do sexo feminino nos meios literários e filosóficos, é na *Querelle des femmes* ou *Querelle de la Rose* que faz uma crítica ao célebre *Romance da Rosa* de Jean de Meun, pelo retrato difamatório feito às mulheres na escrita de seus versos. Para conhecer mais sobre a sua biografia ver: CALADO, Luciana Heleonora de Freitas. A cidade das damas: a construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan. [Tese de doutorado] Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras – Teorias Literárias, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7590/1/arquivo7802_1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021. Ou SCHMIDT, Ana Rieger. Mulheres na filosofia: Christine de Pizan. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/cristina-de-pizan/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

todas as diferenças entre homens e mulheres, apesar das dissensões que logo passaram a existir dentro do movimento (BRITO, 1998, p. 84):

O pensamento racionalista lutava com uma bandeira de irmandade que na realidade não existia entre as mulheres. O que se tinha claro, nesse movimento, é que se deveria lutar contra o grande inimigo, o homem, e para tal era necessária uma unidade, mesmo nas diferenças. Essas diferenças estavam localizadas em termos de raça, idade, religião ou classe social. O movimento feminista racionalista teve grandes avanços no que se refere à mobilização e participação das mulheres, porém, as diferenças mencionadas acima fizeram eclodir o movimento e dividi-lo em várias tendências, dando origem a uma pluralidade no movimento de mulheres.

Mas é, sobretudo, na virada do século XIX para o XX que as manifestações contra as exclusões femininas ganham cor e expressividade. A chamada *primeira onda feminista*, marcada pela atuação das *sufrajetes* na Inglaterra, busca através de protestos, greves de fome, passeatas e até manifestações mais ferrenhas, o direito ao voto, que só será conquistado em 1918 (PINTO, 2010).

Após as duas guerras mundiais, novamente as batalhas femininas viraram foco de atuação. Com a entrada de milhares de mulheres assumindo postos de trabalho que antes eram desempenhados por seus pais, irmãos, maridos e filhos, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, as bombeiras, mineiras, mecânicas operárias nas indústrias têxteis e bélicas, provaram que suas capacidades não eram limitadas ao sexo biológico e que os ditames sociais precisariam ser revisados para acomodar essas personalidades como atuantes na esfera pública.

No Brasil, o movimento feminista também merece destaque. Influenciado pelo sufrágio inglês, a bandeira aguerrida aqui, igualmente girava em torno da luta pelo voto. Apesar de algumas pautas semelhantes, Luizelene Moreira de Sousa nos alerta (2020, p. 15):

O grande diferencial dos movimentos feministas do Brasil foram as proposições de ações de lutas e, ter partido inicialmente de mulheres pertencentes a classe média alta e letrada com educação esmerada. Portanto, as primeiras manifestações pelo sufrágio feminino já surgem no XIX, ainda de forma pontual e individual quando algumas mulheres solicitam alistamento como eleitoras e candidatas. Os movimentos de mulheres do final do século XIX e início do XX, mesmo organizados estavam associados ao empenho pessoal de uma mulher, em geral, letrada [e] culta (...).

Foi no início do século XX que figuras como Leolinda Figueiredo Daltro, insatisfeita com a ausência da menção do voto feminino na primeira Constituição Republicana, lidera a formação do Partido Republicano Feminino (PRF, 1910). Apesar de articular atos públicos

em favor do voto, candidatar-se à Assembleia Constituinte de 1934 e ser considerada pela imprensa como uma liderança do “mau feminismo” (SOUSA, 2020, p. 23), a professora indigenista teve um papel crucial para a luta pela emancipação da mulher no Brasil.

Contemporânea de Leolinda Daltro, Bertha Lutz também se torna uma figura expressiva. Após anos de estudos no exterior, em 1910 volta ao Brasil e atua rapidamente como uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Em 1927, elabora um abaixo-assinado ao Senado, solicitando a aprovação do Projeto de Lei, com o apoio do Senador Lamartine, em busca do direito ao voto das mulheres, agenciamento que só foi atendido em 1932, quando o Novo Código Eleitoral brasileiro foi promulgado no governo constitucional de Vargas. (PINTO, 2010).

Após um definhamento deste movimento inicial do feminismo no Brasil, com a ampliação do Estado Novo houve um abrupto silenciamento das demandas das mulheres (ALMEIDA, 1998). No entanto, foi na década de 60, antecedido pela publicação de *O Segundo Sexo* (1949), de Simone de Beauvoir que as discussões acerca da hierarquização do sexo biológico foi fator de reflexão nos meandros do século XX.

Em sua obra, Beauvoir argumenta contra os defensores do determinismo biológico que apontam para uma suposta fragilidade feminina. Ao analisar teorias que surgiram desde a antiguidade para comprovar essa subordinação como naturalmente atrelada ao sexo, a autora é enfática nas críticas que atribuem às distinções fisiológicas como justificativas para tal conduta. Por sinal, Beauvoir demonstra que no decorrer da história, os esforços para apresentar argumentos acerca dessa suposta natural submissão foram incisivos e constantes em diferentes áreas:

A fim de provar a inferioridade da mulher, os antifeministas apelaram não somente para a religião, a filosofia e a teologia, como no passado, mas ainda para a ciência: biologia, psicologia experimental etc. Quando muito, consentia-se em conceder ao outro sexo "a igualdade dentro da diferença". (BEAVOIR, 1949, p.17).

Desde argumentos que se pautam nos estudos sobre fecundação e dados biológicos, ao ponto de vista psicanalítico, acrescido ao materialismo histórico, Beauvoir se apoia para denunciar que as diferenças do tônus muscular ou força física entre homem e mulher só se constitui em sinônimo de fraqueza feminina quando essa é uma característica que se apresenta como vantajosa para determinados contextos sociais. Caso contrário, esse tipo de discussão se esvazia.

Desde que aceitamos uma perspectiva humana, definindo o corpo a partir da existência, a biologia torna-se uma ciência abstrata; no momento em que o dado fisiológico (inferioridade muscular) assume uma significação, esta surge desde logo como dependente de todo um contexto; a "fraqueza" só se revela como tal à luz dos fins que o homem se propõe, dos instrumentos de que dispõe, das leis que se impõe. (BEAUVOIR, 1949, p.55).

É nas reflexões que tece sobre o corpo da mulher ser entendido como um componente da sua condição social, mas não o seu único condicionante de definição, que surge a célebre reflexão da autora:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino. (BEAUVOIR, 2009, p. 267).

Posteriormente, em consonância com as ponderações de Beauvoir, *A Mística Feminina* (1963) de Betty Friedan, colabora para que o movimento feminista ressurgisse com toda força nos países da América latina:

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. (PINTO, 2010, p.16).

A ativista estadunidense fez uma célebre análise da insatisfação feminina consigo e suas vidas, que se desdobravam em patologias psicossociais descortinados não apenas por questões pessoais, mas como uma problemática política. Na perspectiva de Leal (2021), Friedan aponta que após a Segunda Guerra Mundial, o patriarcalismo reage ao movimento sufragista delimitando novamente o recinto feminino à esfera privada, associado quase que exclusivamente ao papel de mãe e esposa, mesmo após toda a atuação da mulher nos espaços públicos entre os anos beligerantes. Essa reinserção forçada trouxe uma série de questões internas acerca do "ser mulher" no século XX, que inclusive expressava-se através de um ciclo de culpabilização interna por não estar feliz no exercício das funções defendidas pela sociedade patriarcal como essencialmente femininas.

No entanto, vale salientar que, apesar das colaborações de Beauvoir e Friedan pela busca da emancipação feminina, os reclames dessas intelectuais, bem como os das sufragistas, estavam alocados a um grupo seleto de mulheres, que não consideravam as questões interseccionais. A situação de opressão sofrida pelas mulheres negras, demonstra uma das fragilidades que o movimento apresentou ao longo de sua jornada, uma vez que as pautas

foram se manifestando como demandas universais, o que reduziu a experiência de outros recortes por não considerar as peculiaridades do 'ser mulher' nos diferentes segmentos sociais e raciais, como alerta Leal (2021, p. 25):

O fato é que, ao definirem indistintamente as questões de gênero, as feministas universalizaram as suas experiências e reduziram estas experiências às necessidades de um grupo de mulheres: das mulheres brancas de classe média. Neste sentido, os movimentos feministas expressaram, em momentos-chave de seu desenvolvimento, um pensamento hegemônico reducionista, e, sobretudo, indiferente às situações de dominação e opressão sofridas pelas mulheres negras.

No que se refere ao contexto brasileiro, foi na década de 60, com a instauração do golpe militar no país, em um governo claramente marcado pelo autoritarismo e contrário aos princípios democráticos, que o feminismo atua novamente como uma voz de oposição ao próprio regime (COSTA, 2009). Assim, foi entre uma conjuntura militarizada e no desdobramento da *segunda onda feminista*, que posteriormente o movimento passou a atuar em um novo flanco- o da produção teórica:

(...) O feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero. (LOURO, 1997, p. 15).

Durante a *segunda onda* feminista, a categoria gênero emerge como tributária da escrita da história da mulher, e, por conseguinte, da luta pela sua emancipação (PEDRO, 2005). A partir das colaborações das feministas anglo-saxãs, o termo *gênero* é utilizado como diferenciador de sexo e mais tarde passa a ser aventado como categoria de análise das questões sociais envolvendo as relações entre homens, mulheres e grupos LGBTQIA+. Essa aplicabilidade do gênero como categoria analítica rejeita o determinismo biológico de atribuições que parecem ser naturalmente específicas para mulheres e homens em decorrência única e exclusivamente do seu sexo ao nascer. (LOURO, 1997).

Quando em 1990, a *Revista Educação e Realidade* (PEDRO; SOIHET, 2007) publica no Brasil a tradução de um artigo da historiadora norte-americana Joan Scott: “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, é que esses estudos reiteram que os comportamentos e padrões acerca do gênero possuem historicidade e podem ser acolhidos ou recusados em diferentes formas de organizações sociais nos mais diversos períodos históricos (MATOS, 2013).

Scott (1990) define que gênero é um elemento que compõe as relações sociais a partir das diferenças percebidas entre os sexos, bem como é uma forma de constituição das relações de poder, pois “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1990, p. 88). Pedro e Soihet (2007, p. 288) debruçando-se sobre as reflexões de Scott acerca do gênero concluem que:

‘gênero’ dá ênfase ao caráter fundamentalmente social, cultural, das distinções baseadas no sexo, afastando o fantasma da naturalização; dá precisão à ideia de assimetria e de hierarquia nas relações entre homens e mulheres, incorporando a dimensão das relações de poder; dá relevo ao aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, de que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois poderia existir através de um estudo que os considerasse totalmente em separado.

Entretanto, apesar da vasta historiografia que hoje é destinada aos estudos de gênero, a categoria como campo profícuo no espaço acadêmico teve seus períodos de pouca relevância e empregabilidade equivocada como fundamento teórico. Scott (1990) alega que grande parte dos historiadores/as utilizam a abordagem dividindo-as em duas categorias distintas:

A primeira é essencialmente descritiva; quer dizer, ela se refere à existência de fenômenos ou de realidades, sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. O segundo uso é de ordem causal e teoriza sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando compreender como e porque eles tomam as formas que têm. (SCOTT, 1990, p. 75).

Uma das críticas que se apresentam à condição descritiva dos trabalhos recentes envolvendo a categoria gênero é o fato de se limitarem a narrar as condições de vida das mulheres, de seu trabalho ou submissão aos homens, sem que se perceba que algumas dessas inscrições estejam apenas celebrando “características tidas como femininas” (LOURO, 1997, p. 17). Essa abordagem, no entanto, não busca questionar os conceitos disciplinares dominantes e nem os problematizam “de modo a abalar seu poder e, talvez, a transformá-lo”. (SCOTT, 1990, p. 74).

Além disso, destaca-se que o conceito em sua empregabilidade descritiva, há muito foi associado aos estudos das coisas relativas às mulheres, onde o sexo aparece como elemento mais evidente, como nas temáticas que dizem respeito à família, crianças e relações matrimoniais. Não obstante, assuntos que sejam associados à esfera pública, como a política, ações beligerantes e relativas à diplomacia parecem não ser espaço em que a categoria seja aplicada, e “o resultado é a adesão a uma visão funcionalista baseada na biologia, e a

perpetuação da ideia das esferas separadas na escrita da história: a sexualidade ou a política, a família ou a nação, as mulheres ou os homens”. (PEDRO; SOIHET, 2007, p. 290).

Outro alerta é denunciado ao utilizar o *gênero* como sinônimo de *mulheres*. Scott (1990) aponta que grande parte da escrita acadêmica do final do século XX buscou substituir o termo ‘mulheres’ por ‘gênero’ como uma forma de atribuir seriedade e erudição em suas pesquisas, visto que a conotação do ‘gênero’ soava mais neutra e dissociada da escrita ruidosa feminista, pois

Enquanto o termo "história das mulheres" proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo "gênero" inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça. Esse uso do termo "gênero" constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80. (SCOTT, 1990, p.75).

Aos estudos feministas e ao seu campo de produção acadêmica, coube por sinal, algumas críticas direcionadas a bipartição sexo/gênero, que foram durante décadas, categorias de análises centrais do movimento (MELO, 2019). Os debates sobre a constituição da identidade da mulher e de uma característica comum compartilhada entre todas, foi alvo das reflexões de Judith Butler, em *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade* (1990). Aqui, a filósofa estadunidense discorre sobre a identidade definida das mulheres e o modelo binário sexo/gênero tão defendido pelas teorias feministas entre nos anos 1980. Nas palavras de Melo (2021, p. 239):

Ao questionar a dicotomia sexo/gênero, Butler nega a existência de uma característica comum compartilhada entre as mulheres. Além disso, afirma que a estrutura de representação política moderna está fortemente implicada em relações de exclusão e dominação; prova disso são as inúmeras denúncias de exclusão de mulheres negras dentro do próprio feminismo. Butler, então, rejeita a categoria “mulheres” como fundamento da política feminista.

Enquanto tecia argumentos sobre a prerrogativa de que o sexo não é algo natural, mas também um elemento discursivo produzido pela cultura, Butler aprofundava as reflexões sobre as características que supostamente eram ditas como naturalmente femininas. Contrapondo-se à dualidade proposta por Beauvoir e à máxima do "torna-se mulher”, a autora afirmava que “não há nada em sua explicação [de Beauvoir] que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea” (p. 27). Dessa forma, os gêneros apareciam como “os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado” (BUTLER, 2014, p. 24) e, portanto,

não há razão para supor que os gêneros permaneçam em ocupando posições binárias (masculino/feminino).

Essa prerrogativa trouxe à baila a problematização do conceito de mulheres, que ainda abarcando o cruzamento de raças, etnias, idades, etc., não contemplava as reflexões sobre o performar do gênero e os desdobramentos de outras teorias que o movimento feminista negligenciava, como os reclames das demandas *queer*, gays, lésbicas e transgêneros.

Deste modo, Butler colabora com as reflexões e pesquisas feministas ao elencar que apesar da identidade de gênero ser um efeito, ela não é determinada, existindo a possibilidade de desnaturalização das identidades quando se constata a subversão da performance do gênero desvinculada do corpo/sexo do performista.

Ademais, apesar da ampliação das pesquisas de gênero e da escrita da história das mulheres no campo acadêmico ter sido empregada para corroborar que esses grupos participaram de conflitos políticos e de outros marcos considerados relevantes, o que percebemos é que esse reconhecimento veio atrelado a uma renegação, como se a história das mulheres e a história dos homens não estivessem completamente imbricadas:

as mulheres tiveram uma história separada da dos homens, em consequência deixemos as feministas fazer a história das mulheres que não nos diz respeito'; ou 'a história das mulheres diz respeito ao sexo e à família e deve ser feita separadamente da história política e econômica'. (SCOTT, 1990, p.73).

A perspectiva do interesse mínimo (SCOTT, 1990), em que incluir as mulheres como personas sociais em eventos históricos não implica modificação significativa no entendimento do assunto, foram aos poucos sendo substituídas na medida em que o conceito de *gênero* passou a ser usado como um apelo relacional. Dessa forma, apesar dos “estudos continuarem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens” (LOURO, 1997, p. 20).

É a partir do entendimento de que o gênero é elemento da construção das relações sociais, da composição da identidade dos sujeitos e da possibilidade da superação de uma visão estática e binária do mundo que

O uso da categoria (...)na narrativa histórica passou a permitir que as pesquisadoras e os pesquisadores focalizassem as relações entre homens e mulheres (...) analisando como, em diferentes momentos do passado, as tensões, os acontecimentos foram produtores do gênero. (PEDRO, 2005, p. 88).

Dessa maneira, como uma categoria que permite compreender as interações humanas e como o poder político concebe, legitima e ratifica as oposições entre os gêneros, é que devemos problematizar as “proclamações ou debates que invocam o gênero para explicar ou justificar suas posições, mas também como compreensões implícitas de gênero estão sendo invocadas ou reinscritas”. (SCOTT, 1990, p. 93).

Um campo fértil para a observação de como a compreensão de gênero está sendo evocada ou reinscrita perpassa também sobre a escola. Autoras como Juliana Ferreira e Lilian Grisolio (2016) sinalizam que as discussões sobre gênero e sobre as mulheres são de extrema importância no seio educacional, uma vez que essa temática integra a sociedade em que vivemos.

Além disso, é no espaço da educação formal que se fabricam as identidades e as diferenças, que podem corroborar para um discurso sexista, através de práticas inconscientes de professores pouco preparados para a lida com a temática, inclusive no uso acrítico de alguns livros didáticos “carregados de pontos de vista, ideologias e interesses de quem os produz ou de quem os escreve, apesar de todas as pesquisas que já foram desenvolvidas na academia nessa área”. (FERREIRA; GRISOLIO, 2016, p.69).

Embora a escola por vezes replique uma hierarquização das identidades dominantes, a ela também cabe promover espaços de debates e reflexões com a finalidade de modificação social. “Se a escola marginaliza e separa, ela pode também realizar o oposto, ou seja, integrar o indivíduo na sociedade, fazendo com que ele se torne um cidadão, transformando posturas e comportamentos segregacionistas, modificando esse mesmo espaço onde se vive”. (FERREIRA; GRISOLIO, 2016, p.80).

Mediante o exposto, apontar a invisibilização das mulheres na história, os espaços aceitáveis de sua aparição, os caminhos de emancipação e os estudos de gênero como elementos reflexivos sobre a condição também da mulher, deve ser uma prática constante, pois entendemos que essas discussões expressam como a sociedade se utiliza dos papéis de gênero para o exercício do poder em diferentes campos, como no seio familiar, nos espaços públicos e nas instituições escolares, bem como na escrita contemporânea, que se expressa também nos livros didáticos utilizados pelos nossos alunos.

2.3 MULHERES NA HISTÓRIA ENSINADA: OS DESAFIOS DA VISIBILIZAÇÃO

O fazer histórico em sala de aula tem sido foco de inúmeras investidas não somente por ações governamentais, como também pela sociedade civil e a grande mídia. A famosa

guerra das narrativas subscrita por Laville (1999) deixa claro que o papel dessa Ciência Humana tem provocado mais desconforto nos últimos anos, do que contentamento, sobretudo pelo impacto que a função social da história possui, pois

(...) a função social da história deixa de ser anunciada apenas como instrumento de uma genérica “cidadania” para repousar na ideia de aprendizagem (mesmo para a “cidadania” e/ou a “democracia”). Em outras palavras, a função social da história na escolarização básica passa a ser anunciada como capacitar o aluno a “pensar historicamente”, “ler como historiador”, “educar historicamente”, “pensar criticamente”, “alfabetizar historicamente” e assim por diante. (FREITAS; OLIVEIRA, 2015, p. 58).

Em consonância com Freitas e Oliveira, Carla Bassanezi Pinsky (2009, p. 32) reitera que "capacitar os estudantes para perceber a historicidade de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais é justamente uma das principais funções das aulas de História". Tamanho encargo faz com que a disciplina seja foco constante de observação, revisionismos e ataques comumente destinados ao silenciamento de temáticas tão caras para os enclaves sociais.

Como exposto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) destacada na etapa do Ensino Médio, área que nos interessa investigar, cabe mencionar que uma das competências específicas das Ciências Humanas e Sociais aplicadas a esse campo de ensino traz destaque para a identificação e combate às injustiças, preconceitos e violências a partir das reflexões que visam promover na escola a defesa dos Direitos Humanos, bem como o fomento de participação dos estudantes no debate público, respeitando diferentes posições e alinhando suas escolhas à uma postura crítica e responsável (BRASIL, 2018). É, sem dúvida, nas aulas de História, que essas competências encontram espaço profícuo para serem aplicadas.

No entanto, algumas temáticas aparecem como fundamentalmente “polêmicas” para serem tratadas no espaço escolar, principalmente quando grupos mais tradicionais da sociedade, conduzidos por um discurso político conservador, confabulam contra eixos de debates tão necessárias como os que são trazidos pelos estudos de gênero. Um exemplo recente pode ser visto quando o termo “ideologia de gênero” passou a ser replicado de forma massiva pelas mídias do Brasil nos últimos anos.

Ao observar sobre os desafios que atravessam as questões de gênero, sexualidade e educação na contemporânea arena política, Fernando Seffner (2016) explica que a expressão "ideologia de gênero" adquiriu uma conotação pejorativa, incutindo inclusive distorções acerca de pesquisas científicas e debates acadêmicos que possuem a sexualidade como tema de investigação.

Essa expressão teve sua gênese no meio católico fundamentalista entre os papados de João Paulo II e Bento XVI “sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000”. (COLLING, 2018, p. 55). No interior dos defensores do termo, destacam-se aqueles que desejam impor valores morais tradicionais, que se sustentam na divisão binária de gênero e que são “contrários à abertura nos modos de ser e estar, em relação a gênero e sexualidade, que vinham se desenhando socialmente e produzindo desestabilizações das normas nas últimas décadas”. (MARAFON, 2018, p. 120).

Vale salientar ainda, que os componentes desse movimento enxergam as identidades ou preferências em gênero e sexualidade como marcadamente naturais e visíveis, e “qualquer desvio disso deveria ser contido, corrigido por cirurgia ou tratamento psicológico ou com medicação, ou simplesmente tolhido, impedindo sua expressão pública”. (SEFFNER, 2016, p. 8). Os adeptos da cruzada antigênero apontam as narrativas feministas e os estudos de gênero como deturpadores da moral cristã tradicionalista e buscam desqualificar estudantes, atividades escolares, atuação de professores e aqueles que discutem e pesquisam sobre as relações de gênero a partir da elaboração de regimes de verdades (MARAFON, 2018) que imputam temor nos que são menos informados acerca da importância que o campo representa para a sociedade.

Desse modo, um dos flancos de maior atuação que esse espectro social opera, sem dúvidas está situado na instituição Escola, pois existe “um evidente temor de que a ação pedagógica nas escolas possa embaralhar estas certezas, fornecendo as crianças e jovens caminhos ditos como “não naturais”, fruto de influência justamente da ideologia de gênero”. (SEFFNER, 2016, p. 8). Nessa perspectiva, a escola, que deveria ser um espaço de celebração à diversidade e construção do saber científico, passa a ser uma arena de disputas pela inculcação de valores morais que representam uma parcela da sociedade, em detrimento da exclusão de outra parcela que não se encaixa nos padrões normativos.

Apesar do esforço dos academicistas em apresentar ao senso comum a diferença entre *ideologia de gênero*, vista como um “slogan criado para combater o avanço a laicidade” (BARZOTTO, 2020, p. 155), dos *estudos de gênero* - como um conjunto de pesquisas e teorizações que surgem dos Estudos da Mulher, questionadores das demarcações biológicas do ser feminino/masculino e das desigualdades de gênero (BARZOTTO, 2020), pouco se têm avançado no debate coletivo, uma vez que grupos conservadores têm articulado forças públicas para evitar os diálogos que essas pesquisas podem promover, inclusive no espaço escolar.

Um adendo significativo feito por Seffner (2016) é que de acordo com sua revisão da literatura acadêmica sobre as questões de gênero e sexualidade, é notório que os integrantes do movimento antigênero operam na sociedade em defesa da manutenção de um destino manifesto que cerceia a sexualidade pautados nas evidências biológicas. No entanto, a ferocidade em que atacam os debates sobre essa temática são tão ávidas, que parecem não estarem "seguros da eficácia do dito processo natural, pois temem de modo vigoroso qualquer debate que venha a excitar corpos, mentes e sujeitos na direção de outras experimentações". (2016, p.8-9).

Como exemplo dessa militância no Brasil, podemos mencionar a atuação do Movimento “Escola sem partido” (ESP), que tem usado o desempenho de parlamentares para a elaboração de projetos de lei com a finalidade de barrar as discussões de gênero no campo educacional. Criado em 2004 (ALGEBAILLE, 2017, p. 64), mas com aumento de visibilidade em 2010, teve o advogado Miguel Nagibe como forte militante do conservadorismo moral em defesa de sua compreensão pessoal do ensino ofertado a sua filha, dando ao movimento grande notoriedade nos meios de comunicação.

A organização possui como principal expoente um site¹¹, e se apresenta como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.¹² Afirmando que existe um “abuso à liberdade de cátedra”¹³, o movimento foi criado para descortinar, a partir da divulgação de testemunhos, supostas doutrinações, fomentando uma proposta de lei federal, estadual e municipal que torna obrigatório a afixação de cartazes contendo pontos sobre os “deveres do professor”¹⁴ em todas as salas de aulas do ensino fundamental e médio.

¹¹ Intitulado de “Escola sem partido”, disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 3 mai. 2021.

¹² Disponível em <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em 27 mai. 2021.

¹³ Idem.

¹⁴ Na aba do “Programa escola sem partido” consta os seguintes deveres do professor: 1- O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; 2- O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; 3- O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; 4- Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; 5- O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; 6- O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 27 mai. 2021.

Apesar de se apresentar como uma proposta que defende uma educação apartidária, quando se trata da abordagem das questões de gênero em sala de aula, o programa exige abstenção dos professores do que nomeia como “dogmatismo ou proselitismo”¹⁵ durante tal interpelação, além de pontuar que o professor, segundo a Constituição Federal (CF), possui liberdade de ensinar, mas não de expressão em detrimento à liberdade de consciência dos educandos, por isso tendo que se abster também “de veicular conteúdos e realizar atividades de cunho religioso ou moral que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou responsáveis pelos estudantes, o que compreende, evidentemente, questões relacionadas à moral sexual”¹⁶ sobre pena de responder nos termos da lei civil, pelos supostos danos causados a família e ao educando.

Fica evidente que a perspectiva defendida pelos seguidores do “Escola sem partido” (ESP) atrela a educação escolar aos valores morais das famílias heteronormativas, desconsiderando que

a escola moderna é um equipamento cultural que está historicamente comprometido com a formação de homogeneidades, sejam elas de nacionalidade (a escola sempre esteve envolvida na produção das lealdades nacionais); de raça etnia (no geral as instituições escolares ao apresentar a formação de um povo ou nação colocam certas raças como mais importantes do que outras); de gênero e sexualidade (a escola uxilia a promover a formação de cidadãos heterossexuais e com papéis bem definidos de gênero, onde o homem é destinado às tarefas da esfera pública e a mulher voltada ao ambiente doméstico); dentre outras produções hegemônicas e homogêneas. (SEFFNER, 2020, p. 80-81).

Desse modo, no certame das questões que são patrulhadas pelos adeptos do movimento, ficam de fora do debate escolar temas como sexualidade, diversidade étnica e religiosa, cultura do estupro, objetificação do corpo feminino, abuso infantil, construção da masculinidade, instruções sobre medidas contraceptivas e debates sobre maternidade compulsória, dentre tantos outros tópicos que podem ser vistos como danosos à moral do público escolar.

Um dos reclames mais atacados por esse movimento se deu através da tentativa de extinguir expressões que nomeavam de forma evidente as desigualdades que deveriam ser repelidas pela ação escolar, tais como:

superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual ou tentativa de sua substituição por formulações genéricas do tipo “promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”. O movimento conhecido

¹⁵Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 27 mai. 2021.

¹⁶Idem.

por ser contra o que chamou de ideologia de gênero não propunha a inclusão explícita de nada nos planos, apenas a supressão dessa nomeação dos marcadores sociais da diferença, mais fortemente gênero e sexualidade, mas atingindo também raça, região, geração regional, de gênero e de orientação sexual" ou tentativa de sua substituição por formulações genéricas do tipo "promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação". (SEFFNER, 2016, p. 8).

É notório que, tanto a escola, quando o currículo, são espaços de poder e que a ausência de determinadas temáticas na instituição educacional implica tacitamente em um posicionamento e uma escolha política, sendo impraticável imaginar que a proposta do “Escola sem partido” se isenta de representação ideológica e de busca pelo “pluralismo de ideias”¹⁷ como supostamente diz ambicionar.

Para que esse tipo de conduta não continue perpetuando estereótipos ou faça da escola apenas um espaço que contemple temas com protagonistas dos grupos sociais dominantes é que a história enquanto disciplina entra como uma artilharia de superação de práticas misóginas e excludentes. No que se refere ao recorte gênero, Pinsky (2009, p.31) afirma ser de suma importância instruir os alunos(as) de que as "ideias sobre masculinidade e feminilidade (...) são encaradas como concepções produzidas, reproduzidas e/ou transformadas ao longo do tempo [e] que podem variar em cada contexto social (...)".

Esse esclarecimento de que as concepções de gênero fazem parte de um produto cultural mutável ao longo da história corrobora para que nossos estudantes estejam cientes das prerrogativas de que "ser homem" e "ser mulher", à depender da época ou do espaço social que se está inserido, influem nas relações de poder e nos estratos sociais que os indivíduos vão gozar e, portanto, não devem ser reduzidos à condição essencialmente biológica como uma demarcação predestinada para os corpos sexuados.

Visando superar esse tipo de comportamento na sociedade, sobretudo, no espaço escolar, é que inúmeros dispositivos legais são criados em favor da inclusão de personalidades marginalizadas, ou no esforço de conter perspectivas que permanecem engessando os tecidos sociais. Esse caso pode ser apreciado através dos editais de convocação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que visam destrinchar os critérios para elaboração dos materiais destinados a estudantes e professores que integram a rede pública federal, estadual e municipal do ensino básico do país. No edital de convocação para o PNLD de 2018, anexo III, constam os princípios e critérios para a avaliação das obras do Ensino Médio (EM) e dentre eles podemos destacar o compromisso de que tais produtos devam:

¹⁷ Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 27 mai. 2021.

1.1.1 promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;

1.1.2 abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;

1.1.3 proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher (...). (EDITAL PNLD, 2018, p. 32).

Além disso, como critério de eliminação do livro didático (LD) comum a todas as áreas, temos as obras que:

veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos (...) (EDITAL PNLD, 2018, p. 33).

Do mesmo modo, a eliminação abarca também aquelas que utilizam o espaço do LD para agenciamento de doutrinação política, ideológica e religiosa, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público. Apesar dessas orientações serem explícitas e deixarem claro a necessidade de inclusão dos debates de gênero e de todos os leques que a temática necessita abordar no ambiente educativo, não restam dúvidas, mediante os exemplos citados, que alguns grupos, dentre eles as mulheres, ainda padecem de uma representação pouco significativa no LD.

É de suma importância considerarmos que a escola garanta através do currículo, da escolha dos livros didáticos e da contratação de profissionais, uma educação que use o ponto de vista destes grupos minoritários como experiências que devam ser apreciadas. No caso da análise de temáticas que contemplem as vivências femininas “é preciso examinar os currículos existentes para ver não apenas em que extensão a experiência e a perspectiva feminina estão excluídas, mas para criticá-los naquilo que expressam, de forma privilegiada, a experiência e o ponto de vista masculino”. (TEDESCHI, 2007, p. 336).

Seffner (2020) nos aponta caminhos para superar a barreira imposta por grupos moralistas de se tratar a temáticas que abordem questões de gênero e sexualidade em sala de aula. O autor nos direciona para aplicação de dois conceitos que podem ser utilizados a fim de que o resultado dos debates sejam satisfatórios para todos os envolvidos. O primeiro dele trata-se de abordar as tais temáticas usando seu caráter agonístico, que aventa sobre como o professor deve criar um ambiente em sala de aula que seja propício ao "debates

argumentação, intensidade de posições, envolvimento emocional com o tema, aceitando com isso o forte caráter contingente da discussão". (p. 77).

Seffner (2020) afirma ser sabido que ao tocar nessas temáticas, o professor deve estar ciente de que esses assuntos impactam as compreensões morais dos sujeitos e, por isso, tem de ser conduzido não apenas como uma discussão de ordem científica, mas sim, como um espaço que propicie a participação e o respeito de todos os envolvidos ao expor suas opiniões, garantindo, desse modo, uma aula de qualidade:

Temos então uma dupla chave de qualidade na aula: a qualidade das informações científicas trazidas ao debate sobre os temas de gênero e sexualidade, e a qualidade em termos de participação e respeito dos modos de relação e discussão postos em funcionamento. Isto permite a cada um perceber que está a falar do tema e de sua própria vida, pois que na sociedade em que vivemos é em particular em torno de questões de gênero e sexualidade que recolhemos elementos para “julgar” os que nos cercam e a nós mesmos. (SEFFNER, 2020, p.77-78).

O segundo conceito apontado pelo autor é o de *modus vivendi*, que se emprega ao entendermos que a escola não é apenas um espaço de construção científica ou formação profissional, mas também um espaço de socialização e sociabilidade e, sendo um espaço que acrescenta na preparação para vida em todas as suas esferas, é fundamental que nossos estudantes saibam lidar com indivíduos de marcadores identitários distintos:

É na escola que se aprende o valor do respeito pelas garantias constitucionais da liberdade de crença, de consciência e de livre manifestação de ideias. É nela também que aprendemos a diferença entre liberdade de expressão e manifestação de discursos de ódio, que colocam a vida dos outros em risco, em frases do tipo “é melhor um filho morto do que um filho gay”. Estas categorias são pensadas como parte fundamental da organização da sociedade, capazes de garantir o respeito à diferença e a construção de um *modus vivendi* de justiça social (...) Para além do domínio da informação científica, a escola é cada vez mais um importante lugar de educação para as relações sociais, aprendendo quais os melhores modos de estabelecer o convívio em meio a tantos marcadores identitários diferentes. (SEFFNER, 2020, p.78-79).

Desse modo, ao se basear nessas concepções para a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade, estaremos apontando para nossos educandos e seus familiares que a escola deve investir em uma educação que se pautar pelos ideais republicanos e democráticos, ainda que seja uma árdua lição de esclarecimento parental:

Aqui já temos um delicado equilíbrio, explicar a pais e mães que seu filho ou filha vai aprender na escola conteúdos que podem estar em pouca sintonia

com o que ele aprendeu em casa, e que isso não tem nada de errado, pois a educação escolar não é a continuação da educação doméstica ou familiar, assim como a medicina pública não é a continuação da medicina praticada em casa na base das tradições, e assim como a justiça pública não é pautada pelas disposições familiares. (SEFFNER, 2020, p. 87).

Fica evidente que, abordar determinadas temáticas em sala de aula, como é o caso das questões de gênero, sexualidade e participação histórica das mulheres, nos faz lidar diretamente com o preconceito latente e machista que ainda impera em nossa sociedade, infelizmente reverberado também na nossa cultura escolar. Formar um cidadão que colabore para a superação desses enclaves é uma necessidade imperativa que pode ser posta em prática, sobretudo, nas aulas e nas temáticas que perpassam a história.

Por isso, sabemos que analisar os livros didáticos, a partir da história das mulheres e das questões de gênero como elemento da história ensinada contribui para que novas temáticas e olhares sejam incorporados como discurso de representação de outras narrativas (FERREIRA e GRISOLIO, 2016), promovendo uma revisão comportamental e colaborando para a superação de práticas sexistas que ainda prevalecem na sociedade. É desse modo, que faremos da formação cidadã uma possibilidade de superação das desigualdades sociais.

3 PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ OS DOCUMENTOS REGULADORES

O objetivo deste capítulo é fazer uma breve retomada da história da implantação dos livros didáticos no Brasil, bem como apresentar o percurso dos documentos reguladores destas obras até a atualidade. Para tanto, nos debruçaremos sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, compostos pelo Edital nº 04/2015 CGPLI¹⁸ e o Guia de livros didáticos – História, afim de compreender como e se a legislação vigente estabelece parâmetros sobre a abordagem da história das mulheres nos materiais disponíveis para o ensino médio.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A utilização do livro didático como recurso político de escolarização tem sido objeto de pesquisa há alguns anos. Quando se debruçava sobre a história dos livros didáticos, Choppin (2004) afirmava que a origem da literatura escolar possui uma escrita complexa, pois foi constituída pelo menos por três gêneros ao longo do tempo, transitando entre a literatura religiosa, pela escrita dos livros didáticos laicos, até culminar na literatura técnica e/ou profissional entre os séculos XVIII e XIX no contexto europeu.

Sendo um elemento de reconhecido valor para a cultura escolar, os livros didáticos exercem diferentes funções mediante a sua utilização. Para as finalidades puramente pedagógicas, Choppin (2004) apresenta sua função *referencial*, também intitulada como *curricular ou programática*, uma vez que podem ser entendidos como um suporte privilegiado dos conteúdos educativos. Logo, "o livro didático passa a ser considerado portador de um saber reconhecidamente escolar, ou seja, uma apropriação do saber científico conforme as necessidades demonstradas pela comunidade e pela cultura escolar". (COELHO, 2009, p.27).

Acrescida a esse desígnio, na função *instrumental*, o livro didático atua como um mecanismo de aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos quando apresenta práticas de exercícios e atividades como método de aprendizagem. Entretanto, para além das expectativas pedagógicas, Choppin (2004) cita que a função dos livros didáticos também está atrelada ao seu valor *documental, ideológico e cultural*.

¹⁸Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI).

Enquanto recurso *documental*, este material possui a capacidade de municiar fontes iconográficas e textuais que colaborem para o desenvolvimento crítico do aluno, como também se transforma em objeto de pesquisa para estudos sobre a educação propedêutica de uma determinada época. Quando investigava sobre a História da Educação tendo como objeto de análise os livros didáticos, Hênia Hilda Moreira (2017, p. 896) apresentou um balanço quali-quantitativo dos principais temas abordados pelas pesquisas sobre as quais se debruçou.

Como resultado, a autora concluiu que os livros didáticos podem ser fonte de observação para assuntos que versem sobre a "história de uma disciplina/currículo; história das práticas de leitura; questões didático-pedagógicas; processos de política/avaliação; mecanismos de produção e circulação; livro didático como fonte de pesquisa". Todas essas possibilidades expressam o quão frutífero é este objeto e o quanto ele pode oferecer para as pesquisas educacionais.

Enquanto fonte documental, inclusive, Choppin (2004) afirma que nos últimos 25 anos, os livros didáticos se transformaram em objetos de pesquisas frequentes, passando a ser investigado em aspectos que se pautam nos trâmites da sua elaboração, nos veículos de circulação dos exemplares e na recepção dos seus leitores, convertendo-se assim, em uma "fonte privilegiada para a história do ensino e das disciplinas escolares". (SOARES, 1996, p.56).

Entendendo que todos os documentos fazem parte de uma produção social, o caráter ideológico e cultural igualmente se apresenta de modo significativo na composição desses materiais, pois para Choppin (2004), o LD é um recurso que assume papel político importante, na medida em que incute os valores das classes dirigentes através da aculturação e, até doutrinação dos alunos, em busca de um determinado fim.

Em anuência, Coelho (2009, p.28) tece que além de os LD serem utilizados na divulgação do conhecimento acadêmico com as adaptações exigidas para a realidade escolar, ele igualmente "é resultado de (e também produz) diferentes tensões políticas, econômicas e culturais", não podendo ser dissociado dos interesses a quem pode servir através da sua conjunção.

Tendo em vista tamanha funcionalidade, o livro didático não deve ser percebido apenas como um artifício elaborado meramente para a sistematização do conhecimento em sala de aula. Ele é, na verdade, um "produto cultural, produzido por grupos sociais que, intencionalmente ou não, veiculam suas formas de pensar e agir (...)ultrapassando, deste modo, a questão puramente pedagógica". (SALLES, 2017, p. 84).

Além do caráter multifacetado que está contido nessas obras escolares, há de se considerar que o LD é um produto cultural comercializado com o fim de gerar lucros, e para tanto, é imprescindível o acolhimento das aspirações de seus consumidores, "que podem ser a priori organizados em três grupos: os governos, os professores e os alunos". (COELHO, 2009, p.29). Esse aspecto econômico também intrínseco na composição dos livros, rege inclusive, as relações entre órgãos públicos e as editoras de obras didáticas, pois

As políticas públicas educacionais influenciam as editoras no que concerne a construção dos livros didáticos, mas, numa relação de mão dupla, as autoridades públicas, no momento de elaboração curricular, de alguma maneira, também sofrem influências das editoras de livros didáticos já postos no mercado, que atuam como grupo de pressão. (SALLES, 2017, p. 86).

Dessa forma, espera-se que o recurso ganhe espaço significativo no íterim das políticas públicas educacionais, por sua tamanha capacidade em fomentar condutas normatizadoras na educação nacional e por se transformar, ao longo do tempo, em uma das diretrizes que busca "estabelecer o que se deveria ensinar, muito antes que os currículos os fizessem." (COELHO, 2009, p.27).

Apesar de ser um recurso que tenha uma origem complexa (MOREIRA, 2017; SALLES, 2017) no Brasil, o emprego ordenado do livro didático no ensino se integra durante o regime imperial, quando “a partir do Ato Adicional de 1834 e da instalação das Assembleias Provinciais, cada governo provincial iria regulamentar a respeito dos manuais escolares”. (CAIMI; STAMATTO, 2016, p. 225).

Ademais, o curso das políticas de avaliação, regulação e distribuição dos livros didáticos nacionais é marcado, de acordo com Júlia Silveira Matos (2012), por três fases: a primeira, ainda no século XIX, com a criação da Comissão de Instrução Pública que elaborava projetos de lei para a organização da escola primária; a segunda, no século XX, marcada pela criação da “Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e a Comissão Nacional do Livro Didático (1938), criadas na gestão do Ministro Gustavo Capanema, em meio à implantação do Estado Novo” (MATOS, 2012, p. 52) e a terceira, finalizando com a criação, em 1985, no término do regime militar, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Durante a Era Vargas (1930-1945), quando a busca pelo fortalecimento da identidade nacional foi ambicionada pelo então presidente, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) sobre o comando de Francisco Campos, passa a normatizar o sistema de

educação em todo território nacional (CAIMI, 2016). Mas é, sobretudo no afã do Estado Novo, que Vargas implementa uma série de mecanismos de censura e controle político-ideológico, que se estendia inclusive no escopo escolar:

Em 1938, sob o comando do Ministério da Educação e Cultura, chefiado agora por Gustavo Capanema, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões estaduais de livros didáticos (CELD), estabelecendo o controle político e ideológico da produção e distribuição de livros didáticos no país pela ditadura Vargas (SILVA, 2012, 808).

Apesar do órgão não ter alcance avaliativo no que concerne ao ensino superior, atuava com veemência no exame e autorização ou negação do uso de determinados livros didáticos nas escolas, estipulando em “seu artigo 3º que, a partir de 1º de janeiro de 1940, obras que não tivessem autorização nos termos dessa lei não poderiam ser adotadas em nenhuma das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias do país” (CAIMI, 2016, p. 227).

Essa postura, bem como a de práticas anteriores, deixa claro que a educação escolar no país tem em seu histórico uma ampla atuação de políticas governamentais que buscavam formalizar o controle do estrato social a partir de numerosos mecanismos, dentre os quais o livro didático aparece como um “instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares” (BITTENCOURT, 1993, p. 18).

A partir dos anos 1960, quando a democratização do ensino no país passa por uma expansão, multiplicando o número de alunos no Ensino Primário e no Ensino Médio¹⁹, formado à época por dois ciclos: ginásial de quatro anos e colegial de três anos, o governo brasileiro investe em políticas de barateamento do material didático, subsidiando a produção do LD em larga escala através de investimentos feitos junto ao Banco do Brasil (SILVA, 2012).

Já no período militar, como o ensino transforma-se também em uma arma normatizadora das condutas morais estipuladas pelos governantes da época, no Ministério da Educação e Cultura, cria-se então pelo Decreto nº 58.653, de 16 de junho de 1966 (CAIMI; STAMATTO, 2016) a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLETED), sem que esse estipulasse critérios claros para a elaboração dos materiais que seriam distribuídos nas redes educacionais. Em seguida, nos anos 1970 “o MEC passou a produzir livros didáticos em coedição com o setor privado. Esta incumbência foi dada ao Instituto Nacional do Livro e, posteriormente, à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)” (SILVA, 2012, p.809).

¹⁹De acordo com a Lei 4024/61 de 20/12/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

É somente no período que antecede a redemocratização, sobretudo no ano de 1985, que foi instituído, mediante Decreto nº 91.542 de 19 de agosto (CAIMI, 2016), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que “transformou-se numa Política de Estado que tornou o livro didático um objeto acessível para praticamente todos os estudantes de escolas públicas brasileiras neste começo de século”(SILVA, 2012, p. 817).

É esse instrumento que atualmente regula todas as atribuições que os materiais didáticos de escolas públicas devem ter, prezando por critérios que visam oferecer não apenas livros que possuam qualidade pedagógica, como também expressem a partir da sistematização dos estudos ofertados em suas linhas, uma amostra das demandas sociais no desdobrar do processo de aprendizagem.

3.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O caminho para a avaliação do livro didático percorre vasta trajetória na história do Brasil. Alguns marcos desse processo podem ser registrados a partir do Período Imperial, quando em 1818 sobre a responsabilidade da Imprensa Régia, é publicada a primeira obra para escola básica, sendo este também o órgão do governo real que apresentou-se como o primeiro censor ao delegar autoridades para examinar o teor dos didáticos a fim de verificar se estavam alinhadas aos preceitos religiosos e aos costumes defendidos pela coroa antes de atingir o público alvo da época, focado inicialmente na formação de professores. (SCHMIDT, 2021).

A partir de 1821, o Estado deixa de ser produtor oficial desse recurso e faz concessão para que a produção de livros para a educação básica seja feita por editoras particulares. É nesse ínterim que a valorização de intelectuais do país passa a ser prestigiada na escrita das obras de cunho educacional, pois apesar de tal concessão, os autores comumente eram pessoas interligadas ao império, o que garantia a permanência de uma escrita escolar alinhada ao governo (SCHMIDT, 2021), além de imprimir respeito entre aqueles que se apresentavam na sociedade como intelectuais da época.

Já no século seguinte, em 1938 é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), sendo estabelecida a partir de então uma política nacional de legislação com a função de examinar e julgar os livros que seriam editados e circulariam na esfera educacional do país (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019). Nas décadas subsequentes, mais precisamente em 1985, surge então o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que tinha

em suas metas iniciais, a intenção de prestar atendimento da primeira à quarta séries do ensino de 1º grau²⁰ das escolas públicas federais, estaduais, municipais e comunitárias no Brasil.

No entanto, a definição dos critérios para avaliação dos livros didáticos só foi prevista pelo Plano entre os anos de 1993/1994, sendo ratificado com a publicação, em 1996, do primeiro "Guia de Livros Didáticos" de 1ª a 4ª série, onde se estabelecia os critérios necessários para a adoção de obras didáticas que seguissem parâmetros de superação de erros conceituais, desatualização, indução ao erro, preconceito ou qualquer tipo de exclusão.²¹

Entre 1995 e 1997, após alguns anos de limitação na distribuição causadas por entraves orçamentários, O PNLD atinge ampla funcionalidade na repartição de LD nas escolas públicas (MATOS, 2012), quando ocorre a universalização do LD no ensino fundamental, contemplando as disciplinas de matemática, língua portuguesa, ciências, geografia e história.

Desde então, permanece sendo PNLD o programa que avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas, literárias, entre outros materiais de apoio, de forma sistemática e gratuita, em ciclos alternados de quatro anos, que são distribuídos para diferentes grupos de alunos, indo desde os anos iniciais do ensino fundamental até ao ensino médio, além de abarcar modalidades como Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo, alcançando instituições infantis comunitárias, “confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público”.²²

Conquanto, é apenas em 2001, já sobre a vigência da Lei 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a partir do Projeto de Lei (PL) elaborado pelo deputado José Carlos Coutinho (PFL/RJ) com estabelecimento de “gratuidade de livros didáticos para alunos de rede pública”²³, que o Programa estende-se também aos estudantes concluintes do ensino médio (MELO, 2012) ratificado pela Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003²⁴, sendo instituído progressivamente em 2004.

A responsabilidade pela compra e distribuição dos LD selecionados pelo Ministério da Educação (MEC) cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo também de sua atribuição “a logística do provimento e do remanejamento dos materiais

²⁰De acordo com a Lei 5692/71 de 11/08/1971, Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

²¹ Dado consta no "Histórico" do PNLD disponível no site <http://www.fn.de.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em 13 Ago. 2021.

²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 09 abr. 2021.

²³ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=26166>. Acesso em: 10 jun. 2021.

²⁴Disponível em:<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==o>. Acesso em: 04 ago. 2021.

didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar”²⁵. Isso porque para ter acesso aos livros que fazem parte do Programa, a escola precisa ter feito adesão formal ao mesmo e ter participado do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), devendo o material chegar às instituições associadas entre “outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo”²⁶.

Para que a seleção dos livros didáticos ocorra, o Programa publiciza um edital que rege todas as etapas da seleção dos materiais que irão concorrer à negociação. O documento tem por finalidade tornar público o processo de submissão e avaliação das propostas, de modo a democratizar a participação das editoras e garantir a transparência e lisura dos procedimentos previstos e regulados por um dispositivo legal. O edital comunica os editores sobre a abertura do processo de inscrição e avaliação das obras, além de indicar os critérios que cerceiam essa avaliação.

No edital de convocação nº 04/2015 constam os princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio, com definições claras dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas. Além destes, determina os princípios e os critérios eliminatórios específicos para cada área do conhecimento e para cada disciplina em particular. Os critérios de avaliação das obras seguem rígidas exigências, passando pela seleção da banca de avaliadores, composta por uma comissão de especialistas em cada campo curricular, que respeite a diversidade regional, de gênero, de tempo de atuação de trabalho, além de exigir que o profissional comprove ter conhecimento acerca da realidade da educação pública e ser isento de vínculos com as editoras que se relacionem com seu campo de atuação nos últimos dois anos (MONTEIRO; STROHER, 2018).

Ainda no que se refere ao Edital, estão discriminados os prazos e exigências que as editoras devem seguir para participarem do certame, bem como as características das obras, o conjunto de especificações e técnicas pedagógicas que os didáticos precisam ter, além de destacar os princípios e critérios que serão avaliados tanto ao que é comum a todas as áreas de conhecimento, como nos critérios específicos de cada disciplina. Todos esses procedimentos estão em conformidade com a legislação educacional vigente e com o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 (CAIMI; STAMATTO, 2016).

No entanto, o edital lançado em 2015 para o PNLD 2018, destinado ao atendimento de alunos do ensino médio, apresenta-se com alterações significativas no que se refere ao processo de avaliação e seleção das coleções. Sara Menezes Felizardo (2018) destaca que nos

²⁵Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 09 abr. 2021.

²⁶ Idem.

certames anteriores, as coleções eram avaliadas por uma equipe de pesquisadores de universidades públicas e por professores da rede básica de ensino, selecionados por um edital específico para os grupos que seriam responsáveis pela concepção do Guia Nacional do LD.

Entretanto, algumas variações surgiram, como a extinção no edital da convocação para a seleção da universidade em detrimento da escolha centralizada do MEC que optou pela indicação de profissionais responsáveis para a análise, bem como foi retirada a possibilidade de deixar que as secretarias municipais e estaduais de educação estabelecessem comissões específicas para a escolha dos livros, o que enfraqueceu a autonomia de gestores e professores durante o processo.

Além disso, mais uma mudança afetou as finanças governamentais, pois os livros didáticos passaram a ser distribuídos em ciclos de quatro anos ao invés de três, corroborando uma economia significativa para o governo federal. Outra alteração expressiva que as editoras tiveram que se alinhar está associada às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como mencionado no site oficial:

Nos dois anos que antecedem a entrada em vigor da BNCC, deve ocorrer a formulação ou adaptação dos currículos locais segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular, a implantação de programas de formação dos professores em serviço para a implementação da BNCC, a adaptação do material didático e a criação de novos recursos alinhados à Base, a revisão das matrizes de avaliação, entre outras etapas fundamentais para que a BNCC possa ser implementada com qualidade.²⁷

Dessa forma, uma das conformações da educação brasileira para a implementação eficiente da BNCC está justamente na adaptação dos materiais didáticos, que balizados pela política do PNLD-Ensino Médio, possuem função dupla, somando a responsabilidade que "(...) entrelaçam o reino da necessidade de tornar acessível à informação e o conhecimento da trama do mercado com o reino da liberdade de socialização dos saberes universais e condizentes com a ampliação dos direitos sociais e fortalecimento da cidadania" (MELO, 2021, p. 71).

Para tanto, as prerrogativas dos materiais didáticos em circulação devem atender aos anseios da formação cidadã e a capacitação dos formandos do ensino médio para o contato com o estabelecimento dos conhecimentos que serão cobrados durante sua caminhada também no mercado de trabalho.

Como visto, a atuação do PNLD toca em esferas que promovem a democratização e universalização do acesso ao LD nas escolas públicas e na busca pela melhoria da educação

²⁷ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 05 jul. 2021.

básica a partir da formalização de recursos pedagógicos de qualidade que estejam alinhados às diretrizes educativas do país. Contudo, vale salientar que no que se refere ao mercado editorial, ter um livro bem avaliado pelo PNLD representa uma “espécie de capital simbólico” (MATOS, 2012, p. 69), uma vez que esse ajuizamento se reverte em monetização para as editoras que embolsam cifras significativas nas vendas dos seus materiais para o governo.

Concordante com essa perspectiva, Silva (2012, p. 807) reitera a expectativa econômica que essa negociata representa após a adesão ao PNLD:

O PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal. Mesmo pagando um preço bem menor do que o valor de venda do material em livrarias, as compras do governo federal têm permitido que as editoras ampliem bastante o faturamento, já que o volume de negócios é muito grande. A alta lucratividade do setor vem da enorme quantidade vendida. Neste contexto, as editoras têm procurado atingir a preferência dos professores como meio de garantir um bom volume de vendas. Para isso, diversas estratégias de marketing também são utilizadas, inclusive campanhas publicitárias em rádio e televisão com a participação de artistas populares.

É, sem dúvidas, a partir da análise ideológica, política e mercadológica que a apreciação dos LD como fonte histórica servem de escopo para pesquisas que respondam inquietações acerca de temáticas tão caras para a sociedade, dentre elas, a condução do ensino ofertado no país juntamente associadas aos anseios de grupos marginalizados, como no caso das mulheres.

3.3 A HISTÓRIA DAS MULHERES E AS QUESTÕES DE GÊNERO NO EDITAL E NO GUIA DO PNLD/2018

No que se refere à formação cidadã, o edital de convocação do PNLD/2018 para o Ensino Médio traz como pré-requisitos, os princípios gerais para a seleção das obras destinadas a esse público e que tem por finalidade:

- I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Assim, é função da escola, nessa etapa de ensino, preparar o estudante para a vida, garantindo sua emancipação e autonomia, num processo de formação integral, humana e sólida. (EDITAL PNLD, 2018, p. 30).

Ademais, no que concerne a formação integral humana

as políticas atuais voltadas para a melhoria do ensino médio têm se pautado por uma concepção de educação que se traduz pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais, entre outras, compreendendo os sujeitos na sua totalidade (EDITAL PNLD, 2018, p. 32).

Essa perspectiva de compreensão dos sujeitos em sua totalidade nos possibilita observar como o Edital nº 04/2015 trata a história das mulheres e as questões de gênero como prerrogativas importantes na elaboração do livro didático que será distribuído aos alunos do ensino médio.

No anexo III do referido Edital, é esperado que as obras favoreçam positivamente a imagem da mulher dando-lhes visibilidade no espaço social, bem como aborde temáticas de gênero em busca da superação na sociedade de ideias e práticas sexistas e que almeje o combate a homo e a transfobia (EDITAL PNLD, 2018, p. 32). Mais adiante, o edital apresenta as observâncias dos princípios éticos e democráticos que, se não respeitados, excluiriam do PNLD 2018 as obras didáticas que veiculem estereótipos e preconceitos de gênero e de orientação sexual, bem como qualquer outra forma de discriminação que ataque os direitos humanos (EDITAL PNLD, 2018, p. 33).

De modo geral, as temáticas acerca das mulheres e das questões de gênero aparecem como uma demanda a ser analisada nos "critérios eliminatórios que são comuns em todas as áreas". No entanto, ao percorrer sobre os "Critérios eliminatórios específicos das áreas contempladas", notamos que nas disciplinas de Linguagens (incluindo a materna e estrangeira moderna), Arte e Matemática não se mencionam as questões de gênero ou o papel da mulher na sociedade. Apenas na área de Ciências da Natureza, nos "Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Biologia" surge uma alusão que será observada se a obra:

divulga conhecimentos biológicos para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos no contexto de seu pertencimento étnico-racial e de relações de gênero e sexualidade para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (EDITAL PNLD, 2018, p. 56).

Já nos componentes da área de Ciências Humanas, de acordo com o edital, o LD deve buscar propiciar ao estudante "reconhecer que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos, classes ou grupos sociais" (EDITAL PNLD, 2018, p. 42), no entanto, as mulheres permanecem invisibilizadas por recorrência a uma estratégia linguística que escamoteia sua aparição como participe entre esses diferentes sujeitos.

Nos "Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Geografia", tem destaque uma breve menção ao caráter eliminatório da obra que fizer qualquer tipo de doutrinação, inclusive de gênero e orientação sexual que tenham por interesse promover preconceito tanto nos textos, quanto nas ilustrações trazidas pelo livro (EDITAL PNLD, 2018, p. 47), quase que uma breve repetição do critérios de eliminação comum a todas as obras, sem que exista uma adequação mais profunda acerca das reflexões que mencionem as mulheres.

Especificamente no campo curricular de História, o Edital não menciona diretamente a importância de se abordar no LD a presença de mulheres ou questões de gênero como elemento necessário para o debate historiográfico aludindo, mais uma vez, de forma genérica nos critérios eliminatórios para esse componente, se o livro didático:

(...) **i.** estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social de maneira respeitosa; (...) **q.** está isenta de estereótipos, caricaturas, clichês, discriminações ou outros tipos de abordagem que induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza ou ao desrespeito à diversidade (...)(EDITAL PNLD, 2018, p. 47).

Esse esboço comprova que há negligência acerca da temática no próprio documento regulador do certame que baliza a avaliação do LD para o ensino médio, isso porque não há sequer obrigatoriedade de tratar sobre a abordagem da história das mulheres ao menos no eixo das Ciências Humanas, apesar de outros grupos negligenciados surgirem como elementos de discussões necessárias, vide os debates acerca dos indígenas e afro-brasileiros que são requisitados ao longo do edital.

Dessa maneira, as menções que surgem no início do edital parecem expressar mais uma formalidade do que um comprometimento com a ampliação das reflexões acerca dos diferentes atores sociais. Além disso, ao apresentar os temas relativos à promoção da imagem positiva da mulher, ao combate à homo e à transfobia, à superação da violência e à temática do gênero somente como princípios gerais a serem contemplados pelo conjunto das áreas, sem

que se exija serem tratados no interior das áreas específicas, abre-se precedentes para que essas discussões sejam descuradas.

Com relação ao Guia do Livro Didático de História do PNLD 2018, as impressões não são diferentes. No início do documento, não há nenhuma menção nos "Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História" que cite a apreciação da história das mulheres ou as questões de gênero como elemento que deva ser observado nas avaliações dos materiais.

Na ficha de avaliação, somam-se como requisitos para a verificação do LD os seguintes itens: avaliação global da coleção, manual do professor, proposta didático-pedagógica, componente curricular história, formação cidadã e projeto gráfico-editorial. Apenas no subitem "Respeito aos princípios éticos" do item "Formação cidadã" notamos a preocupação de uma obra que esteja "isenta de veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual (...)" (GUIA PNLD 2018, p. 101). E "Nas ações positivas à cidadania e ao convívio social" do mesmo item, destaca-se a menção que o livro didático deverá:

Proporcionar o debate acerca dos aspectos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher, considerando também sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, e forçando sua visibilidade e protagonismo social. Aborda a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e à transfobia (GUIA PNLD 2018, p. 102-103).

Após a avaliação das obras é o Guia que serve como o elemento que auxilia os professores e comunidade escolar na escolha dos materiais que serão utilizados em sala de aula. Ao Guia de Livros Didáticos cabe uma reunião de informações que são produzidas por profissionais de todas as áreas e regiões brasileiras com o objetivo de auxiliar a escolha das coleções que serão adquiridas e distribuídas pelo Estado, além de tecer um perfil de obras analisadas e aprovadas que são resenhadas pelos profissionais de cada área, indicando os pontos positivos e que merecem atenção para o melhor uso da coleção selecionada (GUIA PNLD, 2018).

Nossa análise do Guia foi feita a partir de treze livros didáticos aprovados e resenhados, sendo que em onze deles mencionam-se a participação feminina na história como elemento que pode ser observado nas obras. No entanto, vale desatacar que, apesar deste ser um avanço significativo, resultado dos reclames e conquistas das pesquisas acadêmicas sobre

as questões de gênero, notamos que ainda existe um espaço nos livros em que as mulheres surgem como personagens aquém dos textos centrais que são abordados nas narrativas históricas, bem como há recortes temáticos cristalizados sobre os locais consensuais da atuação feminina.

No quadro 2 apresentamos o conjunto das treze obras aprovadas no PNLD 2018 para distribuição aos estudantes do ensino médio.

Quadro 2- Livros didáticos de História para o Ensino Médio aprovados no PNLD 2018

Título	Autor/a	Editores	Edição
História – passado e presente	Gislane Azevedo; Reinaldo Seriacopi	Ática	1ª
Olhares da história – Brasil e mundo	Bruno Vicentino; Cláudio Vicentino	Scipione	1ª
História global	Gilberto Cotrim	Saraiva	3ª
História	Georgina dos Santos; Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria	Saraiva	3ª
Cenas da História	Cândido Granjeiro	Palavras	1ª
Caminhos do Homem	Adhemar Marques e Flávio Berutti	Base Editorial	3ª
Conexões com a História	Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira	Moderna	2ª
Por dentro da História	Célia Cerqueira; Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago	Escala Educacional	4ª
História, Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	FTD	2ª
#Contato História	Adriana Machado Dias; Keila Grinberg e Marco Pellegrini	Quinteto	1ª
Oficina de História	Flávio de Campos; Júlio Pimentel Pinto e Regina Clara	Leya	2ª
História em debate	Renato Mocellin e Roseane de Camargo	Editora do Brasil	4ª
História - Das cavernas ao Terceiro milênio	Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick	Moderna	4ª

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na resenha da coleção "História: passado e presente", de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, a participação das mulheres aparece na obra destacada por "meio de textos em boxes, legendas das imagens, atividades que propõem discussões e pesquisas sobre a temática no passado e no presente" (GUIA PNLD 2018, p.26).

A mesma descrição gráfica sobre como as mulheres surgem no LD é feita na coletânea "História", de Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria: "Na obra se trata, especialmente nas seções e boxes, temas que dão visibilidade aos estudos e debates sobre a participação da mulher nas distintas sociedades, nos âmbitos do trabalho,

profissão e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social"(GUIA PNLD 2018, p.43).

Essa inserção gráfica em boxes, sessões específicas, atividades ou textos informativos que também são destacadas em outras resenhas²⁸ merece um olhar crítico, sobretudo porque deixa implícito que, apesar de as mulheres serem sujeitos históricos, suas colaborações relativas aos temas abordados nos livros parecem estar restritas a recortes que não compõem uma relevância significativa ao que tem sido estudado em cada parte da obra, surgindo apenas como requisitos para título de "curiosidades" da história.

Ao recorte temático, os temas resenhados sobre a aparição feminina geralmente são descritos nos livros didáticos associados às questões de violência contra a mulher, organizações e/ou transformações familiares ao longo da história, subalternação dos corpos e padronização estética. Pouco se mencionam as mulheres como partícipes de fatos políticos ou mudanças sociais que ultrapassem as abordagens já esperadas, apesar destes serem temas imperativos para continuação da luta contra o sexismo na sociedade.

Com relação às questões que abordam diversidade sexual ou combate à violência contra população LGBTQIA+, destaca-se apenas as menções dos livros didáticos de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacco com "História: passado e presente", "Por dentro da História" de Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago, finalizando com "História, Sociedade & Cidadania" de Alfredo Boulos Júnior. Esses são os únicos dos treze livros que os resenhistas citam a possibilidade de tratar a multiplicidade dos sujeitos com esse recorte nos conteúdos de história.

As análises das obras que parecem destacar as mulheres além dos boxes informativos no decorrer dos livros didáticos são descritas no livro "Conexões com a história" de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira: "São identificados textos, imagens e atividades que abordam uma história em que mulheres se tornaram visíveis, ocupando espaços sociais e políticos, de modo que a perspectiva de passividade e confinamento ao lar não compõe a proposta da obra" (GUIA PNLD 2018, p.59). Bem como no didático "#Contato história" de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini:

²⁸ Nas resenhas feitas sobre os didáticos das coletâneas "Olhares da História: Brasil e Mundo", de Bruno e Cláudio Vicentino e "História, sociedade & cidadania" de Alfredo Boulos Júnior, as mulheres surgem também como figuras presentes nas sessões, boxes informativos e atividades. Apesar dos resenhistas destacarem nesses materiais uma possibilidade de ampliação no repertório da formação cidadã acerca da temática em destaque, fica ao critério do professor usar esses recortes durante a explicação dos assuntos, sem que a negligência dos mesmos represente uma perda nos temas estudados.

Há um compromisso com a agenda da não violência contra as mulheres, compreendendo a atuação feminina em diferentes contextos e épocas e valorizando-as como sujeitos históricos, de maneira positiva, ressaltando-se o seu protagonismo social. A atuação feminina aparece em diferentes contextos e épocas, abrindo espaço para discutir com os estudantes a figura da mulher como sujeito e sua importância na História.(GUIA PNLD 2018, p.75).

E na obra "História em debate" de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo:

Em relação à formação cidadã, promove-se a reflexão sobre educação e cultura em direitos humanos, analisando-se a historicidade e a conquista de direitos de grupos diversos em boxes e seções complementares. Incorpora-se o debate atual acerca das questões de gênero no Brasil, abordando-se diferentes arranjos familiares, combate à violência, com especial atenção para o compromisso educacional da não violência contra a mulher, promovendo reflexões sobre essas situações, pautadas em gráficos, tabelas e estudos, que analisam dados objetivos sobre essa problemática (GUIA PNLD 2018, p.85).

O que podemos concluir desse breve esboço é que, apesar do Edital e do Guia do PNLD 2018 mencionarem em áreas específicas o comprometimento da aprovação de LD que estejam empenhados em uma escrita plural, democrática e que contemple diferentes sujeitos, sobretudo no que diz respeito às obras de história para o ensino médio, no quesito "mulheres e gênero" os temas parecem surgir como um pré-requisito para fuga do caráter eliminatório do certame, muito mais do que no ensejo de ampliação de debates historiográficos, uma vez que os próprios documentos reguladores analisados parecem negligenciar a temática nas suas entrelinhas.

4 NAS LINHAS E ENTRELINHAS: APARIÇÕES E ZONAS DE SILENCIAMENTO FEMININO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem como objetivo analisar de que forma as mulheres aparecem nos livros didáticos de história do ensino médio. O exame das obras contou com a leitura dos três volumes que compõem a coleção integrante do PNLD/2018 "Olhares da História: Brasil e Mundo", de autoria de Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino, publicada pela Editora Scipione (1ª edição), esmiuçando por ano tanto o material dos alunos como o manual do professor.

Com a finalidade de observar essa presença nos livros didáticos em tela, tomamos como referência as categorias emergentes da leitura inicial dos três volumes da obra, e do mapeamento dos itens "Formação cidadão" e "Em sala de aula", do Guia do Livro didático. Assim, as categorias sobre as quais se debruçou a análise da obra são as seguintes: Mulheres na Política, Mulheres na História das Guerras, Mulheres no trabalho, Mulheres e família, Mulheres na arte.

A análise dessas aparições femininas nos LD será feita com base nas categorias descritas e não em uma linearidade de tempo histórico. Além disso, ao destacar a aparição feminina nos LD's, não pretendemos fazer distinções étnico raciais ou analisar as obras a partir de uma perspectiva racial.

As categorias foram mapeadas e analisadas a partir da apreciação dos textos escritos – principal e secundário – e registros iconográficos referente às figuras femininas no decorrer dos livros. Para isso, consideramos como teor textual os escritos do conteúdo principal abordados na disciplina, nos boxes, nas atividades sugeridas ao final dos capítulos, nas indicações de leituras e recomendações de abordagens didáticas descritas no manual do professor.

No que se refere ao teor iconográfico, julgamos como imagens as fotografias, ilustrações, figuras e outros recursos de representação não verbal empregados nas obras. Quantificamos essa aparição em cada categoria por série, destacamos a relevância de algumas imagens ao longo das obras e buscamos averiguar se as imagens aparecem como complemento aos textos principais do conteúdo ou se estão empregadas meramente como um recurso ilustrativo.

No mapeamento feito, algumas imagens e textos que surgem na coleção podem ser enquadradas em duas ou mais categorias, considerando que o seu conteúdo possa se relacionar com as diferentes esferas da sociedade em que as mulheres aparecem atuando ao

mesmo tempo na história. Essa apreciação é abordada na seção "Análise textual e iconográfica da aparição feminina no livro didático de história do ensino médio".

Conforme já esboçamos nas discussões anteriores, o livro didático é considerado como um produto cultural que repercute na construção do imaginário social (ALCANTARA, 2016), uma vez que seu caráter multifacetado atende a funções diversas, mas, ao mesmo tempo, específicas. Diversas porque, para além da veiculação dos conteúdos disciplinares ensinados na escola, o livro didático também ajuda a formar concepções, identidades e representações sobre os segmentos sociais que reiteradamente estão presentes em suas páginas, ou que intencionalmente estão ausentes das mesmas. Específicas porque historicamente o livro didático tem favorecido a construção positiva das concepções, identidades e representações dos mesmos segmentos sociais, com destaque para o homem branco, cristão e heterossexual.

Esses elementos ganham materialidade a partir da sua utilização tanto no que se refere ao conteúdo programático, que auxilia o trabalho escolar por ser um artefato com grande teor educativo, quanto no seu caráter ideológico, posto que a composição desse material ao longo da história também assumiu um papel político que imprime no espaço escolar os valores defendidos pelas classes dominantes (CHOPPIN, 2004).

Desse modo, em vista das prerrogativas que foram compondo o uso dos livros didáticos no decorrer do tempo, algumas problemáticas fazem-se presentes neste material, uma delas está interligada ao tipo de discurso histórico defendido nos conteúdos que são ensinados aos alunos, e que permanece empregando uma gramática concentrada no olhar do gênero masculino, dando "pouco lugar para as mulheres na história que se ensina às crianças, aos jovens e aos adultos" (BATISTA NETO, 1995, p. 103).

Esse tipo de escrita hegemonicamente masculina sobre a história foi constatado em toda nossa pesquisa, apesar de certo esforço para incluir registros de mulheres que desempenharam papéis expressivos nos conteúdos ensinados. Todavia, das 384 páginas que a coleção traz para cada livro dos três anos do ensino médio analisadas, é notória a desproporção da aparição feminina tanto nos textos principais quanto nas imagens, aos personagens masculinos no decorrer das obras.

Sabemos que na composição dos livros didáticos, o uso de imagens é um recurso instrucional importante para fomentar debates, atrair ou dirigir a atenção dos educando, apresentar informações, propiciar comparações, ratificar explicações, além de intensificar a retenção do conteúdo estudado. Esse mecanismo tem um peso tão relevante no desenvolvimento da aprendizagem que no Edital do PNLD/2018 contém instruções

específicas para o uso de referências nos materiais a partir das imagens. No Anexo III do edital, os trechos a seguir dizem respeito às ilustrações e destacam que elas devem:

- a.ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
 - b.ser claras e precisas;
 - c.retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
 - d.quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados ou legendar os casos com eventuais desproporções (...).
- (EDITAL PNLD, 2018, p. 35 e 36).

Desta forma, é do nosso interesse analisar os textos escritos e as imagens reproduzidas na coleção selecionada como uma maneira de observar se os discursos empregados nos livros didáticos de história promovem uma aparição feminina digna de sua participação histórica, ou se corroboram para uma sujeição implícita nas entrelinhas que acomodam o homem como o principal executor de pleitos e atuações sociais.

4.1 MULHERES NA POLÍTICA NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

A análise dos textos escritos e imagens do livro didático tomou como referência as categorias anteriormente indicadas e que abarcam diferentes aspectos da vida social das mulheres. Partindo dessas prerrogativas que reiteram a importância das imagens e textos contidos nos livros didáticos para o auxílio à ministração das aulas, observamos na primeira categoria analisada que o cenário político continua majoritariamente sendo escrito sobre a ótica masculina, apesar de contabilizarmos um tímido surgimento de mulheres nos escritos da história, como demonstra quadro abaixo:

Quadro 3 - MULHERES NA POLÍTICA NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Ano/série	Quantidade de imagens	Texto principal	Outros textos
1°	05	03	12
2°	09	15	13
3°	13	17	09

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essa quantificação ínfima sobre a presença das mulheres destacada na categoria política está atrelada a uma herança histórica. Em suas análises, Scott (1995, p. 89) afirma que:

A política é uma das áreas na qual o gênero pode ser utilizado para análise histórica [...]. Em primeiro lugar, porque se trata de um território praticamente inexplorado, já que o gênero tem sido percebido como uma categoria antitética às tarefas sérias da verdade política. Em segundo lugar, porque a história política [...] tem sido o bastião de resistência à inclusão de materiais ou questões sobre as mulheres e o gênero.

No próprio livro didático do 1º ano do ensino médio é anunciado o legado de uma narrativa que execra personagens que não ocupavam cargos governamentais, dentre eles, menciona-se o papel feminino, como se observa no box *Para Saber Mais* acerca das *Mulheres no Oriente Médio* (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.99):

A ausência na narrativa histórica daqueles que não ocupavam cargos governamentais, que não comandavam exércitos e não eram responsáveis pelas “grandes decisões históricas”, fossem homens, fossem mulheres, é uma herança de uma antiga e criticada visão histórica. Essa visão tradicional valorizava os “grandes personagens” e “os grandes feitos”. Os historiadores atuais têm pesquisado fontes que apresentem indícios desses personagens escondidos e esquecidos. O caso das mulheres nas sociedades do Antigo Oriente é um bom exemplo.

O material didático do 2º ano também traz um recorte que pode ser explorado com veemência no capítulo sobre a Independência das Treze Colônias, onde as mulheres são apresentadas como excluídas da história política: "A participação política ficava restrita aos proprietários e comerciantes em geral, tradicionalmente brancos (...). Estes eram os únicos que tinham direito ao voto. Mulheres, indígenas e negros estavam excluídos das decisões políticas" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.143).

Semelhantemente, na abertura da Unidade I no livro do 3º ano do ensino médio, ao destacar que a história do tempo presente possui múltiplos focos, os autores esboçam um adendo sobre a luta de grupos oprimidos em busca de reconhecimento pelo seu espaço nas tramas de clío:

Em diversos países, e particularmente no Brasil, vários grupos oprimidos passaram a buscar, a escrever e a valorizar suas histórias: os negros nas sociedades (aberta ou veladamente) racistas, as mulheres nas sociedades patriarcais e machistas, os trabalhadores, as minorias étnicas, os homens e as mulheres com diferentes orientações sexuais, etc. (...) Em termos políticos, a emergência das reivindicações de operários, trabalhadores rurais, negros e mulheres, entre outros sujeitos históricos, propiciou novos focos para se conhecer o passado. Isso também contribuiu para a valorização de diferentes fontes de informação (...). Se até o início do século XX reinava a produção histórica que explicava o desenvolvimento das nações por meio daqueles que detinham o poder, no período posterior isso mudou. Surgiram novas interpretações que passaram a valorizar os que eram subalternos, como os

escravizados e os marginalizados. Assim, o cotidiano e a trajetória desses grupos, seus hábitos, suas crenças e seus posicionamentos ideológicos passaram a ser estudados pelos historiadores. Criavam-se, desse modo, elementos para que a humanidade fosse compreendida de forma mais complexa e abrangente.(VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.12-13).

Adiante, na Unidade 2 que trata da Guerra Fria ao século XXI, os autores mais uma vez destacam a luta pelos direitos de grupos históricos excluídos. No tópico intitulado "*Novos Sujeitos Políticos*" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.165) as mulheres aparecem como partícipes de lutas que buscam a emancipação das amarras patriarcais, como apresenta o trecho a seguir:

O inconformismo impulsionou o ativismo pelos direitos de negros, mulheres, homossexuais, estudantes, minorias étnicas e outros grupos sociais. A mobilização contra a guerra e a opressão disseminou comportamentos e valores morais, com críticas ao poder autoritário dos pais sobre os jovens, à desigualdade de direitos entre homens e mulheres, aos valores machistas, etc. Nessa época, debates sobre temas como a história das mulheres, a história dos vencidos, enfim, a história “vista de baixo”, como ficou conhecida, ganharam força na historiografia. A pesquisa histórica desses temas foi reforçada, procurando-se demonstrar a importância desses personagens no processo histórico.

Nos excertos acima referidos, observamos um esforço por parte dos autores no sentido de assinalar as questões históricas e historiográficas envolvidas na omissão da participação de determinados segmentos sociais na construção da história. Entretanto, apesar dessas reflexões contundentes, ao longo de toda nossa análise, questionamos o porquê de esses personagens marginalizados permanecerem aparecendo de forma periférica nos conteúdos abordados pelos livros didáticos, já que a historiografia, como expressa pelos autores, tem produzido inúmeras pesquisas sobre a história das mulheres e questões de gênero. Essa inquietação será expressa ao longo de nossa escrita.

No que se refere às representações iconográficas, a primeira imagem destacada na análise no LD do 1º ano do ensino médio ilustra o conteúdo acerca do Reino de Kush. O teor aborda o controle governamental das dinastias dos faraós negros, além disso, apresenta a atuação feminina como líderes políticas no comando do Estado. As candaces ou *rainhas-mães* são mencionadas como mulheres que ascenderam ao poder no império de Meroé. A seguir, temos a ilustração feita de uma estátua produzida durante o período meroíta do Reino de Kush, em que a atuação dessas mulheres foi evidenciada:

FIGURA 1- Estátua de uma candace

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.123.

A figura relaciona-se com o texto principal acerca do conteúdo, uma vez que procura elucidar a participação feminina como agente social ativo nesse contexto. Além disso, os autores citam no texto principal alguns exemplos de reinados exercidos por mulheres, como é o caso de "de Shanakdakhete (c. 170 a.C.-160 a.C.), quando o centro administrativo estava na cidade de Meroe, e também os das rainhas Amanirenas (40 a.C.-10 a.C.) e Amanishakheto (10 a.C.-1 d.C.)" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 123). Todavia, apesar dessa menção, nenhum desdobramento sobre os feitos dessas rainhas enquanto governavam é tratado com maior profundidade na página em destaque, bem como não há explicação do porquê dessas rainhas terem atrelado ao seu título o composto de "mães".

A estátua que representa a candace no livro didático também não apresenta uma legenda que dê conta de explicar que a forma como essas mulheres foram retratadas ao longo da história associa seu papel político aos desígnios familiares. Oliveira (2020, p.90) afirma que "Elas são retratadas amamentando as divindades, derramando libações para as mesmas e acompanhando seus maridos nas situações em que eles celebravam esses rituais, que poderiam também ser comandados por estas mulheres". Esse breve esclarecimento poderia propiciar um debate em sala de aula sobre as múltiplas funções femininas, que ainda ascendendo ao poder em esferas executadas geralmente por homens, desde tempos remotos e em diferentes culturas, não podiam ou deveriam negligenciar seu papel social primário, regularmente atrelado aos desígnios maternos.

A mesma temática ressurge nas atividades propostas para os alunos. No exercício "Retome", a questão 14 faz a seguinte abordagem: "Numa época em que as mulheres eram consideradas inferiores aos homens na maioria das civilizações antigas, no Reino Kush elas desfrutavam de uma condição diferenciada. Descreva essa situação com base no que você estudou no capítulo" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.126). Para a resolução, no manual de apoio ao professor, o comentário dos autores como resposta esperada pelos educandos é minúsculo à semelhança do que se fala sobre as candaces no texto principal do capítulo. Na verdade, os autores parecem esperar que os alunos reproduzam o que foi escrito por eles, já que a citação seguinte é um compilado do que o capítulo explica sobre o que é ser candace:

No Reino de Kush, várias mulheres chegaram a ocupar posição de mando. Essas mulheres ficaram conhecidas como “rainhas-mães” e foram retratadas como figuras femininas gordas e enérgicas, de ancas largas, vestidas com uma túnica franjada a cair do ombro direito, exibindo colares e enfeites.(VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 332).

Adiante, observando o capítulo 05 que trata da Grécia Antiga percebemos que a única menção feita sobre as mulheres no texto principal discorre sobre a cidadania ateniense: "Na Grécia Antiga era considerado cidadão apenas o homem livre e ateniense (nascido em Atenas, filho de pai e mãe atenienses). Isso significa que mulheres, estrangeiros e escravos não participavam do processo político." (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 139). Ainda, a mesma página traz um box informativo sobre as *Mulheres gregas* e algumas diferenças entre a condição feminina nas cidades-Estado de Atenas e Esparta:

(...) De acordo com os relatos dos antigos, a mulher espartana era livre para circular na cidade e recebia a educação estatal destinada a atender às necessidades do seu meio social. (...)O século IV a.C., período do qual dispomos de maior informação sobre a mulher espartana, representou uma fase de transição entre a prosperidade do século V a.C. e a decadência do sistema políadeno terceiro século antes de Cristo. Os escritos de Platão remetem à necessidade de inclusão da mulher no funcionamento da pólis. Para o filósofo, a mulher deve receber a mesma educação ministrada ao homem, qual seja, o ensino da música, ginástica e também da guerra (República, 452a). A cidade idealizada por Platão responsabiliza a mulher pelo funcionamento da pólis, e ainda garante ao sexo feminino a igualdade de condições na organização social, política e econômica da cidade-Estado (...).(VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 139).

O recurso do gênero textual box informativo ressurge no capítulo ao tratar sobre o conceito histórico de *Democracia antiga, democracia moderna*. Nele, diz-se que na cidadania

moderna quase todos os habitantes de um país enquadram-se neste conceito e que "a escravidão foi proibida e os indivíduos, homens e mulheres, têm os mesmos direitos políticos". (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 139).

Percebemos que o uso desse recurso, também destacado no quadro 04 como "*Quantidade de menções em outros textos*", abrolha como elemento secundário que aparece repetidas vezes em todas as categorias que foram analisadas nos livros didáticos da coleção em pesquisa. Esse gênero textual assume um papel complementar nas temáticas que são abordadas em cada capítulo, funcionando como um suporte textual para informações que não foram contempladas no texto principal. Segundo Alves e Cunha (2011, p.8) "o boxe informático possui uma estrutura física fixa, sempre com uma forma retangular, nas extremidades das folhas do livro e tem por finalidade expor textos que levem à ampliação do conhecimento do aluno". Entretanto, apesar de ser empregado com a intenção de destacar elementos que sejam interessantes sobre determinadas temáticas, ao fazer a leitura dos livros didáticos, o teor do boxe pode ser visto como dispensável para a compreensão do conteúdo principal, uma vez que tais informações imprimem a ideia de que as narrativas históricas contidas nesses espaços podem ser entendidas apenas como curiosidades ou excepcionalidades e, nesse sentido, as mulheres podem ser vistas como indivíduos à parte da história, posto que suas atuações estão majoritariamente destacadas em espaços que são retirados do texto basilar em estudo.

O emprego do boxe informativo, por vezes, pode deixar ainda margem para que algumas informações pareçam ser dúbias se comparadas com o que está escrito nos textos principais dos capítulos. Exemplificamos essa afirmativa quando nos debruçamos no estudo sobre a civilização romana, onde novamente a aparição feminina se repete aquém do texto central. A menção às mulheres é feita primeiramente em um boxe sobre *A velhice e a família patrícia romana* em que as elas aparecem como submissas ao poder do pater:

Na vida privada, o chefe das famílias patrícias (o *pater familias*) exercia seu poder sobre a mulher, os filhos e filhas, os escravos e os clientes, isto é, homens livres que lhe deviam favores e reverência. Mesmo na velhice, ele era a maior autoridade da casa e governava as propriedades da família. Um casamento, por exemplo, só podia ser consumado se fosse aprovado. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 158).

Já no boxe *Leituras*, o papel feminino na esfera pública e privada da sociedade em questão é abordado com mais detalhamento. Nele, a partir da escrita do historiador Dominic Rathbone, os autores apresentam as mulheres romanas com mais direitos e independência

comparando à situação das gregas, além destacar a possibilidade de aumento de riquezas, posto que, poderiam administrar seus próprios empreendimentos:

Embora a sociedade fosse dominada pelos homens, as mulheres romanas tinham mais direitos e independência que as gregas. Elas não podiam votar nem se candidatar em eleições, mas podiam possuir bens e comandar seus próprios empreendimentos.

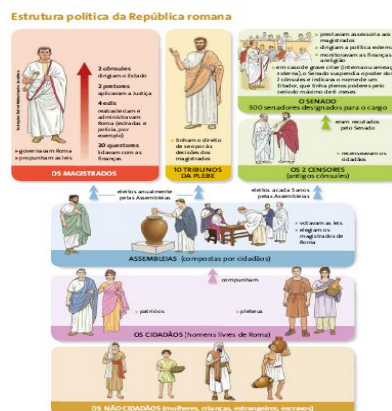
Para elucidar esse protagonismo, atrelado ao texto o LD apresenta a imagem de uma estátua de Eumáquia, considerada uma mulher de influência da época, como visto abaixo:

FIGURA 2-Estátua de Eumáquia



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.160.

No boxe, Eumáquia é apresentada como "uma das cidadãs mais ricas de Pompeia" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.160), já a legenda da imagem descreve-a como uma "sacerdotisa da Pompeia", todavia, quando é exposto o arcabouço político da República romana, as mulheres são descritas como não cidadãs:

FIGURA 3- Os não cidadãos na República romana

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.161.

Desse modo, apesar de o boxe mencionar que as mulheres não podiam votar nem se candidatar em eleições, existe uma incongruência informativa no livro que apresenta uma mulher (Eumáquia) como cidadã, mas quando desenha o esboço sobre a estrutura política da república romana pontua as mulheres como ausente do *civis optimo iure* (um cidadão da melhor lei).

Essa incongruência se expressa tacitamente ao longo do capítulo, pois não há explicação no texto principal sobre quem era considerado o cidadão completo, quem podia participar dos pleitos políticos (CORASSIN, 2006) em Roma Antiga, e o cidadão que adquiria esse título apenas por ter nascido em território romano (*ius soli*) ou pela nacionalidade dos pais (*ius sanguinis*), deixando espaço para que dúvidas acerca das reais possibilidades que as mulheres tinham nesse contexto histórico possam surgir.

Considerando que o livro didático muitas vezes se apresenta como "um recurso privilegiado nos processos de seleção e de comunicação dos conhecimentos escolares" (DÍAZ, 2011, p. 611), ter contato com um material que possa gerar dúvidas ou não tenha uma escrita clara para quem o manuseia, certamente representa grande risco na construção do entendimento histórico dos nossos educados.

Outra estratégia de inclusão imprecisa perceptível sobre as mulheres na política, vista nos livros didáticos em análise, acontece quando há menção a personalidades femininas em atividades, sem que exista uma explanação no texto principal sobre elas. Isso pode ser visto na questão 14 da atividade "Pratique" do capítulo 07 que sugere um exercício de pesquisa sobre WuZetian (624-705) – ou Wu Hou, a única mulher que assumiu o título de imperatriz chinesa entre os anos de 690 e 705.

O manual do professor propõe uma abordagem significativa sobre o exercício, inclusive mencionando que a

a importância de um governo imperial chinês sob o comando de uma mulher deve-se não apenas ao papel histórico que a imperatriz efetivamente ocupou, como soberana de uma nação de vasto território e dotada de uma complexidade administrativa única, mas também pelo significado simbólico que o seu governo expressa (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.360).

Mas, entendendo que essa personalidade representa um papel simbólico para a história, por que não incluí-la na escrita do texto principal do conteúdo abordado?

O mesmo ocorre nas questões 08 e 09 da atividade "Pratique" do capítulo 10 no livro do 2º ano do ensino médio. Nela, existe uma breve biografia sobre o papel histórico de Malinche, umas das poucas mulheres de destaque na história da conquista do México pelos espanhóis e que ficou conhecida por atuar como interprete de Hernán Cortez: No enunciado da atividade temos:

(...) reúna-se com um colega e pesquisem, em livros e na internet, sobre a história de Malinche e as diferentes interpretações que a sociedade mexicana atual faz de sua trajetória. Escrevam um relatório com as informações encontradas e compartilhem-no com o restante da sala.

9. A história de Malinche foi romantizada na literatura. Escritores de diferentes períodos interpretaram sua trajetória de maneiras distintas. Com o auxílio de seu professor de História e de Língua Portuguesa, desenvolva um comentário que explique em que consiste o gênero literário chamado de romance histórico. Se necessário, faça uma pesquisa para complementar sua resposta. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.144).

Igualmente, o manual do professor afirma que a atividade "valoriza, por um lado, a história das mulheres e o conhecimento a respeito de figuras femininas ao longo dos episódios da conquista, e, por outro, permite que os alunos percebam, na prática, que um mesmo fato pode dar origem a diferentes interpretações (...)". (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.341).

Ainda assim, esses dois recortes exemplificam que, apesar de existir o registro de poucas mulheres que ultrapassaram os sistemas sociais políticos que as emudeciam no seu tempo, os autores optaram por incluí-las nos materiais didáticos em textos secundários que podem ser ou não acessados pelos alunos, caso não haja interesse do professor ou do próprio educando em se debruçar na resolução das atividades.

Além dessas estratégias de escrita, é perceptível que a aparição feminina no cenário político surge em imagens nos LD da coleção apenas como ilustrações do texto principal, sem que haja uma explicação mais esmiuçada sobre a importância dessas personagens para a história. Como exemplo podemos citar a capa do capítulo 10 do livro do 1º ano, em que a foto da primeira-ministra alemã, Ângela Merkel aparece somente como elucidação para sugerir a reflexão sobre o desempenho dos governantes atuais, sem que sua imagem tenha relação com o estudo do capítulo ou que haja alguma reflexão acerca da figura feminina no poder.

Nesse caso, o LD deixa de proporcionar uma oportunidade importante de discutir aspectos do tempo presente, articulando-os aos elementos socioculturais e políticos envolvidos na trajetória histórica de homens e mulheres, e que corroboram a invisibilização das mulheres em razão da primazia do espaço público sobre o privado, mas também da desconsideração de que as mesmas ampliaram seus espaços de ocupação. Diante do aparente paradoxo gerado pela escolha de uma imagem recente para representar um capítulo intitulado "O mundo às vésperas do século XVI", algumas questões parecem contribuir com reflexões próprias ao ensino de História, tais como: ao visibilizar a imagem da mulher associando-a às vésperas do século XVI, porque a presença/ausência da mulher na história ensinada não é problematizada? Por que o LD não suscita uma discussão a respeito da relevância do cargo de primeira-ministra e da importância de sua ocupação por uma mulher? Talvez, mais do que servir de ilustração ao texto principal, a imagem adotada nesse capítulo esteja revestida apenas da intencionalidade de atendimento aos princípios e critérios de avaliação do edital do PNLD/2018, segundo o qual o LD do ensino médio deverá "promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social" (EDITAL, 04/2015, p. 32).

FIGURA 4 -A primeira-ministra alemã, Ângela Merkel.



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.246.

Semelhantemente ocorre no LD do 2º ano. No capítulo 11 que aborda a Revolução Francesa, a imagem de Maria Antonieta surge como mera ilustração enquanto que no texto principal se detalha a crise financeira do Estado e a organização estamental. A fotografia da pintura da rainha se detém em apresentá-la como esposa de Luís XVI.

FIGURA 5 -Maria Antonieta.



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.159.

Maria Antonieta só será mencionada novamente quando no texto principal é explanado os feitos do governo jacobino: "No período do Terror, milhares de pessoas foram perseguidas e acusadas de contrarrevolucionárias, sendo inclusive executadas – como membros radicais, girondinos, integrantes do clero e até mesmo da aristocracia, assim como Maria Antonieta, a ex-rainha". (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.166).

Apesar de ser uma figura simbólica que representou toda a pompa da corte dos Bourbons colaborando também para acentuar a revolta popular da época, a legenda da imagem que é oferecida no livro didático se limita a apresentá-la como esposa e implicitamente como vítima do cenário político no contexto revolucionário.

No LD do 3º ano do ensino médio o mesmo recurso de escrita é visto no capítulo 07, quando ao abordar sobre o Governo Constitucional varguista e a formação da Ação

Integralista Brasileira (AIB) surge uma fotografia exemplificando a conjuntura da legenda na época, em que mulheres estavam presentes nessa composição. Entretanto, não há uma problematização acerca da adesão feminina ao espectro político totalitário que o partido representava para a época, nem uma reflexão sobre a importância dessas figuras estarem associadas a um partido em um contexto em que os direitos políticos das mulheres ainda estavam se firmando no país.

FIGURA 6-Militantes da Ação Integralista Brasileira



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.131.

A imagem-ilustração ocorre novamente no livro do 3º ano quando a Presidenta Dilma Rousseff estampa a capa do capítulo 11 que registra sua participação na reunião do BRICS²⁹ em 2015. Não há nenhuma ampliação do debate que fomente a compreensão sobre o significado da atuação dessa mulher que foi a primeira a alcançar o cargo executivo de

²⁹ O termo BRICS se popularizou em 2001, após a publicação do artigo "Building Better Global Economic Brics", do economista Jim O'Neill, da Goldman-Sachs. Inicialmente foi utilizado para categorizar um conjunto de mercados emergentes, com o foco voltado para investidores transnacionais. Seus signatários foram o Brasil, Rússia, Índia e China. No entanto, em 2010, a África do Sul foi acolhida como novo membro do grupo. Para saber mais, ver: GAMA, Carlos Frederico Pereira da Silva. Definindo BRICS: a recategorização do "internacional" e o questionamento do "global", para além do "revisionismo" e do "reformismo". IRI/PUC-Rio. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/enabri/n3v1/a42.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

presidente da república do Brasil, ainda que em capítulos posteriores seu governo seja abordado. A iconografia aplicada neste capítulo é meramente elucidativa.

FIGURA 7 -Presidenta Dilma Rousseff no BRICS de 2015



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.209.

Carlos Eduardo Ströhe (2012) em pesquisa acerca das funções que as fontes visuais possuem nos livros didáticos de história nos alerta sobre o uso indiscriminado da imagem-ilustração. Para ele, esse recurso é caracterizado como:

Uma representação cuja função não está diretamente relacionada ao texto, ou seja, sua presença não é essencial para a compreensão do escrito. Desta forma, sua inserção está mais relacionada ao projeto gráfico da obra do que propriamente ao seu conteúdo. Não existe uma intencionalidade do uso da imagem. (STRÖHE, 2012, p. 52).

Ströhe afirma que é cabível existir nos livros didáticos esse tipo de estratégia para o auxílio na compreensão do texto-base, no entanto, quando a imagem é empregada apenas com esse fim, o autor pontua para o prejuízo desta ferramenta metodológica "que pode ser muito útil para o fazer pedagógico e acaba-se por reproduzir o que as mídias modernas fazem:

apresentam uma “enxurrada” de imagens sem contextualização, não permitindo uma análise e uma reflexão mais criteriosa a respeito das mesmas”. (STRÖHE, 2012, p. 68).

O adendo feito pelo autor acerca da utilidade das imagens-ilustração não implicar em requisito necessário para a compreensão do que foi escrito, nos faz inferir que o fato de as mulheres surgirem em imagens que são dispensáveis para a compreensão dos conteúdos históricos potencializa o entendimento de que essa escrita retrata feitos de outros personagens que, quando mencionados, possuem peso significativo para o assunto em questão. E, nesse caso, os personagens quase sempre não são as mulheres.

Ainda, ao longo da nossa análise, observamos que a aparição feminina no cenário político também se mostrou como um elemento efêmero. Notamos que em diversos recortes, essa presença se faz a partir de curtas frases contidas no texto principal dos capítulos, também em legendas de imagens sem que haja alguma reflexão proposta na leitura central sobre essas figuras ou em fotografias que demonstram as mulheres participando de protestos, mas sem sugerir ponderações acerca de suas atuações.

Entre os exemplos de escrita em que algumas mulheres são citadas uma única vez a partir de frases curtas no texto central do capítulo, trazemos o recorte do livro do 1º ano, onde ao tratar sobre formação das monarquias ibéricas, Isabel de Castela, é citada somente pela lembrança do seu casamento com Fernando de Aragão: "Castela e Aragão anexaram os demais reinos e, em 1479, se uniram por meio do casamento de seus monarcas, Fernando de Aragão (1452-1516) e Isabel de Castela (1451-1504), que ficaram conhecidos como Reis Católicos".(VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.254).

Já no livro do 2º ano, a menção única ao texto central pode ser vista no capítulo 02, quando ao tratar sobre a instabilidade provocada pela menoridade de D. Sebastião para assumir o trono de Portugal é mencionada a sua avó, Dona Catarina, como governante durante o tempo da menoridade do rei. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.35). Nos dois exemplos abordados o LD não menciona as competências políticas dessas mulheres nem suas contribuições às sociedades por elas representadas, ainda que ambas tenham exercido grande influência na administração dos reinados dos quais estiveram à frente.

Também no capítulo 05, quando Catarina de Médici é aludida: "Em 1572, na França, sob iniciativa da rainha-mãe, Catarina de Médicis (1519-1589), os protestantes foram assassinados em massa na **Noite de São Bartolomeu**". (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.75). Além desta, há um sucinto referimento sobre Charlotte Corday no capítulo 11: "Quando, em julho de 1793, Jean-Paul Marat, o ídolo dos *sans-culottes*, foi assassinado por

uma girondina, Charlotte Corday (1768- -1793), os ânimos se exaltaram". (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.164).

Ainda, no material do 3º ano, Michelle Bachelet é igualmente mencionada de forma concisa, sem que haja uma imagem sua ou algum comentário mais aprofundado sobre seu mandato no texto principal, bem como no manual do professor:

Pinochet morreu em 2006, no mesmo ano em que a Concertación elegeu o quarto presidente chileno após o fim da ditadura, a socialista Michelle Bachelet. Em 2010, a Concertación perdeu as eleições presidenciais para um candidato de centro-direita, mas em 2013 Michelle Bachelet tornou a ser eleita para a Presidência. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.224).

Esse tipo de conduta demonstra que o discurso histórico perpetuado em nossas salas de aulas continua, de certa forma, contemplando os grupos que integram as elites políticas, econômicas e culturais de um país, onde "uns são protagonistas e outros, quando muito, coadjuvantes e mais frequentemente personagens de existência fugaz e de passagem meteórica na cena". (BATISTA NETO, 1995, p. 105).

No que se refere à alusão às mulheres exclusivamente em legendas de fotografias, o marco dessa aparição efêmera é algo constante nos livros da coleção. Ao observar o livro didático do 1º ano, Elizabeth de York aparece em brevíssimo trecho de legenda.

FIGURA 8-Elizabeth de York



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.253.

Ao nos debruçarmos sobre o livro do 2º ano, as menções feitas acerca da Rainha Dona Maria I no contexto Joanino, da Rainha Egípcia Tiye e de Chiquinha Gonzaga se restringe a esses espaços ínfimos.

FIGURA 9 - Rainha dona Maria I. LD 2º ano. Cap. 10



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.175.

FIGURA 10 - Rainha Egípcia Tiye. LD 2º ano. Cap. 18



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.257.

FIGURA 11 - Chiquinha Gonzaga abolicionista. LD 2º ano. Cap. 19



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.281.

Semelhante exemplo pode ser visto no livro do 3º ano. Os selecionados até aqui são apenas algumas das inúmeras citações em que as mulheres aparecem nesses brevíssimos espaços, ainda que o que esteja sendo retratado nas imagens e legendas tenha uma relevância histórica significativa.

FIGURA 12 - Mulheres na manifestação pró-candidatura de Natércia da Cunha Silveira. LD 3º ano, Unidade I



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.13.

FIGURA 13-Margareth Thatcher.LD 3º ano, Cap.11



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.252.

Nessas imagens fica claro que a forma como as mulheres aparecem nos livros didáticos procura apenas reafirmar o escrito no texto principal, que prioriza as ações masculinas. Nesse caso, podemos classificar essa estratégia de aparição única de mulheres feita em imagens e legendas de fotografias com o que Ströhe (2012, p.55) nomeia de "Imagem-prova (...), pois reafirmam e atestam os discursos presentes no texto-base dos livros

didáticos". Dessa forma, parece não haver interesse em propiciar aos alunos um movimento de questionamento do documento ali representado. Em vista disso, as mulheres passam a ser apresentadas como personagens com parca valorização histórica por terem suas ações sociais e políticas invisibilizadas e negligenciadas nos estudos, ou seja, por não surgirem com recorrência nos assuntos abordados entre os textos-base dos capítulos.

Bernadelli (2016) afirma que as imagens podem ser a primeira diretriz visual que os alunos usam para entender os contextos históricos dos fatos na sociedade e sendo um elemento que reporta significados, dependendo de sua experiência de vida, os leitores podem relacioná-las com inúmeros tipos de informações e saberes. (BUENO, 2011).

Por isso, quando o uso de imagens, ao apontar alguns grupos sociais, surge atrelado a um discurso verbalizado, existe o risco de inculcar estereótipos que abalizam a atuação de determinados indivíduos na história, pois como alega Ströhe (2012, p.68): "Estas representações visuais têm um poder muito forte, principalmente em função da sua repetição. A ênfase dada em algumas imagens cristaliza modos de ver o passado recente e institui uma historiografia".

Ademais dessas ilustrações, um discurso que se reproduz na categoria em análise visto nos textos principais dos capítulos ocorre quando a aparição feminina no espectro político abrolha como coadjuvantes de entes masculinos ou atrelada ao seu papel social de esposas e mães. Uma série de exemplos a seguir, demonstra que algumas estratégias de escrita acabam por perpetuar a imagem da condição feminina como personalidade secundária e designada a um papel social supostamente específico para o seu gênero, ainda que tenham atingido espaços de poder significativos.

No livro do 2º ano, ao estudar sobre a Europa e Estados Unidos no século XIX (Cap. 16), o governo de Isabel II é citado, após o reinado de Fernando VII na Espanha: "O governo de Isabel II (1833-1868), que o sucedeu, não foi mais estável. Durante sua menoridade, o trono era continuamente ameaçado pelas pretensões de seu tio dom Carlos, que mesmo após a coroação da rainha continuou a disputa, com golpes, intrigas e escândalos". (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 222).

A situação de Maria da Glória, filha de Dom Pedro I, que anos a fio foi tratada como marionete no jogo político da família de Bragança, também foi exposta no capítulo 17:

O imperador passou a ser pressionado para abdicar da Coroa portuguesa em favor de sua filha Maria da Glória (1819-1853), de 7 anos de idade. Até sua maioridade, ela seria substituída por um regente, seu tio dom Miguel I (1802-1866). Entretanto, dom Miguel proclamou-se rei de Portugal. Dom

Pedro I reagiu, iniciando uma guerra contra o irmão para garantir a Coroa à filha." (...)Em 1834, abdicou novamente do trono português em favor de sua filha, Maria da Glória, que passou a ser chamada Maria II.(VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 235).

Observamos que esses relatos históricos são frutos da realidade de uma época em que as mulheres de famílias abastadas recebiam títulos políticos como beneplácito de seus laços consanguíneos, sem que existisse uma autonomia genuína para sua governança. Contudo, nada impediria que houvesse espaços nos livros didáticos, como nas atividades ou nas instruções do manual do professor, que provocassem reflexões acerca dessa condição em que as mulheres parecem ter ascendido apenas por concessão e interesse dos homens de sua época.

Já no livro do 3º ano, algumas figuras femininas são elucidadas como governantes que ascenderam ao poder graças a uma atuação política anterior ou atrelada aos seus cônjuges. É o caso de Olga Benário, que apesar de ser uma das poucas mulheres destacadas no texto principal dos capítulos, é apresentada inicialmente aos alunos como "mulher de Luís Carlos Prestes" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.136), para em seguida, ter um breve resumo da sua história expressa no LD no contexto de perseguição política durante o Estado Novo:

Presa em 1936, judia alemã de nascimento e agente soviética no Brasil, Olga foi deportada, grávida, para a Alemanha nazista, onde ficou presa em um campo de concentração. Poucos anos depois da prisão, em 1942, foi assassinada na câmara de gás do campo de Ravensbrück. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.136).

FIGURA 14-Olga Benário.



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.136.

Ocorre o mesmo com Isabelita, que tem seu nome citado no livro didático apenas como sucessora de seu marido Péron. Não há foto ou qualquer desdobramento sobre seu governo para além do que foi descrito nas seguintes linhas:

Perón retornou a Buenos Aires em 1973, ano no qual foi reeleito para a presidência da República. De idade avançada, faleceu no ano seguinte e foi sucedido por sua terceira esposa, a vice-presidente Isabel Perón (Isabelita). Um novo golpe militar depôs Isabelita em 1976, iniciando uma violenta ditadura militar repressiva. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 227).

Semelhantemente incide quando Cristina Kirchner é citada ao ascender no cenário político da Argentina:

Em 2007, a presidência passou a ser ocupada pela esposa de Nestor, Cristina Kirchner, igualmente peronista. Menos hábil do que o marido, Cristina governou com forte oposição e frequentes manifestações dos exportadores de bens agrícolas contra impostos e juros elevados. Nestor Kirchner morreu em outubro de 2010 e Cristina foi reeleita em 2011(...). Cristina não foi bem-sucedida em seu segundo mandato e não conseguiu eleger seu candidato nas eleições presidenciais de 2015. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 228).

Aqui, no texto principal merece destaque a frase que apresenta Cristina Kirchner como "menos hábil do que seu marido". Não há explicações aprofundadas sobre o governo de Kirchner que dê conta de esclarecer para os alunos sobre sua possível inaptidão no cenário político como é registrado pelos autores. Esse tipo de escrita, de certa forma, transmite um juízo de valor que se perpetua na história, onde se subscreve o discurso machista de que a arena política não é local de atuação propício para as mulheres.

Ainda enquanto aborda sobre o governo de Cristina Kirchner, a atuação feminina aparece como oposição ao seu mandato quando o *Movimento Mães e Avós da Praça de Maio* é trazido à tona: "Em 2012, o movimento das Mães e Avós da Praça de Maio obteve êxito na Justiça ao conseguir a condenação de várias autoridades argentinas a penas que variaram de 5 a 50 anos de prisão por atuações criminosas durante a ditadura militar" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 228).

Notamos que nesta menção, as mulheres surgem em ato político associadas ao ensejo de proteção familiar. O livro didático explica que:

Mães e Avós da Praça de Maio: (são) senhoras cujos filhos foram assassinados e cujos netos foram sequestrados pelos militares durante a ditadura que assolou a Argentina entre 1976 e 1983. A Praça de Maio está

situada em Buenos Aires, em frente ao Palácio do Governo, a célebre Casa Rosada. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 228).

FIGURA 15- Mães e Avós da Praça de Maio



As Mães e Avós da Praça de Maio em Buenos Aires, 2011.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 228.

Embora o foco principal desse tópico do capítulo 11 seja o estudo sobre o panorama político da Argentina, é de suma importância destacar a atuação das mulheres em vista da pequena quantidade de aparições que são feitas sobre sua atuação ao longo do livro didático. Aqui, caberia ao menos no manual do professor, uma instrução para problematização da ação feminina nesse contexto, de um lado por serem elucidadas como mães e avós, por outro porque às mulheres também compete reclamar politicamente por uma causa.

Bernadelli (2016) afirma que existem ideias pré-estabelecidas acerca dos papéis sociais dos homens e mulheres e que esse imaginário influencia o valor da representação que as imagens ganham no nosso cotidiano. É cabal entender que a formação cultural dos nossos alunos influenciará na leitura que eles irão fazer não apenas nas imagens que surgirão no livro didático, como também dos textos que eles têm acesso e por isso, "é importante que nos permitamos a transgressão da nossa própria visão fazendo com que muitas pessoas e fatos invisíveis fiquem visíveis por meio da inclusão do diálogo do 'não permitido'" (BERNADELLI, 2016, p. 60).

Apesar de existir uma disparidade entre gêneros sobre as personalidades históricas que surgem nos livros didáticos, na categoria mulheres na política não podemos deixar de destacar as poucas narrativas que brotaram dando relevância aos feitos das mulheres. Em algumas páginas, há menção aos feitos de Elisabeth I nos textos principais, como retirado dos excertos a seguir:

Apenas no governo de Elizabeth I (1533-1603), filha de Ana Bolena e Henrique VIII, é que a Igreja anglicana se consolidaria como uma religião de doutrina protestante. Também foram incorporados muitos princípios calvinistas, combinados com fundamentos católicos, como o culto e a estrutura eclesiástica, porém com a negação da autoridade papal e a valorização da justificação pela fé. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 73).

O anglicanismo voltou a ser oficializado no governo de Elizabeth I, soberana de 1558 a 1603. A rainha Elizabeth colocou em prática uma política mercantilista agressiva: autorizou a construção de uma poderosa frota e a exploração de colônias na América. Atacou o império colonial espanhol, invadindo suas colônias e saqueando navios. Em resposta, a maior marinha da época, a chamada Invencível Armada, de Filipe II da Espanha, atacou a armada inglesa. No entanto, os ingleses saíram vitoriosos dessa disputa. Sem deixar herdeiros, Elizabeth I foi sucedida por Jaime I (1603-1625), que deu início à dinastia Stuart. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 84).

O grande obstáculo às pretensões expansionistas de Filipe II foi o reino da Inglaterra, que, durante o governo de Elizabeth I, derrotou suas forças marítimas, frustrando suas intenções de anexar também o território inglês, o qual tinha comandado por um curto período ao casar-se com a rainha Maria I. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 86).

Reflexões sobre o papel de governança de Elizabeth II, estão postas na abertura do capítulo 06 do livro do 3º ano. Sua imagem é registrada como elemento para fomentar a reflexão sobre o papel do chefe de Estado, que nesse caso é executado por uma mulher. A atividade *articule passado e presente* (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 88) promove uma pesquisa acerca do papel que a rainha exerce na atualidade:

O poder da rainha, de fato, se resume às chamadas prerrogativas reais. O que seriam essas prerrogativas reais? Que funções a rainha da Inglaterra exerce, de fato, na atualidade? Faça uma pesquisa em jornais, revistas e *sites* da internet para descobrir e, em seguida, anote em seu caderno.

FIGURA 16 - Cerimônia anual de abertura no Parlamento Britânico

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 79.

Além disso, no manual do professor há instruções para a resolução desta atividade que apresenta o papel factível e simbólico exercido por uma mulher que se apresenta no comando do poder de uma das maiores forças governamentais da contemporaneidade:

Entre as prerrogativas reais, estão o poder de dissolver o Parlamento (embora isso, na realidade, nunca seja feito), a prerrogativa da misericórdia (concessão de indultos, por exemplo), a emissão de declarações de guerra e paz, o reconhecimento de estados estrangeiros (no caso de criação de um novo país) e a concessão de algumas honrarias (nem todas, pois algumas concessões são totalmente decididas pelo Parlamento). Alguns exemplos do raio de ação da rainha e de sua relação com o Parlamento: o Parlamento tem o poder de elaborar e aprovar leis. Uma nova lei, depois de aprovada, e “recomendada” pelo Parlamento a rainha, que (sempre) aceita essa recomendação. Comente que, atualmente, a rainha Elizabeth II acumula os títulos de chefe de Estado do Reino Unido, chefe da *Commonwealth* (Comunidade Britânica), chefe das Forças Armadas britânicas e chefe da Igreja da Inglaterra, agindo como figura simbólica nessas organizações. Além disso, é a rainha quem nomeia o primeiro - ministro, que passa a ser o chefe de governo, exercendo todos os poderes que, teoricamente, seriam da rainha. Por tradição, ela nomeia para esse cargo o líder do partido político que possui maioria no parlamento. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 335)

Outro destaque significativo pode ser visto no capítulo 10, quando a temática sobre o Iluminismo é abordada. Apesar de notarmos que em grande parte os intelectuais destacados desse movimento são homens, os autores apresentam a atuação de Catarina II como uma déspota de influência da época. No texto principal seu nome surge como única mulher que se

fez atuante neste grupo: "Os principais déspotas esclarecidos foram os seguintes: José II (1741-1790), da Áustria; Catarina II (1729-1796), da Rússia; Frederico II (1712-1786), da Prússia; dom José I (1714-1777), com seu ministro, o marquês de Pombal, de Portugal (...); e Carlos III (...)" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 138). Além disso, os autores destacam imagem com retrato de Catarina II, contendo uma legenda explicando que a déspota foi considerada como protetora de intelectuais iluministas.

FIGURA 17 - Catarina II



Retrato de Catarina II, óleo sobre tela de Fedor Stepanovich Rokotov produzido em 1770, aproximadamente. Catarina II foi protetora de Diderot e leitora de outros enciclopedistas.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 138.

Na mesma página, ainda que elencado em boxe *Para Saber Mais "O iluminismo e as reflexões sobre a educação dos jovens"* (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 138) Catarina II é igualmente citada por trazer uma inovação durante o seu governo: propor uma educação que se estendesse ao público feminino.

FIGURA 18 - A educação no governo de Catarina II

Para saber mais

O Iluminismo e as reflexões sobre a educação dos jovens

Durante o governo de Catarina II, Rússia, foi organizada a primeira escola destinada à educação de moças, o chamado Instituto Smolny. A princípio, somente moças da nobreza eram aceitas no instituto. Com o passar do tempo, moças da burguesia também passaram a estudar no local.

Muitas vezes, a educação de moças com poucos recursos era patrocinada por um benfeitor. O instituto, fundado em 1764, funcionava como um colégio interno. Jovens moças, com idades entre 9 e 18 anos, aprendiam música, francês, dança, história, ética, ciências, filosofia e direito internacional. Apesar de, na época, não

existir um sistema de educação oficial na Rússia, o governo de Catarina se preocupava em investigar e colocar em prática teorias educacionais formuladas em outros países. O Instituto Smolny funcionou nesses moldes até a Revolução Russa de 1917.

A existência de um instituto como esse é um bom exemplo para percebermos que o pensamento iluminista também se voltava para teorias a respeito da educação dos jovens. O filósofo Rousseau, por exemplo, elaborou, em sua obra *Emílio*, uma espécie de sistema de educação, abrangendo desde a infância até a idade adulta do indivíduo. *Emílio* é considerado, hoje, um tratado de filosofia e, ao mesmo tempo, uma obra fundamental que causou impacto na pedagogia moderna.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 138.

Posteriormente, seu nome é aludido mais uma vez em exercício na atividade "Retome" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 140) como um exemplo de déspota esclarecida, onde os alunos devem explicar qual a relação desses monarcas com as ideias iluministas, fomentando, dessa maneira, uma pesquisa sobre como a rainha teria aplicado tais princípios durante o seu governo.

O capítulo 16 também merece destaque, pois nele contém a única página que fala inteiramente sobre a atuação política de uma mulher, a rainha Vitória. A Inglaterra na Era Vitoriana (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 215) destaca como o país viveu a época de ouro durante o seu governo, enfatizando a estabilidade industrial do país, os direitos trabalhistas adquiridos, inclusive para as mulheres, as transformações no cenário político, provocadas pelo *cartismo* e a culminância da possibilidade da participação feminina com direito ao voto.

FIGURA 19 - A rainha Vitória



A rainha Vitória, em 1859, retratada por Franz Winterhalter.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 215.

Entre os destaques que encontramos no livro didático do 3º ano, o capítulo 07, sobre a Era Vargas traz elementos expressivos. Nele, as mulheres surgem como novas eleitoras após a Revolução de 1932 e a instauração do Código Eleitoral: "(...) um novo Código Eleitoral para o país: o sistema de eleição passava a funcionar por sufrágio universal direto, voto secreto e representação proporcional. Todos os brasileiros alfabetizados, maiores de 21 anos, incluindo as mulheres, seriam eleitores". (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 128).

Adiante, quando tratado o tópico sobre a Constituição de 1934, o LD menciona as eleições de 1933 em que as mulheres puderam votar e ser votadas pela primeira vez na história do país, fazendo uma menção a figura de Carlota Pereira Queirós, a primeira mulher a ocupar um cargo no Poder Legislativo no Brasil:

FIGURA 20 - O Código Eleitoral de 1932

Assim, em 1932, foi promulgado o novo Código Eleitoral (Decreto nº 21.076, de 24.2.1932) [...]. Estava assegurada a cidadania política às mulheres brasileiras, embora sem a exigência da obrigatoriedade do alistamento eleitoral e do voto.

Essa legislação permitiu que fosse eleita a primeira parlamentar de nossa história. Assim, no dia 13 de março de 1934, uma voz feminina se fez ouvir, pela primeira vez, no plenário do Palácio Tiradentes, sede da Câmara dos Deputados e dos trabalhos da Assembleia Constituinte. Tratava-se de Carlota Pereira de Queirós, uma médica paulista e primeira deputada federal do Brasil, eleita pelo voto popular: "Além de representante feminina, única nesta Assembleia, sou, como todos os que aqui se encontram, uma brasileira, integrada nos destinos do seu país e identificada para sempre com os seus problemas [...]".

CÂMARA dos Deputados. *Mulher e cidadania: 80 anos do voto feminino*. Disponível em: <www2.camara.leg.br/a-camara/corheca/museu/exposicoes/2012/mulher-e-cidadania-80-anos-do-voto-feminino>. Acesso em: 2 fev. 2016.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 130.

FIGURA 21 - Carlota Pereira Queirós



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 130.

O livro, inclusive, destaca em atividades a importância histórica da conquista do direito ao voto feminino no Brasil, como visto no excerto a seguir:

Vimos que os direitos da mulher e o seu papel na sociedade foram alvo de intensos debates nos anos 1920. Mas quais foram os desdobramentos da chamada “questão feminina” durante a Era Vargas? Leia os fragmentos de texto a seguir para refletir sobre o assunto (...). Agora, responda às questões:

- por que o ano de 1932 foi importante para as mulheres brasileiras?
- As conquistas femininas ocorridas nos anos 1930 atendiam às demandas de movimentos sociais bastante ativos no Brasil. Que movimentos eram esses?
- Que advertência a autora do texto faz em relação a essas conquistas? (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 140).

Ainda, na mesma fonte de pesquisa finalizamos com a abordagem feita sobre a persona de Dilma Rousseff como presidente do Brasil. Embora a narrativa apresentada no LD sobre seu período de governança seja demasiadamente marcada por uma composição que exalta as dificuldades e detrata os avanços, ao final do capítulo 13, foram descritas explicações sobre sua ascensão ao cargo do Executivo, as questões socioeconômicas com as quais teve de lidar, os protestos ocorridos durante as Jornadas de junho de 2013 e os caminhos que teceram o advento do impeachment.

FIGURA 22 - Cerimônia de posse de Dilma em 2011



Em 2010 e, depois, em 2014, Dilma Rousseff venceu as eleições presidenciais. Na imagem, Dilma Rousseff, acompanhada do vice-presidente, Michel Temer, encontra o ex-presidente Lula, no alto da rampa do Palácio do Planalto, na cerimônia de posse da presidente, em 1º de janeiro de 2011.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 275.

Mesmo que esses destaques sejam poucos, quando comparamos com as narrativas históricas sobre grupos hegemônicos compostos majoritariamente por homens brancos como protagonistas, é cabal destacar que a representação dessas mulheres no cenário político possui um valor simbólico que colabora para a quebra de estereótipos criados desde tenra infância. Esses modelos visíveis (BERNADELLI, 2016) que vão surgindo como produto de muita luta pela reivindicação do seu espaço na história, passam a ser copiados por outras gerações que

começam a enxergar possibilidades de atuação feminina em espaços de poder, implicando no "enfretamento das barreiras do preconceito e da exclusão" (BERNADELLI, 2016, p. 58).

4.2 MULHERES NA HISTÓRIA DAS GUERRAS E DOS PROCESSOS REVOLUCIONÁRIOS NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Ao longo do tempo, a historiografia tradicional demarcou personagens e narrativas que estavam aptas para entrar nos compêndios e terem suas histórias apreciadas pelos leitores. As narrativas das guerras e dos grandes heróis nacionais sempre foram alvo dos esforços e atenção de inúmeros pesquisadores que estavam dispostos a contar os feitos dos embates provocados pelas agruras e ambições humanas. Geralmente, esses textos se concentravam "nas causas e consequências das guerras, nas nações em disputa, na atuação de grandes generais e na descrição das grandes batalhas" (PEDRO, 2005, p.83).

Sem a necessidade de muitos esforços, é perceptível que os personagens principais das narrativas bélicas habitualmente são homens. Quando escreveu seu célebre e premiado livro *A Guerra não tem rosto de mulher* (2016), Svetlana Aleksiévitch esboçou a inquietação que lhe levava para o caminho de uma narrativa belicosa diferente das que rotineiramente escutamos:

Durante dois anos, mais do que fazer entrevistas e tomar notas,
eu fiquei pensando. Lendo. Sobre o que será meu livro?
Ah, mais um livro sobre a guerra...
Para quê?
Já aconteceram milhares de guerras — pequenas e grandes, famosas e desconhecidas.
E o que se escreveu sobre elas é ainda mais numeroso.
Mas... foi escrito por homens e sobre homens, isso ficou claro na hora. Tudo o que sabemos da guerra conhecemos por uma “voz masculina”. Somos todos prisioneiros de representações e sensações “masculinas” da guerra. Das palavras “masculinas”.
Já as mulheres estão caladas. (ALEKSIÉVITCH, 2016, p.11 e 12).

A autora fez uma constatação que claramente parece se perpetuar, inclusive na contemporaneidade: a guerra, pela ótica de uma escrita tradicional, permanece sendo campo dos homens. Esse local que dá vazão para a aplicabilidade da masculinidade hegemônica e normativa (CONNELL, 2013) é justamente o espaço onde padrões de práticas e expectativas acerca do papel social masculino "incorpora a forma mais honrada de ser um homem" (CONNELL, 2013, p. 245) e sob esse ponto de vista, ser mulher no front é sinônimo de silenciamento histórico.

Essa afirmativa foi verificada quando nos debruçamos no LD em pesquisa sobre a categoria "Mulheres na guerra". O quadro de quantificação dessa aparição nos mostrou que a atuação das mulheres em ambientes de batalhas é representada de maneira ínfima nos livros dos educandos, como demonstrado abaixo:

Quadro 4 - MULHERES NAS HISTÓRIAS DAS GUERRAS E DOS PROCESSOS REVOLUCIONÁRIOS NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Ano/série	Quantidade de imagens	Texto principal	Outros textos
1°	04	02	01
2°	05	02	10
3°	12	02	08

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Além das poucas menções que pudemos constatar, encontramos três delimitações que apresentam as mulheres em lugares preestabelecidos como espaços "admissíveis" para as suas atuações em guerras. O primeiro enquadramento notado nos livros didáticos se deu quando a aparição feminina nos embates esteve ligada ao papel de *refugiadas ou fugitivas*.

No livro do 1° ano do ensino médio, há apenas três menções sobre as mulheres estarem envolvidas em guerra, e neste caso, quando tratada a Guerra dos Gladiadores e a atuação de Espártaco, as mulheres são apresentadas como fugitivas da região de Cápua. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 164). As outras aparições serão descritas mais adiante, no entanto, é como se em uma determinada época da história, de acordo com o livro didático do 1° ano, as mulheres fossem quase que inexistentes no recorte temático que aborda as guerras.

Indo para o material do 2° ano, logo na introdução do capítulo 16 que trata sobre a Europa e os Estados Unidos no século XIX, as mulheres surgem novamente como refugiadas de guerra.

FIGURA 23- Mulheres palestinas refugiadas



Refugiados palestinos abrigados no Campo de Yarmouk, em Damasco, na Síria. Fotografia de 2015.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 212.

A mesma abordagem pode também ser vista no material do 3º ano, quando a condição de refugiadas e fugitivas aparece como resultado das crises geradas pela Guerra da Coreia.

FIGURA 24- Mulheres refugiadas na Coreia



Refugiados se deslocam após soldados norte-americanos tomarem a importante cidade portuária de Inchon, localizada, hoje, na Coreia do Sul. Foto de 1950.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 171.

Apesar da condição de refugiados e fugitivos ser algo inerente às guerras, quando essa representação coloca apenas mulheres e não homens como exemplos dessa categoria nos livros didáticos, é como se determinasse a condição feminina como naturalmente mais suscetível nos eventos belicosos, pois "muitas explicações se podem obter de uma única ilustração e, ao mesmo tempo, também podemos deixá-la despercebida favorecendo os atributos sociais cristalizados". (BERNARDELLI, 2016, p. 56).

Um outro enquadramento bastante perceptível nos materiais se dá quando as mulheres surgem no papel de *vítimas de guerra*. Nessa perspectiva, as representações acabam se multiplicando. Ao abordar a colonização da América Espanhola, os autores destacam um boxe onde o Frei Bartolomé de Las Casas descreve a brutalidade da ação dos espanhóis direcionada aos povos nativos, dentre eles, as mulheres:

[Os espanhóis] entravam nas vilas, burgos e aldeias, não poupando nem as crianças e os homens velhos, nem as mulheres grávidas e parturientes, e lhes abriam o ventre e as faziam em pedaços como se estivessem golpeando cordeiros fechados em seu redil... Arrancavam os filhos dos seios da mãe e lhes esfregavam a cabeça contra os rochedos. [...]. (VICENTINO, 2016, p. 109).

Essa forma de aparição das mulheres nos contextos de guerras, no entanto, precisaria ser problematizada pelas professoras e professores, porque embora silencie em relação a ações de protagonismo feminino nesses momentos cruciais, constituem elementos de denúncia da violência e do apagamento da presença histórica e social das mulheres.

No material do 3º ano, os exemplos abrolham. Em todo o capítulo sobre a Primeira Guerra Mundial, a única menção que é feita sobre as mulheres é apresentada através de um cartaz que visava arrecadar finanças para a atuação da Alemanha na guerra. Nele, a imagem feminina elucida um apelo emocional onde a mulher é vista como vítima que necessita de um guardião para a sua seguridade.

FIGURA 25- Mulher em cartaz da Primeira Guerra Mundial



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 19.

Adiante, a atividade que faz referência à revisão do capítulo traz uma questão que usa a imagem de uma camponesa como alegoria à Alsácia-Lorena.

FIGURA 26- Alegoria de Alsácia-Lorena representada por uma mulher



Litografia produzida na França entre 1914 e 1918 na qual se lê: "Os alsacianos e lorenos são franceses!"

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 29.

Em um dos itens do exercício, o comando que é feito para os alunos pede para que eles observem a imagem e descrevam-na. O manual do professor sugere a seguinte resposta:

A Alsácia Lorena é representada como uma camponesa acorrentada a um muro. Ela projeta o corpo para a esquerda e para frente, como se tentasse se libertar das correntes. Contudo, não dá sinal de abatimento. Mantém a cabeça erguida e sua expressão é tranquila e firme, como se estivesse certa sobre sua libertação iminente. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 314).

Apesar da descrição da imagem registrar uma mulher na condição de altivez, aqui, a representação de desvantagem feminina é novamente colocada em destaque como uma vítima de guerra à espera de sua redenção. Contudo, nessa imagem observamos uma expressão de luta, de reação à condição que lhe é imposta, o que colocaria a mulher na posição de sujeito ativo.

Também no capítulo 03, quando se abordava a implementação da República no Brasil, a temática sobre a Guerra de Canudos traz, mais uma vez, as mulheres como vulneráveis nos embates bélicos. Ao narrar sobre a derrota do arraial, os autores exemplificam a escrita com

uma fotografia que tem na legenda um comando de direcionamento para que o olhar do leitor atente aos rostos das mulheres apanhadas na comunidade.

FIGURA 27- Mulheres capturadas no Arraial de Canudos



Rendição de conselheiristas às tropas do Exército. Repare nos soldados ao fundo e nas expressões assustadas das mulheres e crianças que compunham o grupo. Foto de Flávio de Barros, autor das únicas imagens de Canudos.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 80

Em todo o desdobramento do conteúdo não há menção sobre a atuação das mulheres durante o período de resistência às investidas do governo para a eliminação do reduto. Embora a literatura existente sobre Canudos pouco se refira às mulheres e o faça de forma discriminatória, alguns questionamentos favoreceriam a elaboração do pensamento reflexivo dos estudantes em relação às questões de gênero. Porém, a única imagem que resta aos alunos sobre a performance delas na comunidade de Canudos é o registro das suas expressões assustadas, sentadas de forma passiva, em contraposição aos soldados que aparecem de pé, ao fundo da imagem. Contudo, a despeito da interpretação proporcionada pela imagem, destaca-se o fato de serem muitas mulheres, o que suscita questões simples, mas importantes de serem levantadas, a exemplo de quem eram essas mulheres? Mães, esposas, filhas, irmãs? Em que trabalhavam, no plantio de alimentos, na criação de animais? Como vivenciaram a guerra? E como sobreviveram no pós-guerra, após a destruição do arraial

Semelhantemente ocorre quando o estudo sobre a comunidade religiosa Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, localizada na região do Crato, no Sertão do Ceará e liderada pelo beato negro José Lourenço é abordado. A fotografia que exemplifica o embate traz igualmente as mulheres como vítimas, dessa vez junto às crianças e idosos que faziam parte da comunidade.

FIGURA 28- Mulheres capturadas na comunidade Caldeirão da Santa Cruz do Deserto



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 132.

Em texto escrito no livro *Violências Esculpidas* (2007), Villanueva afirma que é comum a aparição feminina no contexto de conflitos bélicos surgir como parte da parcela da população civil atrelada à categoria dos mais desprotegidos, incluindo-as junto aos anciãos e às crianças entre os que são representados quase sempre como refugiados ou vítimas. No entanto, um adendo é feito pela autora:

Antes de se converterem em 'refugiados', as mulheres são um elemento de grande importância que ajuda as comunidades a sobreviverem a guerra e a atenuar seus efeitos. Antes de se converterem em 'refugiados', muitas mulheres têm ao seu encargo tarefas produtivas, desde os trabalhos no campo até nos setores industriais, desde caminhar dezenas de quilômetros em busca de comida nas zonas agrícolas da África ou da Índia, até o trabalho nas fábricas de armas e munições da Grã-Bretanha durante a Segunda Guerra Mundial. As mulheres vêm sustentando com seu trabalho as vidas dos menores e dos anciãos e tem ajudado durante o período de guerra e ao seu final. (2007, p.115).

No contexto da Segunda Guerra Mundial, a ausência da participação feminina retratada nesse período marcante para a história é inegável nos escritos do livro do 3º ano do

ensino médio. Nele, do mesmo modo, as mulheres surgem como vítimas do embate, e não há sequer menção sobre suas atuações no *front*, ainda que seja em boxes informativos. O que notamos foi apenas a seguinte imagem que aponta uma mulher em Cheb aos prantos por ter seu reduto invadido pelos nazistas. Essa ausência transcorre em uma consequência em que "a realidade da presença das mulheres nas guerras torna-se bastante oculta ou distorcida, reduzida a imagens, anedotas, [e em] relatos dispersos sem unidade (...)". (VILLANUEVA, 2017, p. 115).

FIGURA 29- Mulher de Cheb, em prantos fazendo saudação nazista



Uma mulher de Cheb, Tchecoslováquia, faz a saudação nazista em prantos diante da invasão das tropas alemãs. Foto de 1938.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 145.

Enquanto aos registros que fazem referência direta à participação das mulheres nas guerras, a última abordagem percebida sobre essa aparição feminina no LD em análise se dá no enquadramento *mulheres no front*. Apesar de notarmos que poucas menções são feitas acerca dessa participação nos relatos bélicos, algumas citações mostram que essas personas tiveram papéis significativos nos confrontos, ainda que não tenham sido reconhecidas ou que suas atuações estivessem associadas a um papel secundário ou de suporte aos heróis nacionais.

No volume destinado ao 1º ano, em apenas dois momentos de estudo pudemos perceber a presença ativa das mulheres em guerras. Nos capítulos em que o medievo estava sendo abordado, ao apresentar uma ilustração do pintor Gustave Doré sobre a Cruzada das

Crianças, as mulheres fazem parte do *front* como uma representação da figura maternal enquanto se habilitavam crianças para árdua tarefa.

FIGURA 30 - Mulheres na Cruzada das Crianças



O ilustrador, pintor e escultor francês Gustave Doré (1832-1883) foi responsável pela ilustração de obras como *A Divina Comédia*, de Dante, e *Dom Quixote*, de Cervantes. Na imagem, uma de suas ilustrações, de 1877, mostrando a Cruzada das Crianças.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 217.

Outra aparição que merece destaque é a da figura de Joana D'Arc. Quando A Guerra dos Cem Anos é trabalhada no capítulo 10, uma parte do texto principal faz uma breve apresentação da sua atuação no embate:

A partir do início do século XV, os franceses obtiveram vitórias decisivas, quando prevaleceu uma forte ofensiva, liderada principalmente por Joana d'Arc. Filha de camponeses humildes, Joana d'Arc dizia-se enviada por Deus para guiar os franceses na expulsão do exército inglês. Ela participou decisivamente de diversos combates que resultaram em vitória para os franceses. Também levou Carlos VII a ser coroado em Reims, segundo as antigas tradições dos francos. Após ter sido aprisionada e capturada pelos ingleses, em 1430, Joana d'Arc foi acusada de heresia e condenada à morte na fogueira por um tribunal eclesiástico. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 251).

Adiante, os autores incluem um boxe informativo com mais detalhes sobre a figura de Joana D'Arc e o impacto da sua história no imaginário nacional, que associou a coragem de sua atuação no serviço militar ao desígnio de seus dons espirituais.

FIGURA 31 - Joana D'Arc



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 252.

O trabalho biográfico feito sobre essa personalidade feminina é finalizado com instruções que dirigem o olhar do professor para unir o estudo sobre a atuação de Joana D'Arc a partir da observância cinematográfica:

(...) Representações de Joana d'Arc: as imagens reproduzidas na página possibilitam uma comparação com as representações cinematográficas desta personagem francesa. Pode-se, por exemplo, sugerir aos alunos que assistam a alguns dos filmes indicados logo abaixo (seção *Conheça mais*) e identifiquem como Joana d'Arc é representada: como uma santa enviada por Deus, uma guerreira nacionalista ou uma mulher perturbada por visões religiosas (...) Filmes *Joana D'Arc*. Direção de Victor Fleming. Estados Unidos, 1948 (145 min), *Joana D'Arc de Luc Besson*. Direção de Luc Besson. Estados Unidos, 1999. (155 min), *O martírio de Joana D'Arc*. Direção de Carl Theodor Dreyer. França, 1928. (82 min) (...) Sites Joana D'Arc. Disponível em: <www.jeanne-darc.dk>. Acesso em: 15 abr. 2016. Portal com informações sobre a Guerras dos Cem Anos, a formação dos Estados Nacionais – especialmente a França e a Inglaterra – e a biografia de Joana D'Arc. Há links interessantes para outros sites, para linhas do tempo e obras de arte relacionadas ao período em questão. Em inglês. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 374).

É interessante destacar que, apesar de explorar com veemência a performance de Joana D'Arc na Guerra dos Cem anos, em todo o livro didático do 1º ano é somente através

desta heroína francesa que as mulheres são representadas como figura ativa em uma guerra. Além disso, seu desempenho tem uma abordagem descrita como uma personalidade quase que mitificada e esse discurso é ratificado quando se sobrepõem uma narrativa que destaca mais o apelo espiritual da personagem do que o detalhamento de seus feitos durante a guerra.

Já no livro didático do 2º ano, as interpelações trazidas sobre as mulheres no *front* parecem ser escritas por outros autores que não os que assinam a organização da coleção, isso porque encontramos registros interessantes de como essas figuras são retratadas em suas atuações durante as guerras, além de notarmos uma quantidade maior de menções em imagens, boxes e atividades com exigências de reflexões e criticidade que nos pareceu faltar no material didático do ano anterior.

No capítulo 9 que fala sobre a *Expansão e diversidade na América portuguesa*, quando aborda sobre a atuação dos bandeirantes, o livro traz um excerto pouco comum descrevendo a colaboração das mulheres indígenas para que esses exploradores pudessem sobreviver às guerras contra tribos rivais:

Os bandeirantes instalaram-se na área que viria a constituir o estado de São Paulo por meio de acordos com indígenas. Esses acordos envolviam uniões com mulheres indígenas. Assim, o bandeirante aprendia com os indígenas a sobreviver na mata e a fazer a guerra com outros grupos indígenas, atividade para a qual os seus aliados tinham suficiente prática, já que a guerra era um evento importante do universo dos indígenas desde antes da chegada dos portugueses. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 99).

Adiante, apesar de poucos registros serem feitos no corpo do texto principal do LD sobre a atuação das mulheres no contexto da Revolução Francesa, o box *Leituras* sugere a reflexão trazida pelo historiador Michel Vovelle sobre as personalidades femininas que reclamam o reconhecimento de suas atuações como mulheres-soldados durante a guerra:

FIGURA 32 - Mulheres na Revolução Francesa

Leituras

Em sua obra *A Revolução Francesa (1789-1799)*, o historiador Michel Vovelle afirmou que a presença política das mulheres dentro da Revolução Francesa estava longe de ser insignificante, mas que, assim como os homens, estavam nas jornadas e agitações populares, nas Sociedades Fraternas, nas atividades dos clubes e nos escritos reivindicando a igualdade política. Às vezes, obtendo o apoio de autoridades revolucionárias. Não foram poucos casos do pleno engajamento feminino nas frotas de lutas. Abaixo, acompanhe alguns exemplos destacados pela historiadora Tania Machado Morin.

As mulheres na Revolução Francesa

"Não fiz a guerra como mulher, fiz a guerra como um bravo", declarou Marie-Henriette Xaintailles em carta ao imperador Napoleão Bonaparte (1769-1821). Indignada por lhe acusarem perseguição de ex-combatente do Exército "porque era mulher", ela lembrou que, quando fez sete campanhas do Reno como ajudante de campo, o que importava era o cumprimento do dever, e não o sexo de quem o desempenhava.

Madame Xaintailles não foi um caso isolado. Em 1792, quando a França declarou guerra à Áustria, voluntárias se alistaram no Exército para lutar ao lado dos homens contra as forças da coalizão austro-prussiana que ameaçavam invadir o país. Muitas se apresentaram com identidades falsas e disfarças de homens. Além de conseguirem se alistar, protegiam-se do risco da violência sexual. [...]

Não se conhece o número exato de mulheres-soldados durante o período revolucionário francês (1789-1799). Há centenas de casos registrados nos arquivos parlamentares, militares e policiais, e informações biográficas esparsas sobre apenas quarenta e quatro. Entretanto, existem muitas referências em imagens e testemunhos da época. [...]

As irmãs Femig, com 17 e 22 anos, foram exceções: eram nobres, e combateram vestidas de homem no Exército do general Dumouriez (1739-1828), na fronteira da atual Bélgica. Fora da batalha, passavam com roupas de mulher e carabina ao ombro. Tornaram-se heroínas nacionais. [...]

Chamam [a] atenção as descrições sempre exaltadas dos feitos marciais das soldadas. A impressão é que elas foram mitificadas para figurar no panteão dos exemplos patrióticos de que a Revolução tanto precisava no dramático ano II – no calendário revolucionário, setembro de 1793 a setembro de 1794. Nesse período marca o da radicalização política do terror, a nação também enfrentava a guerra externa, guerra civil, inflação, penúria e revoltas urbanas. O exemplo das guerreiras podia inspirar os cidadãos.

De todo modo, as soldadas encarnavam as virtudes republicanas. Não eram poucas. Por esse razão, Liberté Barreau e Rose Bouillon figuravam na *Colêânea de Ações Heroicas e Cívicas dos Republicanos Franceses*, publicada em 30 de dezembro de 1793. [...] Sacrificaram-se pela pátria esquecendo as virtudes de seu sexo. Eis aí o grande mérito. Num a República marcada por apelos à moral, as mulheres-soldadas contribuíram com um modelo de comportamento feminino positivo.

MORIN, Tania Machado. *Revolução Francesa e a efeméride*. Durante a Revolução Francesa, 8 dez. 2015. Disponível em: www.serviciocultural.org.br/revolucao-francesa-e-efeméride. Acesso em: 26 out. 2017.



A marcha das mulheres para Versalhes, gravura do século XVIII.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 168.

Caso houvessem instruções específicas para o trabalho desse boxe no manual do professor, caberiam reflexões interessantes sobre o reclame do reconhecimento feminino na participação em guerras, tal como é feito em relação à atuação dos homens, uma vez que

Produz uma forte sensação de frustração e estranheza a falta de reconhecimento legal posterior. Em vez de promoções militares, [as mulheres] recebem simples elogios e tem de fazer o trabalho duplo de lutar para ter o direito a adquirir responsabilidades iguais as dos homens e, depois, lutar novamente para obter o reconhecimento de tais responsabilidades. (VILLANUEVA, 2017, p.123-124).

Outro destaque interessante é feito no capítulo 17, quando o livro trabalha o conteúdo sobre as Independências da América Espanhola. Neste eixo, em outro boxe, surge uma reflexão feita com base no texto de uma historiadora, a Maria Ligia Coelho Prado, que debate sobre a participação feminina nessas guerras. Nele, a autora aponta um perfil corriqueiro que se associa às justificativas dadas para as mulheres irem ao *front*:

FIGURA 34 - Mulheres na Guerra de Libertação da América Espanhola**Leituras**

No texto a seguir, a historiadora Maria Ligia Coelho Prado discute a participação das mulheres nas guerras de independência da América espanhola. A historiadora nos indica a importância da presença das mulheres naqueles conflitos, exercendo funções variadas.

As mulheres na guerra de libertação

Quando se fala em exército, nesse período, imaginamos sempre homens marchando a pé ou a cavalo, lutando. Esquecemo-nos de que as mulheres, muitas vezes com filhos, acompanhavam seus maridos-soldados; além disso, como não havia abastecimento regular das tropas, muitas trabalhavam – cozinhando, lavando ou costurando – em troca de algum dinheiro [...].

[Havia, ainda] a presença não apenas de mulheres que seguiam ao lado de seus companheiros, mas de várias mulheres soldados que pegaram em armas para conseguir a libertação das colônias. [...]

Há variadas narrativas sobre outro tipo de participação das mulheres, por exemplo, as que trabalhavam como mensageiras, levando informações para os insurgentes.

PRADO, Maria Ligia Coelho. A participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina. *América Latina no século XIX – tramas, telas e textos*. São Paulo: Edusp, 1999. p. 34-35 e 40.



Mulheres soldados com roupas tradicionais em comemoração ao bicentenário do México, 2010.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 197.

Em sua escrita, Villanueva (2007, p. 115) alerta sobre as possíveis motivações que faziam as mulheres decidirem ir às guerras:

A luta pelos filhos, pelos familiares enfermos, a própria cultura e a religião vinham somar-se como justificativas lógicas do envolvimento das mulheres na luta (...). Dessa forma, portanto, não se tratavam de mulheres desnaturadas, a quem a vida familiar não importasse ou que lutassem simplesmente como ativistas de um partido político. O sofrimento de seus filhos, irmãos e, sobretudo, de seus pais (já que se tratava em sua maior parte de mulheres jovens ou muito jovens) era o desencadear decisivo de seu envolvimento direto na luta.

Apesar de ser uma alegação comum entender que essa participação feminina geralmente está atrelada a um papel secundário ou ao esforço de ação feita pela benevolência com os seus entes, cabe também salientar que a guerra promove uma discussão sobre o reforço das fronteiras entre os gêneros, pois os embates bélicos por muito tempo foram vistos como um evento que colaborou para o progressivo aparecimento das mulheres em espaços públicos.

No entanto, como afirmam pesquisas recentes "(...) as nações em guerra reforçam identidades de gênero e após a guerra as crises demográficas dão ensejo a toda uma simbologia de enaltecimento da maternidade". (CAPDEVILA, 2005, *apud* PEDRO, 2005, p.83). Essa abordagem, sem dúvidas, enriqueceria a capacidade de nossos estudantes

reconhecerem que os embates belicosos podem ora ser vistos como propulsores da autonomia feminina, ora como barreira para as conquistas das mulheres.

Posteriormente, permanecendo no livro do 2º ano, o boxe *Leituras* explora na atividade *Pratique* um exercício extenso sobre a participação das mulheres nessas guerras de independência, além de provocar a reflexão sobre o silenciamento e as representações acerca desta participação feminina na história oficial.

FIGURA 34 - Representações das mulheres na Guerra de Libertação da América Espanhola

Pratique

4. Retome o texto da historiadora Maria Ligia Coelho Prado localizado na seção *Leituras*, intitulado *As mulheres na guerra de libertação*. Depois, leia com atenção mais um trecho desse mesmo texto a seguir, observe a imagem e responda ao que se pede.]

[...] ressalte-se que, a despeito dessa atuação bastante significativa, o empenho oficial para o reconhecimento de algumas dessas mulheres como "fundadoras da pátria" foi pequeno e esporádico. As homenagens públicas ou a instituição de datas nacionais comemorativas não aconteceram. Nesse particular, os mais importantes símbolos femininos nacionais continuaram a ser as Nossas Senhoras, desde a de Guadalupe [...] até a de Aparecida.

Entretanto, é possível encontrar vestígios concretos que lembram a atuação dessas mulheres. O mais destacado, nesse particular, parece ser a homenagem à boliviana Juana Azurduy de Padilla. O aeroporto de Sucre leva seu nome e lá também se encontra uma estátua que a representa montada a cavalo [...]. Seu reconhecimento oficial torna-se mais evidente quando lembramos que Azurduy é o nome tanto de uma província do departamento de Chuquisaca como de sua capital. [...] La Pola também ganhou uma estátua em Bogotá que a mostra sentada, de olhos vendados, antes da execução pelos realistas. Sua efígie aparece na nota de dois pesos colombianos.

PRADO, Maria Ligia Coelho. A participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina. *América Latina no século XIX: temas, telas e textos*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2004. p. 49-50.



Estátua de Juana Azurduy de Padilla (1780-1862), localizada no aeroporto de Sucre, na Bolívia. Nascida na atual Bolívia, tinha origem indígena. Participou das guerras de independência da América espanhola como militar, chegando a obter a patente de tenente-coronel. Entre suas inúmeras ações estava a organização do chamado "Batalhão dos Leais", que lutou na região do alto Peru. Foto de 2015.

- Segundo o texto da seção *Leituras*, de que maneira se dava a participação das mulheres nas guerras de independência da América espanhola? Que funções elas exerciam?
- De acordo com o texto ao lado, também escrito por Prado, é possível dizer que a história oficial reconheceu a atuação dessas mulheres?
- Que símbolos femininos nacionais são mais comuns na América Latina, segundo o texto ao lado? Como você explicaria isso?
- Observe a foto da estátua de Juana Azurduy de Padilla. Considerando a posição em que a personagem foi retratada, que mensagem a estátua pode passar ao observador?
- Você diria que é comum que mulheres públicas, que tenham participado de eventos da história de uma cidade, uma região ou um país, sejam representadas da forma como Juana foi retratada na estátua? Justifique sua opinião.
- Além de Juana Azurduy de Padilla, a historiadora Maria Ligia cita, em seu texto, a ação de La Pola. O nome verdadeiro de La Pola era Policarpa Salavarrieta (1795-1817). Ela trabalhava como costureira e professora e, a partir de 1812, passou a se dedicar às lutas pela independência da Colômbia. Faça uma pesquisa e procure descobrir se na história do Brasil já houve alguma mulher retratada em uma cédula de dinheiro, como acontece com La Pola, na Colômbia. Depois, escreva um comentário com suas descobertas.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 199.

O manual do professor traz também instruções significativas sobre a ausência de reconhecimento da participação dessas personagens nas histórias oficiais das guerras, a falta de representação simbólica que essas protagonistas ganharam ao longo dos tempos, além de sugerir uma pesquisa biográfica sobre outras mulheres que participaram de forma ativa nas guerras das independências, apontando inclusive alguns nomes que não são normalmente destacados:

- Segundo a historiadora Maria Ligia Coelho Prado, muitas mulheres costumavam acompanhar os maridos nos campos de batalha. Varias mulheres trabalhavam ao lado das tropas, cozinhando, lavando ou costurando. A historiadora comenta que havia muitas mulheres soldados, que não iam aos conflitos necessariamente para acompanhar seus maridos, mas, sim, para integrar o combate armado. Havia, ainda, mulheres que trabalhavam como mensageiras para as inúmeras tropas.

b) Não. De modo geral, a chamada história oficial não tem reconhecido a participação de mulheres nas guerras de independência da América espanhola. De acordo com a historiadora, o reconhecimento de sua atuação é fraco e esporádico, diante de sua importante e decisiva participação nas batalhas, que permite considerá-las como “fundadoras da pátria”.

c) De acordo com a historiadora, os símbolos femininos nacionais são, em geral, aqueles ligados a religiosidade, como as imagens das Nossas Senhoras. Isso pode ser explicado, por um lado, pelo importante papel que o catolicismo tem na América Latina, e, por outro, pelo pouco interesse que a história oficial tem dado a trajetória das personalidades femininas na região.

d) É possível observar que Juana foi retratada na estátua numa pose altiva, corajosa. Montada em seu cavalo, a maneira das mulheres da época (com as duas pernas em um só lado), Juana aparece com a espada em punho, atuando em batalha. Interessante notar que o cavalo esta, também, em uma posição bastante altiva, em intenso movimento. Suas patas traseiras estão no ar, indicando que o artista queria representar uma ação de combate.

e) De modo geral, não. Não é comum que as mulheres sejam representadas como aconteceu a Juana, nesta estátua. Espera-se que os alunos percebam, portanto, que o artista que elaborou esta estátua pretendia, realmente, valorizar o caráter da vida militar de Juana, destacando sua participação ativa nos conflitos. Isso não é comum, pelo menos no Brasil. Aqui, na maior parte das cidades, ou não temos estatuas homenageando mulheres ou, quando temos, elas são, em geral, representadas de maneira mais passiva. Caso queira ampliar esse tema em sala de aula, você pode propor aos alunos que façam pesquisas sobre a trajetória de algumas mulheres que participaram de forma ativa das lutas pela independência na América espanhola. Com os resultados obtidos, eles podem produzir uma “revista de História” ou um “dicionário de mulheres latino-americanas”, com um verbete dedicado a cada mulher. Um trabalho desse tipo pode colaborar para a desconstrução de estereótipos a respeito do papel da mulher ao longo da História. A historiadora Maria Ligia Coelho Prado, no livro *América Latina no século XIX: tramas, telas e textos* (2. ed. São Paulo: Edusp, 2004), cita diversas dessas mulheres; reproduzimos, aqui, o nome de algumas delas para auxiliá-lo em seu trabalho em sala de aula: Manuela Eras y Gandarillas; Josefa Montesinos; Manuela Pedraza (obteve a patente de tenente); Maria Remédio Del Valle; Evangelista Tamayo (obteve a patente de capitã); Leona Vicário; Josefa Ortiz de Domínguez.

f) Ao longo da história da moeda do Brasil, três mulheres foram representadas em cédulas: a Princesa Isabel, em 1967, em uma cédula de 50 cruzeiros; a poetisa Cecília Meireles, entre 1989 e 1992, nas notas de 100 cruzados novos; e, em 1994, a figura conhecida como “a baiana” circulou nas cédulas de 50 mil cruzeiros reais (pouco antes da criação do real). Esses poucos exemplos demonstram que o reconhecimento das mulheres pela participação na História ainda é bastante fraco e intermitente no Brasil. Para auxiliar seu trabalho em sala de aula, consulte a reportagem “8 países que tem mulheres nas notas de dinheiro”, disponível em: <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/8_paises_que_tem_mulheres_na_nota_de_dinheiro>. Acesso em: 15 mar. 2016. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 365).

Ainda, na abordagem do mesmo conteúdo, a atividade “*Articule passado e presente*” na página 200 fomenta uma análise sobre desconstrução de estereótipos de grupos sociais. A letra “c” traz a seguinte provocação: “c) Neste capítulo, em sua opinião, houve algum caso de desconstrução de estereótipos? Em caso positivo, explique qual era o estereótipo e como ele

foi desconstruído." (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 200). O manual do professor sugere que a resposta seja dada com base nas reflexões que foram apontadas no exercício sobre a participação feminina nas guerras da América Latina:

c) Sim. Isso aconteceu no caso da participação das mulheres nas guerras de independência da América Latina. Os alunos tiveram contato com dois textos que negam a ideia de que as mulheres não teriam participado desses episódios. A análise da estátua de Juana Azurduy de Padilla, mostrada numa pose ativa, em geral reservada as estatuas masculinas, também contribuiu para isso. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 367).

No que se refere ao conflito bélico mais atroz sucedido na América do Sul, o capítulo 19, que trata do Segundo Reinado e da Guerra do Paraguai traz, ainda que em boxe informativo, as colaborações da historiadora Rosely Batista Miranda de Almeida, destacando a atuação de minorias combatentes nesse embate. Dentre eles, cita as mulheres como partícipes do grupo, apesar de o foco de sua escrita ser a atuação dos indígenas brasileiros e seus interesses de participação no conflito junto ao exército imperial:

Não foram só as forças armadas do Império que deram ao Brasil a vitória no maior conflito bélico jamais ocorrido na América do Sul. Pesquisas já mostraram que gente do povo, mulheres, escravos e ex-escravos também tiveram atuação marcante na Guerra do Paraguai. De todas essas minorias combatentes, a participação dos índios era menos conhecida. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 276).

Adiante, continuando no livro do 2º ano, outra mulher é destacada agora no contexto da formação do Estado Nacional brasileiro. Duas perspectivas históricas sobre essa montagem são apresentadas em atividade na página 248, enfatizando o papel dos escravos na Guerra da Independência da Bahia. Precisamente na letra "c", da 5ª questão da atividade *Pratique*, os autores pedem para que os alunos comparem a visão do papel dos escravos nas lutas de independência do Estado. A resposta comentada no manual do Professor estende o debate para a atuação de Maria Quitéria:

c) Sim. No trecho 1, o autor diz que os escravizados “lutavam contra a escravidão” no interior dos combates; no trecho 2, o autor diz que os escravizados enxergavam sua participação e vitória nas lutas como uma “real possibilidade do fim do escravismo e do rompimento das barreiras raciais”. É possível ampliar o tema das guerras de independência na Bahia e destacar a participação das mulheres nesse conflito. Foi nessa ocasião que Maria Quitéria (1792-1853) lutou, sendo a primeira mulher a assentar praça em uma unidade militar no Brasil. Para auxiliar seu trabalho em sala de aula, utilize o seguinte texto: “A memória da guerra pela Independência [na Bahia] apagou o papel das mulheres. Embora Joana Angélica fosse lembrada como vítima da prepotência portuguesa, não há indício de que Maria Quitéria tenha sido celebrada em vida durante a festa anual do Dois de Julho,

que comemora a vitória dos patriotas. Passou-se mais de um século antes que ela fosse consagrada heroína: em 1953 recebeu um monumento e em 1996 foi reconhecida como Patrono do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro. Mais recentemente, a história de Maria Felipe de Oliveira também foi resgatada da tradição oral e incorporada a comemoração do Dois de Julho. Nada mais justo: dentro ou fora do campo de batalha, as lutas pela Independência na Bahia também foram negras, femininas e populares. KRAAY, Hendrik. A independência delas. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 1o jun. 2015. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/a/independencia/delas>. Acesso em: 27 mar. 2016. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 374).

O que nos provoca em todos esses exemplos ricos que o LD do 2º ano traz é o questionamento sobre a ausência dessa mesma perspectiva historiográfica não ser aplicada nos três volumes da coleção, além de não entender o porquê de grande parte da abordagem que colocam as mulheres em foco na categoria guerra ser apresentada quase que exclusivamente em outros textos que não os escritos no conteúdo principal dos capítulos.

Partindo agora para a análise do material do 3º ano, o conteúdo sobre a Primeira Guerra Mundial traz algumas menções à participação das mulheres no *front*. O texto base do capítulo sobre a temática novamente negligencia a escrita que contemple essa participação, mas é nos boxes e nas atividades que as mulheres passam a existir. O primeiro espaço de visibilidade ocorre no box *Leituras* que traz alguns depoimentos de soldados combatentes.

Apesar da coletânea de testemunhos ser composta apenas por relatos de homens, na atividade sugerida existe uma alternativa que indica a pesquisa para entender sobre a condição das mulheres durante a guerra: "c) Os depoentes citados são do sexo masculino. Como as mulheres vivenciaram a Primeira Guerra Mundial? Faça uma pesquisa sobre as condições de vida enfrentadas pelas mulheres dos países em guerra nesse período." (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 23).

Contudo, nota-se que aqui, a questão prioriza a pesquisa sobre como as mulheres vivenciaram as consequências da guerra em suas vidas, e não há estímulo para uma investigação que direcione o aluno a encontrar registros que contemplem a participação ativa das mulheres nessa guerra. Essa resposta também não pode ser obtida unicamente com a leitura do capítulo sobre o evento, uma vez que nada é mencionado sobre essa participação nos textos principais do conteúdo.

Adiante, no box *Construindo Conceitos* sobre o significado de *Guerra Total* os alunos podem encontrar algumas informações sobre como essas mulheres desempenharam seus papéis no momento bélico em estudo:

Essa guerra sem fronteiras envolvia toda a economia das nações em conflito, direcionando os setores produtivos e a pesquisa tecnológica para a fabricação de armas, munições, uniformes, equipamentos e instrumentos de guerra, como blindados, aviões e bombas. Muitas fábricas foram adaptadas para a nova produção, trabalhadores foram treinados e um novo contingente populacional foi convocado para trabalhar nas linhas de produção e participar do esforço de guerra: as mulheres. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 25).

O mesmo boxe traz uma imagem de pôster que circulava na época para fomentar o recrutamento feminino. Essas representações que buscavam através do apelo emocional aliciar jovens mulheres para o *front*, nem sempre simulavam à risca seu real envolvimento nos campos de batalha. Villanueva (2017, p. 115) afirma que:

(...) Em certas ocasiões, [nas imagens] trata-se de cenas propagandísticas ou de impacto, apresentadas com objetivos bastante diversos e nem sempre de forma realista, nem para fazer justiça nem para representar com objetividade a participação das mulheres. Nos próprios grupos, essas combatentes têm sua presença utilizada como propaganda dos combatentes e também para justificar os ideais da guerra. Fora dos grupos, especialmente no grupo oponente, para ressaltar a violência ou a crueldade da guerra, demonizar seus feitos e acentuar sua maldade.

Apesar de ser uma fonte de pesquisa significativa, nenhuma provocação foi feita sobre as representações e apelos que essas ilustrações perpetravam, nem tão pouco foi sugerido uma reflexão sobre os espaços que aparentemente eram destinados às mulheres enquanto participavam do confronto.

FIGURA 35 - Mulheres da Cruz Vermelha na Primeira Guerra Mundial



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 25.

Na finalização do capítulo, outra atividade sugere a ponderação sobre as transformações sociais que foram provocadas devido ao combate.

FIGURA 36 - Mulheres trabalhando em fábricas de munição

9. Observe com atenção a imagem abaixo e leia o texto que a acompanha. A seguir, com base nas fontes, responda: de que maneira a Primeira Guerra Mundial transformou a vida da humanidade no Ocidente?



Mulheres trabalham em fábrica de munições, propriedade do Estado, na Inglaterra. Foto de julho de 1917.

A Primeira Guerra Mundial matou mais de oito milhões de soldados e 6,5 milhões de civis. Ainda que impressionantes, esses números são bem inferiores aos do segundo conflito mundial, que vitimou quase 50 milhões de pessoas e contou com um dos maiores genocídios da História e com um de seus maiores vilões, Adolf Hitler. Não é de se estranhar, portanto, que a Segunda Guerra receba mais atenção da cultura popular [...]. Mas essa disparidade é injusta: a guerra iniciada em 1914 mudou o mundo para sempre – e pavimentou o caminho para a que veio depois.

Nada semelhante havia acontecido antes. A explosão de uma guerra com aquelas proporções foi algo chocante. “Para os que cresceram antes de 1914, o contraste foi tão impressionante que muitos [...] se recusaram a ver qualquer continuidade com o passado. ‘Paz’ significava ‘antes de 1914’; depois disso veio algo que não mais merecia esse nome”, escreveu o historiador britânico Eric Hobsbawm no livro *Era dos extremos*. Para ele, o conflito representa o fim do que ainda se ensina no Brasil como “Era Contemporânea” (iniciada com a Revolução Francesa), e marca o nascimento de um novo período histórico: o “Curto Século 20”, que acabou com o fim da União Soviética em 1991.

100 anos da Primeira Guerra. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/100-anos-primeira-guerra-mundial/mudanca.html>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 30

O comentário trazido no manual do professor dá conta de conjecturar sobre como as mulheres assumiram papéis na esfera pública, principalmente em postos de trabalho que antes eram exercidos apenas por homens, o que de certa maneira favoreceu a emancipação feminina.

A Primeira Guerra Mundial provocou transformações impactantes na vida dos europeus. Com o deslocamento de milhões de homens para o *front* e a necessidade de assegurar o ritmo da produção industrial, as mulheres foram obrigadas a assumir nas fábricas os postos de trabalho antes ocupados pelos pais, maridos e filhos, o que acabou favorecendo sua emancipação. Além disso, a produção de armas seguiu a lógica do desenvolvimento industrial: passaram a ser produzidas em larga escala e incorporando uma tecnologia cada vez mais avançada, o que resultou numa guerra de violência inédita, com milhões de mutilados e mortos. Inaugurava-se a morte em massa. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 315).

Outro destaque atípico que o livro didático traz sobre as mulheres em guerras é feito no capítulo 11. Quando o estudo sobre a Revolução Constitucionalista de 1932 trata, a participação delas nesse levante destacada no corpo do texto principal: “As mulheres tiveram importante atuação, servindo de enfermeiras ou costurando uniformes para os combatentes.” (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 129). Aqui, vale salientar que a ênfase dada às

mulheres durante a revolução, apesar de ser pouco comum, expressa novamente um papel engessado onde quase sempre aparecem como personagens atreladas aos cuidados fraternais do que em vias expressas de combates. Contudo, não podemos deixar de reconhecer a relevância do destaque à participação de mulheres no campo da saúde durante a guerra, que representou participação ativa nos campos de combate.

Dito isto, apesar de notarmos a presença de mulheres como personagens na história das guerras que são contadas nos livros didáticos, mais uma vez sua aparição é tida como evento isolado, fazendo parte de uma escrita que se apresenta como exceções nos assuntos sem que exista a necessidade de subscrever suas participações como significativas para o entendimento do evento histórico estudado. A figura feminina permanece sendo representada para os nossos alunos como bibelôs, vítimas ou ressalvas das grandes batalhas que marcaram a história.

4.3 MULHERES NO TRABALHO NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

A luta pela conquista do espaço de atuação das mulheres na esfera pública foi árdua. Um dos primeiros motes de reivindicações feministas veio justamente na busca pelo acesso às instruções e ao mercado de trabalho.³⁰ Apesar de conquistas significativas, a desigualdade de gênero neste campo é um dado constante. Os estudos sobre as mulheres no mercado de trabalho, que se intensificou no Brasil a partir da década de 80, revelam que a despeito dessa inserção, as diferenças salariais e colocações em vagas de menor prestígio configuram uma questão de gênero:

As diferenças de rendimento em favor dos homens nos diferentes grupos ocupacionais não refletem diferenças de tempo no emprego, e são desigualdades de gênero importantes no mercado de trabalho. Uma diferença notória entre homens e mulheres que persiste no emprego formal, apesar da elevação da presença de mulheres de menor condição socioeconômica neste tipo de emprego, reside na forte presença masculina em ocupações decorrentes da produção material de bens; enquanto as mulheres estão dispersas, principalmente em ocupações decorrentes de atividades não diretamente ligadas à produção material de bens, sejam de apoio administrativo ou na prestação de serviços e no comércio. (LEONE, 2017, p. 34).

³⁰ Sobre as reivindicações feministas, entre os reclames da *Primeira Onda* destaca-se a busca pelos direitos sociais e econômicos, vide trabalho remunerado, do controle sobre propriedades privadas e heranças, direito ao estudo, qualificação, além de reivindicações dos direitos políticos, como votar e ser votada. Ver: MOURA, Nayara Aparecida. A Primeira Onda feminista no Brasil: uma análise a partir do jornal “A Família” do século XIX (1888-1894). Praça: Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Recife, v. 2, n. 2, 2018, pp. 62-86. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/praca/article/view/241600/32722>. Acesso em: 27 jan. 2022.

Essas disparidades de ocupações profissionais que secundarizam o papel da mulher são notadas também nos estudos históricos. Serpa (2010) afirma que se fizermos uma breve revisão historiográfica quase não encontraremos mulheres em ocupações de serviços de grande destaque na esfera pública. É como se suas contribuições fossem consideradas insignificantes e as mulheres "não estivessem participado do desenvolvimento de seus países" (SERPA, 2010, p. 9), razão pela qual estão ausentes dos registros históricos tradicionais, registros esses que quase sempre são escritos por homens (SERPA, 2010).

Como um produto dos processos sociais, os livros didáticos espelham essas distinções. Marques (2009, p.210) afirma que "por muito tempo, os livros didáticos sequer consideravam nas suas representações, apresentar as mulheres em espaços que não fossem o privado". Essa realidade infelizmente pode ser constatada na coleção analisada, pois as representações femininas em espaços de trabalho são ínfimas, como demonstra o quadro abaixo, além de quando percebidas, serem associadas à funções demarcadas pelos papéis de gênero normativos.

Quadro 5 - MULHERES NO TRABALHO NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Ano/série	Quantidade de imagens	Texto principal	Outros textos
1º	04	02	01
2º	08	02	11
3º	19	02	06

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nos livros didáticos pesquisados as mulheres aparecem na esfera pública geralmente em trabalhos de pouco destaque e em empregos secundários relacionados à agricultura, artesanato, comércio ou operariado. Essas funções, também representadas no LD, são um marco de reflexão sobre os papéis sociais normativos que interferem na conjunção do trabalho, como afirma Lima et. al., (2021, p. 89):

É essencial reconhecer a interferência do papel social na conjuntura do trabalho (...). A partir dos papéis sociais, características e comportamentos foram determinados e separados entre femininos ou masculinos, e, com isso, a sociedade anseia que cada gênero aja de acordo com o que foi preestabelecido, definindo o estereótipo de gênero.

A configuração dos papéis sociais no trabalho foi citada logo nas primeiras páginas do livro do 1º ano, quando as mulheres são aludidas no exercício da função agrária entre os

agrupamentos humanos mais remotos, em que os autores tecem uma colocação que narra o desenvolvimento da divisão natural do trabalho:

Pesquisas recentes indicam que, no início desse período, homens e mulheres se dedicavam às mesmas tarefas básicas. Contudo, com o passar do tempo, para conseguir o alimento necessário de modo mais eficiente, as tarefas passaram a ser divididas conforme a idade, o sexo e as condições físicas dos membros do bando. Esse tipo de organização é conhecido como **divisão natural do trabalho**. Assim, quase sempre os homens se tornaram responsáveis pela fabricação de ferramentas, pela construção de tendas e pela caça e pesca. As mulheres ficaram encarregadas de coletar grãos, folhas, frutos, raízes, ovos, mel e insetos. Elas exerciam ainda várias atividades artesanais. Idosos e crianças também ajudavam, conforme suas forças permitissem. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.40).

A aplicação do termo destacado pelos próprios autores no corpo do texto principal do capítulo sem que haja nenhuma reflexão sobre o que pode ser considerado como uma "função natural do trabalho", expressa um pensamento arcaico que delimita papéis sociais de serviços específicos para homem ou mulher em conformidade com seu sexo biológico. Isso incorre em uma problemática acerca da imagem que está sendo formada na cabeça dos alunos sobre os espaços que parecem ser inerentes à atuação feminina, pois "não só impede sua análise do ponto de vista real, como reforça a imobilidade social desse segmento" (Marques, 2009, p. 210).

Ainda no mesmo capítulo, que trata sobre a Pré-história, os autores apontam a ação feminina como responsável pela descoberta do processo agrícola, mas não explicam sobre como essa divisão que cerceou o trabalho da mulher na esfera privada pode ter implicado nessa observação:

Alguns pesquisadores defendem a teoria de que coube às mulheres decifrar o mistério da germinação e do crescimento das plantas, uma vez que eram as responsáveis pela coleta e estavam, portanto, mais familiarizadas com os ciclos e as características do mundo vegetal. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.42).

No transcorrer da obra, notamos ainda que as demais aparições das mulheres atuantes nas zonas agrícolas são feitas como imagens-exemplo, ocupando um espaço gráfico como recurso meramente ilustrativo e sem qualquer reflexão sobre a importância dessas figuras na execução de seus ofícios. É o que revela a seguinte imagem retirada de um boxê que tratava sobre a origem da sedentarização, onde a foto de uma camponesa é apresentada sem que o seu ofício seja o foco do texto escrito.

FIGURA 37 - Camponesa em plantação de mostarda, na Índia



Camponesa em campo de plantação de mostarda nos arredores de Srinagar, na Índia. Foto de 2015.

Rouf Bhatt/Agência France-Press

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.41.

O mesmo ocorre com a ilustração apresentada no capítulo que aborda a Idade Média. A iluminura contendo uma camponesa carregando uma saca de grãos traz como destaque elucidado pela pintura o uso de moinhos. Neste caso, a imagem da mulher que surge em primeiro plano está esvaziada de sentido.

FIGURA 38 - Camponesa em iluminura na Idade Média



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.214.

Já no livro didático do 2º ano do ensino médio, as mulheres que trabalham nas zonas agrícolas são representadas por escravizadas. Aqui, o serviço agrônomo é associado à ideia de ofício secundário, que usava a mão-de-obra negra para alimentar as atividades econômicas

mais rentáveis da dinâmica colonial agroexportadora na Idade Moderna, como demonstram as figuras seguintes.

FIGURA 39- Escravas nos campos de algodão da Geórgia



Africanos escravizados nos Estados Unidos trabalham em campos de algodão em uma plantação na Geórgia. Escola francesa, século XIX.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.45.

FIGURA 40- Escravas no Plantation de algodão do Mississippi



Plantation de algodão localizada no Mississípi. Litografia colorida de William Aiken Walker, século XIX.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.118.

FIGURA 41- Escravas em uma fazenda de café no Vale do Paraíba



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.266.

No livro do 3º ano, as mulheres camponesas aparecem como ilustração do conteúdo sobre a Revolução Russa e como trabalhadoras em um cafezal paulista no século XX, repetindo a prerrogativa de elucidação do assunto como visto em quase todos os exemplos trazidos nesse texto.

FIGURA 42- Camponesas na Rússia no início do século XX



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.34.

FIGURA 43- Mulheres trabalham em cafezal no interior de São Paulo, século XX



Mulheres trabalham em cafezal no interior de São Paulo. Foto do início do século XX. A formação de um cafezal era uma fase custosa para o proprietário de terra, pois demorava aproximadamente de cinco a seis anos até que a plantação produzisse grãos em quantidade e qualidade suficientes para resultar em uma boa colheita.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.64.

Nas funções de artesãs e comerciantes, as imagens que abroham nos livros didáticos da coleção são pontuais e continuam ilustrativas. No capítulo 13 do livro do 3º ano, ao abordar sobre a reorganização democrática do Brasil, a imagem destacada não se relaciona profundamente com o texto principal, exceto pelo fato de mencionar que as questões de grupos minoritários, como comunidades quilombolas, mulheres, negros e indígenas, tiveram que fazer parte das propostas políticas dos governantes no pós ditadura por causa das pressões dos movimentos sindicais e partidos progressistas. Novamente, a fotografia faz ilustração ao texto sem que o protagonismo feminino no ofício em destaque seja uma temática importante para o conteúdo em estudo.

FIGURA 44- Artesã em Rio de Contas, BA

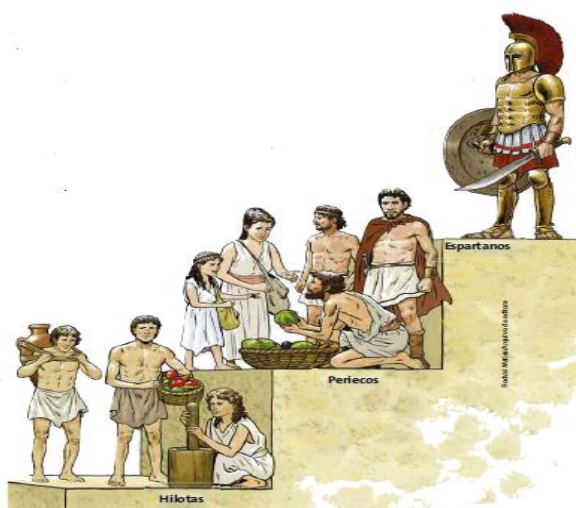


Em Rio das Contas, na Bahia, uma comunidade remanescente de quilombos cultiva o artesanato típico, como o bordado em crivo rústico e a renda de parede. As artesãs vendem sua produção em uma loja, onde expõem seu trabalho. Foto de 2014.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.262.

Quando as mulheres aparecem na função de comerciantes, novamente as imagens trazem pouco destaque à execução deste cargo. O LD do 1º ano, ao tratar sobre Roma Antiga, apresenta a ilustração de uma pirâmide social espartana. Embora o desenho esboce a presença de mulheres entre os periecos e hilotas na atividade comercial, o texto base explica a composição dessas camadas sempre fazendo referência à atuação masculina, inclusive quando trata das funções profissionais em que esses grupos operavam.

FIGURA 45- Mulheres na sociedade espartana



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.136.

Adiante, o mesmo livro didático ao trabalhar com a Alta Idade Média, apresenta uma iluminura da época que destaca a atividade comercial. Nela, a participação feminina é contemplada no cenário que representa o afã da expansão mercantil pela Europa, no entanto, esta atuação serve novamente como mera ilustração.

FIGURA 46- Mulheres na atividade comercial durante o medievo



Nesta iluminura italiana do final do século XIV, está representada uma loja de peixes. A atividade comercial vinha em crescente desenvolvimento desde o século XI.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.218.

O único destaque que encontramos nesta categoria em que as mulheres aparecem na função de comerciantes como protagonistas no desempenho de seu trabalho, se dá no livro didático do 2º ano. O capítulo 02, que trata da colônia portuguesa na América traz no texto principal uma abordagem sobre o mosaico social da época, destacando a condição feminina predominante entre as elites coloniais.

Apesar de pontuar a sujeição da mulher, o texto revela que algumas mulheres dessa elite conseguiram se destacar na administração de seus bens e, sobre essa prerrogativa, os autores escolhem propor uma atividade que promove reflexões acerca dessas personalidades que lograram espaços de prestígio angariados por suas habilidades na gerência de negócios, como podemos analisar no exercício abaixo:

FIGURA 47- Atividade sobre mulheres na sociedade colonial na América portuguesa

Pratique

7. Neste capítulo vimos que algumas mulheres residentes na América portuguesa naqueles primeiros tempos de colonização podiam assumir diferentes papéis. Vamos refletir mais sobre esse assunto lendo os dois textos a seguir.

Texto 1

O texto 1 trata de Ana Pimentel, esposa de Martim Afonso de Souza. Como vimos, na década de 1530 Martim Afonso veio para as terras que hoje formam o Brasil. Porém, depois de alguns anos, ele deixou a América portuguesa para assumir o cargo de capitão-mor da armada da Índia. Sua esposa permaneceu na capitania de São Vicente, onde assumiu a sua administração. Leia o texto com atenção:

A incumbência de administrar a capitania foi passada a Ana Pimentel, através de uma procuração datada de 3 de março de 1534.

Em 1536, em cumprimento a seu mandato, Ana fez uma carta de doação de sesmaria para Brás Cubas, que só tomou posse efetiva das terras em 1540. [...] autorizou, a pedido de Brás Cubas, o acesso dos colonos ao planalto paulista, onde se encontravam terras mais férteis e um clima mais ameno do que no litoral. [Em 1546] a Câmara da vila de Santos fez uma petição para o donatário que Ana representava para construir uma cadeia na localidade.

[Ana Pimentel] Providenciou o cultivo de laranja na capitania, de modo a combater o escorbuto [...].

Para tanto fez vir mudas de laranjeira de Portugal. É-lhe atribuída, também, a introdução do cultivo do arroz, do trigo e da criação de gado na região.

O papel de Ana Pimentel na administração da capitania não mereceu da história oficial o reconhecimento devido e os méritos recaem geralmente sobre seu marido, que é um dos primeiros nomes que os livros de história lembram como tendo grande importância na construção do Brasil colonial.

Mas seu papel administrativo, exercido por mais de uma década, foi reconhecido pelo sociólogo Gilberto Freyre [...].

SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Org.). *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 64. Texto 1

Texto 2

O texto 2 foi escrito pela historiadora brasileira Mary Del Priore. Ele é trecho da apresentação de um livro sobre a história das mulheres no Brasil:

[...] fazer a história das mulheres brasileiras significa apresentar fatos pertinentes, ideias, perspectivas não apenas para especialistas de várias ciências – médicos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, etc. – como também para qualquer pessoa que reflita sobre o mundo contemporâneo, ou procure nele interferir. Esta é, afinal, uma das funções potenciais da história.

Não nos interessa, aqui, fazer uma história que apenas conte a saga de heroínas ou de mártires: isto seria de um terrível anacronismo. Trata-se, sim, de focar as mulheres através das tensões e das contradições que se estabeleceram em diferentes épocas, entre elas e seu tempo, entre elas e as sociedades nas quais estavam inseridas. Trata-se de desvendar as intrincadas relações entre a mulher, o grupo e o fato, mostrando como o ser social, que ela é, articula-se com o fato social que ela também fabrica e do qual faz parte integrante. As transformações da cultura e as mudanças nas ideias nascem das dificuldades que são simultaneamente aquelas de uma época e as de cada indivíduo histórico, homem ou mulher.

PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 9.

Agora, faça o que se pede:

- Identifique, de acordo com o texto 1, algumas das ações de Ana Pimentel na administração da capitania de São Vicente.
- Relacione as ações de Ana Pimentel ao projeto de colonização da Coroa portuguesa.
- Para a autora do texto 2, qual seria uma das principais funções da História?
- Você sabe o que é anacronismo? Em sua opinião, por que, para Mary Del Priore, contar a saga exclusivamente de mulheres “heroínas ou mártires” resultaria em um “terrível anacronismo”?
- Para a autora do texto 2, qual seria a melhor maneira de produzir a história sobre as mulheres?
- Com base em seus conhecimentos e considerando suas respostas aos itens anteriores, reflita: o tratamento dado a Ana Pimentel pela História oficial estaria de acordo com o defendido pela autora do texto 2? Explique.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.36-37.

É no manual do professor que as respostas para essas questões apresentam reflexões interessantes sobre a história das mulheres. Dentre elas, podemos destacar a construção do debate sobre anacronismo e a provocação feita a respeito de figuras femininas que se tornam heroicas ou martirizadas simplesmente por estarem exercendo seus papéis de acordo com o projeto de sociedade em que viviam.

Embora não tenhamos observado no livro que o discurso de desmistificação de personagens masculinos tenha sido feito com tanta veemência como proposto sobre as mulheres, um adendo encontrado no manual do professor traz uma informação significativa, pois quando sugere que expliquemos aos estudantes que a participação feminina na história não foi/é um caso de exceção, posto que essas personalidades fazem parte da trama social de qualquer época em estudo.

a) De acordo com o texto 1, Ana Pimentel foi a responsável por introduzir o cultivo de laranja, de arroz e de trigo na capitania, bem como por organizar a criação de gado na região. Ana também realizava a doação de sesmarias e permitiu que os moradores da vila de São Vicente tivessem livre acesso ao planalto. De acordo com estudiosos, essa medida acabou por incentivar o desenvolvimento do interior. Por fim, ela autorizou a construção de uma cadeia na vila de Santos.

b) Todas essas ações de Ana Pimentel estavam em concordância com as atribuições e os direitos dos donatários vistos neste capítulo, o que indica que essa administradora trabalhou de acordo com o projeto de colonização português na América.

c) Para a autora do texto 2, uma das principais funções da História seria servir de base de reflexão para aqueles que querem compreender o mundo contemporâneo ou nele interferir.

d) O anacronismo ocorre quando atribuímos a sujeitos históricos do passado alguns valores do presente. Numa situação anacrônica, a História é interpretada de modo inadequado (como se a utilização de valores do presente fosse válida para analisarmos qualquer período histórico). Certamente, para a autora do texto 2, o anacronismo ocorre quando o desejo de “encontrar” e “produzir” figuras heroicas dentro de um “passado idealizado” é tão grande que passamos a enxergar as mulheres do passado como heroínas ou mártires, e não simplesmente como indivíduos que viviam em seu próprio tempo, dentro de uma sociedade com seus próprios limites, problemas e características. O que a autora do texto 2 pretende, desse modo, é olhar para as mulheres do passado e entendê-las dentro do próprio contexto em que estavam inseridas.

e) Enfocando as mulheres com base nas tensões e nas contradições presentes no contexto em que elas viviam e desvendando as intrincadas relações entre a mulher, o grupo e os fatos. Ao trabalhar com a história das mulheres, assim como com a história de outros sujeitos, é importante relacionar, com muito cuidado, a mulher com o cenário do qual ela faz parte e no qual ela também age.

f) A intenção, aqui, é fazer com que os alunos reflitam sobre o fazer histórico, evitando a simples “admiração” pelas mulheres do passado ou o simples reconhecimento das trajetórias dessas mulheres com base em biografias. Para além das biografias, é necessário refletir e reconhecer que a história das mulheres, quando feita com cuidado, traz pistas sobre a época em que esses sujeitos históricos viveram e sobre os processos sociais, políticos, culturais e econômicos da sociedade em questão.

No caso de Ana Pimentel, observamos que suas ações como administradora estavam plenamente de acordo com o projeto colonial português; ela foi, portanto, uma agente em seu próprio tempo, realizando ações de acordo com os interesses do grupo do qual fazia parte. Integrar as mulheres ao processo de análise e interpretação da História como um todo e tarefa que muitos estudiosos desenvolvem na atualidade. É importante entendermos as mulheres na História não como “casos de exceção”, mas como integradas a sociedade na qual viviam. O tratamento dado pela História oficial a Ana Pimentel e a outras mulheres dos primeiros tempos da colonização portuguesa na América e o do esquecimento, portanto não está de acordo com o defendido pela autora do texto 2. Se possível, aborde o caso de Brites de Albuquerque (c. 1517-1584), esposa de Duarte Coelho Pereira, donatário da capitania de Pernambuco. Na ausência do marido, Brites também administrou a capitania. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.318-319).

Na mesma obra, outro exemplo de destaque é elencado a partir do boxe *Leituras* sobre a sociedade colonial mineradora. Nele, as mulheres forras aparecem como figuras que alçaram grande prestígio, reconhecimento, riquezas e autonomia.

FIGURA 48- Mulheres na sociedade mineradora colonial

Leituras

O texto a seguir, do historiador Eduardo França Paiva, destaca o quadro diverso e dinâmico da sociedade colonial no período da mineração.

Uma outra sociedade

O ouro, de início, fomentou as mudanças, mas não foi ele o único elemento responsável por elas. Já nas primeiras décadas de ocupação das terras das Minas Gerais, gente de variada origem tentou fazer fortuna não apenas minerando, mas plantando roças e criando animais, oferecendo serviços de todo tipo e, sobretudo, praticando algum comércio. Nas vilas e arraiais das Minas tudo isso existiu, e nunca os escravos estiveram excluídos dessas possibilidades. Russas, vielas, chafarizes e becos hospedaram milhares e milhares de escravos de ganho, de negros de tabuleiro, de coartados – cativos que pagavam sua alforria em parcelas, durante três ou quatro anos – e de forros. Enquanto alguns sobreviviam a duras penas, outros, e não foram poucos, conseguiam ganhar dinheiro, com o qual compravam a liberdade, casas, roupas, ferramentas de trabalho, joias e também escravos.

As mulheres ocuparam lugar destacado nesse mundo urbano colonial. Quando escravas, várias conheciam, além de autonomia, alguma fortuna. Depois de libérrimas, muitas outras ascendiam social

e economicamente, transformavam-se em importantes comerciantes e proprietárias de escravos [...].

Ignácia Ribeiro, forra, moradora no arraial do Pompeu em 1777, possuía uma venda de secos e molhados, um escravo, ouro lavrado em barra, um colar de contas e tinha pago uma quantia avultada por sua liberdade: cerca de 300 milréis. Isabel Pinheiro, angolana, morreu viúva, no arraial da Roça Grande, em 1741, possuindo sete escravos que ficaram alforriados e coartados no testamento deixado por ela. Entre as mais afortunadas, estava a crioula Bárbara de Oliveira, natural da Bahia, que se mudou para Sabará, onde morreu em 1766. Ela possuía 22 escravos (mais mulheres que homens – um conjunto de grande porte, incommutável mesmo entre proprietários brancos). Também tinha muitas joias e roupas guardadas em canastras [...].

Cada vez mais a nova historiografia demonstra que essas mulheres não eram exceções nem gente alienada. Elas não lutavam contra a escravidão dos irmãos de cor e de raça, mas, ao atuarem no dia a dia, ajudaram a constituir uma sociedade diferente.

PAIVA, Eduardo França. As outras Chicas da Silva. Aventuras no histórico. São Paulo: Abril, 2004. Disponível em: <<http://historia.abril.com.br/cultura/outras-chicas-da-silva-639302.html>>. Acesso em: 14 jan. 2016.



escravos de ganho – escravizados que trabalhavam por conta própria no setor do comércio e deviam dar uma parte de seus ganhos ao senhor. Forro – o escravidão que obtinha sua liberdade por meio de compra ou por decisão de seu senhor. Cangaço – o roubo de ouro para guardar roupas e objetos pessoais.

A imagem Vendedores de pão de 16 (1834-1839), de Jean-Baptiste Debret, mostra cena do cotidiano urbano no Brasil, durante o século XIX. Atividades comerciais como esta ganharam impulso com a mineração.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.124.

A segunda questão dos exercícios sugeridos ao final do capítulo pede que o estudante recorra ao boxe novamente e relacione o papel das mulheres na região das minas às possibilidades de mobilidade social, o que é um dado geralmente pouco explorado, mas que expressa grande relevância histórica sobre as configurações da época e a condição da mulher.

b) Releia o texto do boxe *Leituras* da página 124, escrito pelo historiador Eduardo França Paiva. A seguir, comente o papel das mulheres na região das minas, relacionando suas trajetórias às possibilidades de mobilidade social surgidas naquele período.

c) Você reparou que o título do texto de Eduardo França Paiva é “As outras Chicas da Silva”? Você sabe quem foi Chica da Silva e qual foi seu papel na sociedade colonial da região das minas? •Faça uma pesquisa para conhecer

mais sobre a trajetória de Francisca da Silva de Oliveira, conhecida como Chica da Silva. Consulte livros, revistas e *sites* da internet.

- A seguir, compare a trajetória de Chica com a história das mulheres citadas no texto de Eduardo França Paiva.

d) Com base em suas respostas aos itens anteriores, explique por que o historiador escolheu o título “As outras Chicas da Silva” para seu texto. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.131).

Ao final, no manual do professor, os autores ponderam sobre outras mulheres que galgaram espaços de privilégio, dando destaque para diferentes figuras pouco aludidas nos compêndios de história como prova de que não foram exceções:

b) Em seu texto, Eduardo Franca trata justamente das mulheres forras que conseguiram dedicar-se ao comércio na região das minas, e, assim, ascender socialmente. Entre os diversos exemplos fornecidos pelo historiador, temos mulheres que administravam vendas e até possuíam escravos.

c) Chica da Silva era filha de uma escrava. Viveu no Arraial do Tijuco, atual Diamantina, no século XVIII. Após obter sua liberdade, Chica casou-se com um contratador de diamantes do Arraial do Tijuco e com ele teve 13 filhos. Comente com os alunos que, atualmente, muitos pesquisadores consideram que sua trajetória (a de uma ex-escrava que conseguiu a liberdade e se transformou numa “senhora” de posses) não foi exceção na região das minas. Segundo historiadores como Junia Furtado, ocorre que a vida de Chica da Silva foi romantizada, transformando-se em obras de literatura, cinema e seriados que enalteceram sua condição, como se ela fosse uma exceção, quando, na verdade, não era.

d) Eduardo Franca escolheu esse título (“As outras Chicas da Silva”) justamente para marcar a ideia de que Chica não era exceção. Para subsidiar seu trabalho em sala de aula com essa atividade, compartilhe, se desejar, o seguinte trecho com os alunos: “A passagem do discurso historiográfico para o discurso ficcional foi importante para o desenvolvimento e a difusão do mito [sobre Chica da Silva]. Desde a menção nos cantos XIII (a) XIX do *Romanceiro da Inconfidência* (1953), de Cecília Meireles, até a telenovela *Xica da Silva*, produzida pela TV Manchete em 1996 e 1997, passando pelo balanço da “Xica da Silva” de Jorge Ben (1976), o mito se massificou. Alternam-se narrativas ora positivas, ora negativas sobre a personagem, mas a maioria das versões remonta – com algumas correções ou pequenas modificações – ao estudo de Joaquim Felício dos Santos. Seu sobrinho – neto, João Felício dos Santos, publicou em 1976 o romance *Xica da Silva*, que serviu de base tanto para o roteiro do filme de Cacá Diegues (do mesmo ano) quanto para o texto da telenovela, escrita por Walcyr Carrasco. O livro constrói a imagem de uma Chica sensualizada, ou seja, mulher negra cujos atributos sexuais conseguiram atrair o mais poderoso homem daquela região. O filme massificou a imagem de uma ex-escrava autoritária e gratuitamente perversa. A telenovela levou ao extremo a erotização e o descompromisso com a realidade histórica do século XVIII.” (LIMA, Fabiana. A mulher que virou mito. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 1º ago. 2014. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/a-mulher-e-o-mito>. Acesso em: 9 fev. 2016). (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.354-346).

Nessa abordagem, o livro didático e o manual do professor que o acompanha, problematizam questões referentes à situação de mulheres brasileiras escravizadas, induzem estudante, professores e professoras à busca de mais informações através da pesquisa e oferece condições para acesso a textos com outras linguagens, a exemplo do cinema, da TV, da literatura.

As mulheres nesse contexto social são novamente mencionadas na questão 05, onde um texto do historiador Luciano Figueiredo serve como base para explicar como suas presenças nas atividades comerciais nas regiões de minas auxiliavam aos escravizados fugidos e às populações quilombolas.

O historiador Luciano Figueiredo, no texto a seguir, aborda a presença de mulheres nas atividades comerciais nas vilas e cidades da região das minas. "As vendas eram quase sempre o lar de mulheres forras (alforriadas) ou escravas que nelas trabalhavam no trato com o público. [...] As mulheres congregavam em torno de si segmentos variados da população pobre mineira, muitas vezes prestando solidariedade a práticas de desvio de ouro, contrabando [...] e articulação com quilombos." Agora, faça o que se pede.

a) Luciano Figueiredo ainda afirma que as autoridades locais sempre fiscalizavam e controlavam as atividades das vendas, embora esses estabelecimentos fossem vitais para o abastecimento das vilas e cidades da região das minas. Com base no texto que você acabou de ler, explique por que essa fiscalização e esse controle ocorriam.

b) Por que havia uma grande quantidade de quilombos na região das minas? (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.131).

a) No trecho de Luciano Figueiredo, vemos que as vendas, além de serem locais que abasteciam o mercado interno das vilas e cidades da região das minas, eram pontos de reunião da população pobre mineira. As mulheres que administravam as vendas prestavam solidariedade a práticas de desvios e contrabando de ouro e aos quilombos. Desse modo, a ajuda que prestavam especialmente aos escravizados fugidos e às populações de quilombos eram mal vistas pelas autoridades, que, para evitar fugas, desvio de ouro ou revoltas de escravos, procuravam controlar e fiscalizar as vendas.

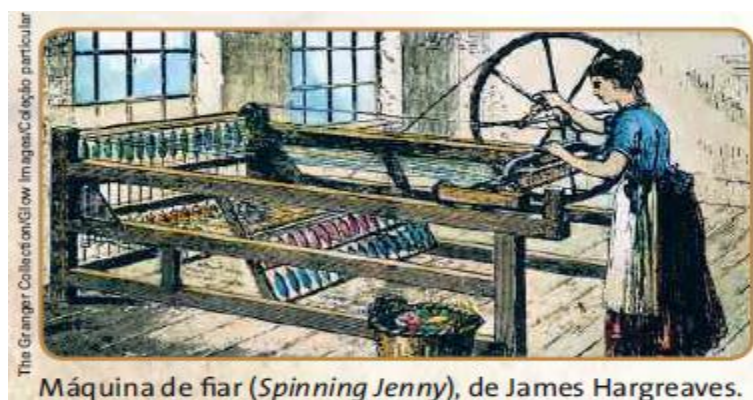
b) Havia uma grande quantidade de quilombos na região das minas porque o trabalho de exploração do ouro era feito predominantemente por africanos escravizados. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.346).

Embora tenhamos encontrado esses destaques tão pertinentes, notamos que a atuação da mulher no comércio surge como um pequeno recorte, aparecendo e sendo explorada apenas no livro didático do 2º ano e em temáticas específicas, enquanto que nos outros volumes da coleção, ainda que apareçam nas tarefas agrárias ou artesanais, pouco podemos extrair sobre a figura feminina e suas conquistas no mercado de trabalho a partir das imagens e textos sobre os quais nos debruçamos.

Entretanto, no que se refere ao último ofício que observamos, vê-se que as representações femininas enquanto operárias ganham evidente destaque nos livros didáticos do 2º e do 3º ano. No livro do 2º ano, ao tratar sobre a Revolução Industrial e a Era Vitoriana, a aparição feminina é incluída tanto nos textos principais dos capítulos quanto nos boxes, imagens e atividades sugeridas.

Ao abordar a Revolução Industrial, as mulheres são mencionadas como mão de obra barata que, juntamente com as crianças, eram recrutadas "em troca de alojamento e comida". (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.205). As imagens também representam essas personagens no cotidiano fabril, demonstrando a participação feminina no manuseio de máquinas e as condições precárias vivenciadas por elas em bairros operários.

FIGURA 49- Mulheres na máquina de fiar



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.157.

FIGURA 50- Mulheres em vila operária em bairro de Londres



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.210.

Ainda, um destaque importante se dá no capítulo sobre a Era Vitoriana. Um boxe com um trecho dos escritos de Catherine Hall traz reflexões sobre o papel social assumido por homens e mulheres na Inglaterra do século XIX. Nele, as expectativas da época acerca da performance feminina são apresentadas, juntamente com o argumento de que a regulamentação do trabalho das mulheres não pode ser vista propriamente como uma conquista, mas sim como uma imposição da vontade masculina.

FIGURA 51- Papéis femininos na Era Vitoriana

Leituras

No texto a seguir, a historiadora Catherine Hall analisa a distinção entre espaços públicos e privados e entre os papéis que deviam ser assumidos por homens e mulheres, na Inglaterra do século XIX. A autora expõe como os ideais de privacidade e os papéis femininos estabelecidos pelas classes abastadas foram, em certa medida, adotados pelo operariado. Além disso, a regulamentação do trabalho feminino não é considerada no texto exatamente como uma conquista, mas resultado de uma imposição masculina.

Papéis femininos

Pode-se ver uma convergência entre as ideias dos evangélicos e as de alguns meios do operariado no desenvolvimento de uma política oficial, no decorrer da década de 1840, relativa ao trabalho das mulheres. Entre 1830 e 1840, os homens foram reconhecidos como cidadãos responsáveis, ao passo que as mulheres eram maciçamente reduzidas ao silêncio. A ideia então defendida [...] era que o homem devia receber um "salário familiar", uma quantia suficiente que lhe permitisse sustentar toda a sua família. [...] As reivindicações salariais em sindicatos de operários qualificados anuciavam a ideia do "salário familiar". No entanto, não é o caso de ver aí uma aceitação irrestrita das ideias da burguesia, tratando-se antes de uma adaptação e uma reforma de um ideal específico de classe.

No começo da década de 1840, para tomar apenas um exemplo, o recado da burguesia quanto ao emprego de mulheres em oficinas incompatíveis com sua natureza mais festiva se com relação ao trabalho feminino nas minas. [...] Uma burguesa que trabalhasse para ganhar dinheiro não era feminina. No caso do trabalho das mulheres pobres, as normas eram um pouco diferentes. As mulheres podiam ter um ofício, se fosse um prolongamento do seu papel feminino "natural". Não se considerava inconveniente que as empregadas domésticas limpassem, cozinhassem e cuidassem das crianças. [...] Mas certos ofícios exercitados pelas mulheres eram considerados totalmente incompatíveis com a natureza delas, principalmente se fossem exercitados num ambiente misto. Uma mulher trabalhando em subterrâneos era a negação mais catagórica da concepção de feminilidade sustentada pelos evangélicos. A comissão nomeada para investigar o trabalho infantil nas minas ficou assombrada e horrorizada ao ver as condições de trabalho das mulheres. Além do mais, elas trabalhavam ao lado de homens, sem estarem inteiramente vestidas como deveriam. Era uma afronta à moral pública, que ameaçava de ruína a família operária. [...]

[Os trabalhadores] Observavam que, se as mulheres dos donos das minas podiam ficar em casa, isto também devia valer para as suas [...]. O trabalho feminino em vista como uma ameaça ao setor, pois a presença das mulheres mantinha o baixo nível dos salários. Os mineiros tinham suas boas razões para preferir, em termos ideais, sustentar as necessidades de suas mulheres em casa. [...] Elas detestavam suas condições de trabalho, mas precisavam de dinheiro. Não foram ouvidas e, ao final de um dos maiores debates da década de 1840, os homens foram definitivamente reconhecidos como trabalhadores, e as mulheres como esposas e mães, por obra do Estado, da burguesia filantrópica e dos operários.

HALL, Catherine. *Sexualidade e a história da independência: da Revolução Francesa à Revolução Verde*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 174-5.



Interior de uma cabana de mineiros do carvão, gravura de Godefroy Engelmann de 1829.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.217.

A reflexão sobre os papéis sociais de gênero do contexto em estudo são retomadas nas atividades que encerram o capítulo. A segunda questão trata justamente sobre as "condições de trabalho de operários" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.228) e das mulheres trabalhadoras, pedindo para que os alunos descrevam que mudanças foram vistas nessa esfera como resultado das articulações dos próprios trabalhadores. Em vista disso, o manual do professor aprofunda as provocações trazidas por Catherine Hall que versam sobre o silenciamento das mulheres em uma época contraditória que mesclava conquistas trabalhistas com o ressurgimento de valores morais rigorosos:

a) Durante a chamada Era Vitoriana, os trabalhadores se organizaram nas *trade union* se lutaram por conquistas como redução da jornada de trabalho, melhores salários e legislação trabalhista. Em 1838, os operários organizaram a Carta do Povo, documento rejeitado pelo Parlamento, mas

que originou o movimento social conhecido como cartismo, que também obteve conquistas, como a regulamentação do trabalho infantil e feminino, a permissão de associações políticas e a jornada de trabalho de 10 horas.

b) Segundo essa historiadora, naquele período as mulheres operárias foram sendo lentamente levadas ao “silêncio”: “Entre 1830 e 1840, os homens foram reconhecidos como cidadãos responsáveis, ao passo que as mulheres eram maciçamente reduzidas ao silêncio. [...] As mulheres podiam ter um ofício, se fosse um prolongamento do seu papel feminino ‘natural’.” Desse modo, ao mesmo tempo que a Era Vitoriana foi um período extremamente rico para as manifestações e as conquistas operárias, ele se caracterizou, também, por ser um tempo de ressurgimento de valores morais rígidos e de intensa disciplina; para alguns estudiosos, esse cenário favorecia o silenciamento das mulheres. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.371).

Já entre os destaques do livro do 3º ano, o assunto sobre Primeira Guerra Mundial, apresenta a participação feminina atuante nas indústrias bélicas enquanto o combate incidia.³¹ Além desta aparição, a capa do capítulo sobre a Revolução Russa traz a foto do Monumento *O operário e a camponesa*, feito pela escultora Vera Mukhina como ensejo para o debate acerca da busca pela igualdade entre gêneros no mundo do trabalho atual.

FIGURA 52- Obra *O operário e a camponesa* de Vera Mukhina



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.32.

³¹ Como explicito no início do capítulo, algumas imagens e textos que surgem na coleção podem ser enquadradas em duas ou mais categorias, considerando que o seu conteúdo possa se relacionar com as diferentes esferas da sociedade em que as mulheres aparecem atuando ao mesmo tempo na história. Foi o que ocorreu na categoria *Mulheres na Guerra* enquanto citávamos sobre a representação que o LD trouxe no tocante da atuação feminina na Primeira Guerra Mundial.

A despeito encontramos uma imagem de operárias em fábrica de tecidos em Uruguaiana, na década de 1916, onde o teor do capítulo aborda a temática sobre a industrialização do Brasil, sem que se discuta a entrada das mulheres nesse novo eixo de trabalho industrial. Contudo, grande parte do livro didático que apresenta essas personagens no exercício de seu ofício como operárias, traz provocações que aludem às lutas para a superação das desigualdades salariais entre "homens, mulheres e crianças" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.91) e por melhorias nas condições de trabalho nas fábricas, dentre a requisição também de outros direitos.

FIGURA 53- Operárias em fábrica de tecidos na cidade de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, 1916



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.69.

FIGURA 54- Mulheres anarquistas em São Paulo

Leituras

Leia o texto a seguir, que trata do papel das mulheres operárias nas primeiras décadas do século XX no Brasil na luta por melhores condições de trabalho nas fábricas e por outros direitos.

Mulheres anarquistas em São Paulo

A condição de opressão da mulher em geral foi tema da imprensa anarquista por jornalistas, escritoras e educadoras que se destacaram pela atuação em defesa da causa feminina. No início do século XX, Ernestina Lesina, anarquista, dedicada à defesa das mulheres operárias, foi uma das fundadoras do jornal operário *Anima Viva* em São Paulo. Considerada uma brilhante oradora junto aos trabalhadores, defendeu a emancipação das mulheres e da classe operária. Participou da formação da Associação de Costureiras de Sacos, em 1906, lutando pela redução da jornada de trabalho e pela organização sindical. Este fato de as mulheres trabalhadoras terem tido um papel decisivo nas greves de 1901 a 1917, denunciando os maus-tratos e exploração das costureiras e têxteis, foi digno de registro. Outra mulher de destaque na luta dos trabalhadores foi Maria Lopes, operária paulista, juntamente com outras anarquistas, como Teresa Carini e Teresa Fabri, assinou, em 1906, um *Manifesto às trabalhadoras de São Paulo*, publicado no jornal anarquista *A terra livre*, incentivando as costureiras a denunciarem as condições degradantes de vida, as longas jornadas de trabalho e os baixos salários.

MINARDI, Inês M. Trajetória de luta: mulheres imigrantes italianas anarquistas. Disponível em: <www.anp.uhsp.org.br/s/p/download/s/CD%20XXIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Ines%20M.%20Minardi.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Reprodução da capa de uma edição de 1906 do jornal anarquista *A terra livre*.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.93.

Um exercício em específico chama nossa atenção, pois nele sugere-se que os alunos reflitam sobre a condição de dupla jornada de trabalho feminino, as disparidades salariais e de oportunidade em altos cargos dentro das indústrias, as questões sobre assédio moral e sexual, além dos extenuantes discursos sobre a suposta fragilidade feminina em detrimento da força masculina.

FIGURA 55- Discurso de Nympha de Vimnar na Jornada Internacional da Mulher operária, 1926

Pratique

4. O fragmento abaixo é parte de um discurso proferido por Nympha de Vimnar durante a Jornada Internacional da Mulher Operária, em 4 de abril de 1926.

Em geral a mulher operária sob o regime capitalista é duplamente sacrificada.

Ainda que trabalhe 8 horas na fábrica ou ateliê, ela em chegando à casa (geralmente desconfortável), apesar de fatigada, além das exigências do companheiro por vezes indelicado, encontrará novos afazeres não menos fatigantes que instintivamente será forçada a fazer.

[...]

A mulher na oficina, trabalhando tanto quanto o homem, sofre a injustiça capitalista de receber a metade do salário. O patrão aproveitando-se da inconsciência das operárias procura substituir os homens por elas, a fim de pagar menos, obtendo as mesmas vantagens como se fossem homens.

E a operária, na inconsciência crassa, auxilia o seu algoz, traindo lamentavelmente os seus companheiros obreiros. Não há maior inimigo da operária que o capitalista.

Fingindo desconhecer os seus esforços sobre-humanos, ele exige da mulher a prática de trabalhos fatigantes, obrigando a posições forçadas no período de gestação, concorrendo para o aniquilamento do novo rebento e acarretando graves consequências para a sua saúde e bem-estar físico. [...]

Não pomos em dúvida o efeito ocasionado pela situação econômica pouco favorável. Mas o atraso industrial, a falta de instrução e disciplina, o menosprezo do homem para levar suas companheiras às reuniões, muito têm concorrido para o retardamento do conhecimento das vantagens adquiridas pelo regime comunista. [...]

E em verdade seja permitido dizer, as nossas mulheres não sofrem somente a opressão capitalista, elas são vítimas das próprias mulheres, que, longe de coadjuvarem, ainda procuram tolher os seus ingentes esforços, esquecendo que, desse modo, vêm concorrer para o seu próprio mal, dificultando o auxílio espontâneo. [...]

Quando a natureza dota a mulher proletária com traços de rara perfeição e formosura, o capitalista, zombando mais uma vez, vem com os seus milhões comprar aquela mulher como compraria um lindo cão ou outro animal de raça. Não raras vezes ela vai para o trono capitalista e lá se torna mais despota que o seu comprador ou senhor.

Infeliz dela, se não puder fugir à finalidade e quiser concorrer para auxiliar os seus ex-companheiros de luta. Em pouco tempo será repudiada e considerada a louca que só a ação do desquite poderia afastá-la do lar [...].

Somente nós, operárias do Brasil, é que sob uma nostalgia doentia, dormimos o sono do esquecimento enquanto denodadas companheiras russas, inglesas, francesas, italianas, alemãs, norueguesas, trabalham para os PC. tomando parte em suas reuniões, comentando as vantagens do comunismo e gozando os seus benefícios. [...] Que esses exemplos frisantes da elevação feminina sirvam de estímulo para despertar da letargia em que se encontram as nossas camaradas, eis o nosso mais ardente desejo.

A Classe Operária. São Paulo, 11 maio 1926.

- Por que a autora afirma, no início do texto, que a mulher operária é duplamente sacrificada?
- Segundo a autora, quais são os dois principais alcoses dos quais a mulher operária é vítima? Por quê?
- Na visão da autora, que fator faz com que a mulher operária se submeta a essas condições? Qual é a solução que ela vislumbra para resolver o problema?
- O texto enumera uma série de dificuldades enfrentadas pela mulher operária. Quais delas você acha que ainda são sentidas pelas trabalhadoras nos dias de hoje? Quais foram superadas?

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.95.

- Porque, além do trabalho na fábrica, ela encontra mais afazeres ao chegar em casa, enfrentando a chamada “dupla jornada de trabalho”.
- Os capitalistas e as próprias mulheres. Estas, porque aceitam trabalhar em condições inferiores, perpetuando a exploração e se tornando déspotas quando se aliam aos patrões. Aqueles, porque oferecem às mulheres salários menores que os pagos aos homens, ao mesmo tempo em que exigem delas o cumprimento de tarefas extenuantes.

c) A “inconsciência crassa” das operárias, provocada pela falta de instrução ou de boa vontade de seus companheiros de levá-las às reuniões do partido, faz com que aceitem as condições impostas pelos capitalistas e colaborem com eles. A solução para o problema é a tomada de consciência das operárias sobre as vantagens do regime comunista, engajando se no partido a exemplo das europeias.

d) A resposta pode variar em função da experiência dos alunos, e as possíveis divergências entre as respostas devem ser problematizadas pelo professor com base em dados recentes sobre as condições de trabalho das mulheres. A dupla jornada de trabalho e os salários menores por trabalhos equivalentes aos dos homens são realidades inegáveis na vida das trabalhadoras hoje. O assédio moral e sexual, ou tratamento diferenciado pela suposta sensibilidade ou emotividade femininas também são permanências. Como exemplos de superação, pode se apontar a conquista da licença maternidade e a possibilidade de afastamento médico durante a gestação. Além disso, a instituição do divórcio, aprovada em 1977 no Brasil, deu mais liberdade à mulher (na época da redação do texto, a separação judicial – ou desquite – não dissolvia o laço conjugal, expondo a mulher ao repúdio).(VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 327).

A despeito de sabermos que as temáticas destacadas possuem fatos que contribuem para que a abordagem sobre a atuação feminina na história seja amplamente trabalhada em vista das demandas sociais surgidas nas épocas em estudo, questionamos se uma escrita fluida na qual as mulheres surgem em textos principais, que subscrevem uma aparição quase excepcional, não poderia ser empregada nos demais escritos da coleção. Isso porque essas personalidades certamente estavam inseridas em todos os contextos históricos que são abordados em sala de aula.

Os excessivos boxes informativos e a atividades que surgem para versar sobre esse grupo entre os conteúdos mencionados ao longo da nossa pesquisa expressam que as mulheres são personagens da história que atuaram em grandes feitos, ainda que estivessem amordaçadas pelas normas culturais da época em que viviam.

Coube aos autores selecionarem personalidades e reflexões para a elaboração dos livros didáticos. Mas, a forma como essa inclusão é feita, naturalizando papéis sociais em detrimento do gênero, ou divagando sobre a atuação das mulheres na história em espaços secundários nos livros, nos impele a questionar se essa escrita, apesar de todos os dispositivos legais para a elaboração de um livro didático, não permanece silenciando as mulheres como partícipes dos fatos que marcaram suas gerações nos contextos aludidos.

4.4 MULHERES E FAMÍLIA NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Uma das esferas mais marcantes para a atuação feminina, sem dúvidas, é o espaço familiar. É no decorrer das formações civilizacionais que inúmeras culturas foram destinando papéis sociais normativos para homens e mulheres, tornando o ambiente doméstico, a ala comum de atuação feminina, ainda que esse lugar fosse tacitamente regulado pela vontade do chefe da casa.

A conjunção rígida de divisões de papéis sociais marcada pelo sexo é proveniente do patriarcalismo que permanece arraigado nas heranças culturais da nossa história. Esse sistema social que mantém o homem como figura primária de poder na esfera pública e também no domínio de seu núcleo familiar "aprisionou homens e mulheres em estereótipos e funções que não podem mais ser vistos como parte da natureza humana, mas sim como produtos de processos e interesses históricos, econômicos e culturais" (DINIS, 2006, p. 1).

É certo que as assimetrias promovidas nas relações de gênero atravessadas pelo patriarcalismo geram uma série de conflitos, sobretudo no tocante à atuação feminina, pois comumente as mulheres são colocadas em lugar de subordinação tanto nas esferas públicas, quanto em seus espaços familiares.

Esse dado de subordinação e formações familiares normativas também foi um elemento observado durante nossa pesquisa. Dentre a coleção que estamos analisando, no que se refere a categoria *mulheres e família*, as citações e representações desse papel de atuação feminina nos surpreendeu outra vez pelas diminutas menções encontradas, como anuncia o quadro abaixo.

Quadro 6 - MULHERES E FAMÍLIA NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Ano/série	Quantidade de imagens	Texto principal	Outros textos
1°	03	0	07
2°	07	04	03
3°	07	0	02

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Percebemos também, que a maneira pela qual as mulheres são citadas no exercício de seus papéis familiares foi abocada em função da sua classe social. Por essa razão, definimos para melhor entendimento da escrita a divisão entre *Mulheres e famílias abastadas* e

Mulheres pobres e excluídas da história. No primeiro recorte, ainda que as mulheres apareçam nos livros didáticos como componentes de um escopo familiar opulento, as imagens e textos trazidos pelas obras reforçam o discurso patriarcalista de formação parental, mesmo que saibamos que essas formações expressam as peculiaridades que as concepções familiares tinham a seu tempo.

No entanto, o que vimos foram repetidas menções em que as mulheres são apresentadas apenas como progenitoras ou submissas à condição social e vontades de seus esposos, sem que nenhuma reflexão mais aprofundada seja feita nas abordagens trazidas pelos livros didáticos. Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi (2016) já denunciavam essa constatação quando teciam reflexões acerca do ensino de história e as questões de gênero. Os autores afirmam que, na análise de livros didáticos de história, as mulheres aparecem exercendo papéis sociais em espaços e condutas fixas, sendo a "esfera privada, sexo pecaminoso, geradora, parideira" as aparições mais comuns que conseguiram observar (COLLING; TEDESCHI, 2016, p. 303).

As imagens e textos abaixo dão conta de exemplificar o discurso em que a função feminina está vinculada à necessidade quase que exclusiva de concepção. A sequência inicial foi extraída do manual do professor do 1º ano. Como texto de apoio sobre a Roma Antiga, os autores incluem uma ponderação acerca da paternidade romana, demonstrando quanto a configuração familiar da época estava sob a égide masculina.

FIGURA 56- Paternidade em Roma Antiga

● Nascimento e paternidade na Roma antiga

O nascimento de um romano não é apenas um fato biológico. Os recém-nascidos só vêm ao mundo, ou melhor, só são recebidos na sociedade em virtude de uma decisão do chefe de família; a contracepção, o aborto, o enfeitamento das crianças de nascimento livre e o infanticídio do filho de uma escrava são, portanto, práticas usuais e perfeitamente legais. Só serão malvistas e, depois, ilegais, ao se difundir a nova moral que, para resumir, chamamos de estoica. Em Roma um cidadão não "tem" um filho: ele o "toma", "levanta" (*tolkre*); o pai exerce a prerrogativa, tão logo nasce a criança, de levantá-la do chão, onde a parteira a depositou, para tomá-la nos braços e assim manifestar que a reconhece e se recusa a enjeitá-la. [...]

A criança que o pai não levantar será exposta diante da casa ou num monturo público; quem quiser que a recolha. Igualmente será enjeitada se o pai, estando ausente, o tiver ordenado à mulher grávida; os gregos e os romanos sabiam que uma particularidade dos egípcios, dos germanos e dos judeus consistia em criar todas as suas crianças e não enjeitar nenhuma. [...] Enjeitavam ou afogavam as crianças malformadas (nisto não havia raiva, e sim razão, diz

Sêneca: "É preciso separar o que é bom do que não pode servir para nada"), ou ainda os filhos de sua filha que "cometeu uma falta". Entretanto, o abandono de filhos legítimos tinha como causa principal a miséria de uns e a política patrimonial de outros. Os pobres abandonavam as crianças que não podiam alimentar; outros "pobres" (no sentido antigo do termo, que hoje traduziríamos por "remediados") enjeitavam os filhos "para não os ver corrompidos por uma educação mediocre que os torne inaptos à dignidade e à qualidade", escreve Plutarco; a classe média, os simples notáveis, preferia, por ambição familiar, concentrar esforços e recursos num pequeno número de rebentos. Contudo, mesmo os mais ricos podiam rejeitar um filho indesejado cujo nascimento pudesse perturbar disposições testamentárias já estabelecidas. Dizia uma regra de direito: "O nascimento de um filho (ou filha) rompe o testamento" já selado anteriormente, a menos que o pai se conforme com deserdar de antemão o rebento que poderia vir a ter; talvez se preferisse nunca mais ouvir falar nele a deserdá-lo.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: VEYNE, Paul (Org.). *História da vida privada, 1: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 15-16.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.346.

Adiante, o mesmo manual do 1º ano traz como texto de apoio um trecho sobre a Surata das mulheres, a fim de que os professores o usem para aprofundamento do capítulo que trata do islã e sua disseminação no mundo, ainda que esse texto não esteja acompanhado por qualquer orientação de abordagem.

A escrita da Surata é um retrato do *modus operandi* de sociedades patriarcais. O comportamento esperado da mulher enquanto esposa é elucidado em detalhes e, certamente, se o texto de apoio for levado para debate em sala de aula, fomentará uma série de discussões que reflitam sobre a permanência de práticas misóginas ainda sofridas por mulheres islâmicas na contemporaneidade. No entanto, caso o professor(a) decida não trabalhar com o material proposto pelo manual em sala de aula, os alunos não terão acesso a esse debate, pois os textos apresentados pelo capítulo não deixam margem para tal elaboração.

FIGURA 57- Surata das mulheres

Textos de apoio

① Surata das mulheres

3. Se temerdes ser injustos para com os órfãos, podereis desposar duas, três, ou quatro das que vos aprou- ver entre as mulheres. Mas, se temerdes não poder ser equitativos para com elas, casai, então, com uma só, ou conformai-vos com o que está ao alcance de vossas mãos (cativas de guerra). Isso é mais adequado para evitar que cometais injustiças.

34. Os homens são os encarregados das mulheres, porque Deus os preferiu a elas e porque eles as susten-

tam de seu pecúlio. As boas esposas são obedientes, conservam seu pudor na ausência dos esposos em cumprimento à ordem de Deus. Quanto àquelas, de quem suspeitais deslealdade, admoestai-as (na primeira vez), vedai-lhes vossos leitos (na segunda vez) e castigai-as (na terceira vez); porém, se vos obedecerem, não as provo- queis. Sabei que Deus é Excelso, Magnânimo.

Surata das Mulheres, versículos 3 e 34. O significado dos versículos do Alcorão Sagrado. Tradução de Prof. Samir el Hayek. São Paulo: Centro de Divulgação do Islã para a América Latina, 1989.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.357.

Este capítulo, por sinal, apresenta como imagem-ilustração, uma configuração familiar em que a mulher muçulmana permanece sendo mantida em um desenho cultural de submissão, mas novamente repete a prática de não propiciar espaços de crítica a partir das imagens que escolhem utilizar.

FIGURA 58- Casal muçulmano



Jovem casal muçulmano caminha pelas ruas de Praga, República Tcheca. Foto de 2014.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.196.

É crucial destacar que o trabalho do professor na seleção dos livros didáticos e na maneira como o utilizará em sala de aula desemboca para uma postura política. Colling e Tedeschi (2016) afirmam que o professor de história é responsável por escolher tratar de

determinados temas em sala de aula, e inclusive, responsável também por silenciá-los. Entretanto, sabendo que inúmeros profissionais da educação contam muitas vezes apenas com o livro didático como recurso utilizado em sala de aula, ter em mãos um material que negligencie discussões tão importantes para a história, certamente é um preço muito caro a se pagar na formação dos nossos alunos.

Ainda, na condição de observar as mulheres no contexto familiar apenas como função de progenitoras, quando o tema da Reforma Católica no livro didático do 2º ano aparece, a posição de Catarina de Aragão em seu casamento com o monarca inglês Henrique VIII é ilustrada aos estudantes como base de um conflito que saiu da esfera privada e respingou na alteração dos costumes religiosos de uma época:

O pretexto do monarca inglês para romper com a Igreja católica foi a recusa do papa em anular seu casamento com Catarina de Aragão (1485-1536), já que a rainha não lhe deu um herdeiro homem. O impasse o impedia de se casar com Ana Bolena (1507-1536), uma dama da corte. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.73).

Mas o Estado centralizado inglês ganhou forma com Henrique VIII (1491-1547), que governou de 1509 a 1547. Henrique VIII, que não tinha filhos homens com a então esposa e estava preocupado com a sucessão do trono, achou por bem casar-se novamente. Para tanto, precisaria divorciar-se, o que não seria aprovado pela Igreja católica. Mesmo assim, Henrique VIII casou-se com Ana Bolena e, para não se submeter à excomunhão declarada por Roma, decretou o Ato de Supremacia, que tornava oficial uma nova Igreja na Inglaterra, a Anglicana. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.84).

Há de se destacar que, o papel da mulher nos contextos sociais mencionados, de fato, estava atrelado à progenitoria, ainda que esta viesse de famílias nobres. No entanto, especificamente sobre o exemplo da abordagem acerca da Reforma Protestante, nenhuma meditação é sugerida para que os estudantes pensem sobre como os interesses pessoais de um monarca negligenciaram todo um sistema de costumes a ponto de tratar suas relações matrimoniais como algo descartável e colaborar para as críticas feitas sob a reputação de suas esposas, o que evidencia que o papel da mulher no espaço familiar historicamente parece manter naturalizado o domínio do homem.

Outro retrato comum encontrado em nossa pesquisa é atribuído às figuras de mulheres que fazem parte de grupos sociais e familiares privilegiados, mas são apresentadas na condição de submissão aos seus esposos, que são trazidos pelos livros didáticos em exercício de papéis sociais de destaque. Essa forma de aparição é uma prerrogativa que aponta novamente as mulheres como "acessórios" do espaço privado e "como o espaço privado não

era considerado vital para os acontecimentos históricos, às mulheres, fora dado essa delimitação de indivíduo irracional" (TEDESCHI, 2006, p. 4).

No livro do 1º ano, por exemplo, ao tratar sobre a formação da Europa, a atividade de banqueiro é destacada como uma característica das mudanças ocorridas no século XIV. A esposa é representada na pintura como figura atuante, mas o realce da legenda demonstra o papel do marido como o exemplo que os autores querem evidenciar.

FIGURA 59- Um banqueiro e sua esposa no século XIV



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.221.

Semelhante aparição encontramos no livro do 3º ano. Neste caso, as personagens femininas que surgem como partícipes de um seio familiar abastado abrolham sempre ao lado de esposos influentes no cenário político. Ao tratar sobre a Primeira Guerra Mundial, Sophie entra para a história como a esposa assassinada que acompanhava pela última vez o seu marido Francisco Ferdinando, em Sarajevo.

FIGURA 60- Sophie e Francisco Ferdinando

O arquiduque Francisco Ferdinando e sua esposa Sophie, em Sarajevo, em 28 de junho de 1914, momentos antes de serem assassinados.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.18.

Enquanto o mundo vivenciava a Guerra Fria, a experiência democrática pós Era Vargas é abordada em Boxe com um texto de Lilia Moritz Schwarcz sobre o Decreto Dutra, que teria sido motivado, segundo a autora, pela esposa do então presidente do país. A postura moralizante de uma mulher pia, aqui é trazido como um fator de inspiração para o estabelecimento de regras sociais que refletiam as demandas dos grupos influentes da época:

O decreto teria sido inspirado pelas insistentes orações da esposa do presidente, que, de tão carola, era conhecida pelo apelido de Dona Santinha, e vinha embalado numa impostura: a de que seu governo tinha a obrigação de preservar a moral e os bons costumes entre os brasileiros. Apesar da mulher dele aparecer como responsável pela influência do decreto nota-se que o papel destacado estava associado aos valores políticos e morais da época do que uma ação ativa na participação política. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.188).

Ainda no livro do 3º ano vimos a figura de uma mulher aparecendo como acompanhante do marido em atuação no cenário político do Brasil. Desta vez o exemplo de esposa flagrado em fotografia registra Maria Teresa, companheira de João Goulart em comício na Central de Brasília, no ano de 1964. Embora presente em evento público da vida política do marido, a expressão registrada de Maria Teresa é de completa passividade. De olhos e cabeça baixos, sua presença física parece revela uma ausência de participação e envolvimento.

FIGURA 61- Maria Teresa acompanha João Goulart em comício de 1964



João Goulart e sua esposa, Maria Teresa, no comício pelas reformas de base realizado na Central do Brasil, em 13 de março de 1964.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.195.

O perfil de configuração familiar do século XX, em que as mulheres estão sobre a retaguarda de seus esposos igualmente foi demonstrado no livro do 3º ano ao tratar sobre a Guerra Fria. Um boxe que aborda a nova classe média estadunidense traz como elemento figurativo uma imagem publicitária evidenciando a composição familiar da classe média tradicional norte-americana. Nele, podemos elencar a seguinte reflexão feita por Diniz (2006, p. 3):

O modelo dominante de família, ao entrarmos no século XX, estava associado à imagem do casal e seus filhos vivendo sob o mesmo teto. A divisão de trabalho e de papéis dentro desse grupo permaneceu assimétrica, com o homem sendo visto como provedor e a mulher como responsável pela casa e o cuidado dos filhos.

FIGURA 62- Família tradicional norte-americana no século XX



Nesse anúncio publicitário dos anos 1950 vemos a imagem de uma família de classe média norte-americana tradicional. Marido, esposa e crianças saem contentes da igreja no domingo, de acordo com os ideais da época. No cartaz, lê-se: "Construam uma vida mais sólida e rica... Rezem juntos todas as semanas".

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.175.

Todos os exemplos citados destacam que os papéis femininos ao longo da história foram deliberadamente sufocados pelos ditames do sistema patriarcal mesmo entre as mulheres mais abastadas, pois

Ao longo da evolução das civilizações e das sociedades, foi possível notar quão dominante era o sistema patriarcal, tendo em vista que, cada vez menos, a mulher tinha força e poder. Ao contrário, agora, a mulher deveria manter respeito e subordinação ao pai e esposo, pois a ela nada era permitido e seu papel era o de manter a paz em seus lares, tanto que as mulheres educadas e criadas para serem submissas ao homem, não tendo direito de se expressar, protestar, reivindicar, muito menos de terem vontade própria. (CAVALCANTE; LAUSCHNER e TORRES, 2012, p.4).

Nas conotações familiares da modernidade, o livro do 2º ano apresenta litografias de Debret para expressar as relações de poder na sociedade do século XIX. A primeira imagem expressa a interação entre escravizados e senhores, enquanto que a segunda mostra um funcionário em passeio com sua família. Em ambas, as mulheres que são retratadas pelo olhar do artista da época se enquadram no sistema familiar patriarcal e ainda que saibamos que tal representação é fruto de seu tempo, não há espaço para questionamentos e/ou reflexões sobre a função familiar dessas mulheres nos capítulos que elucidam as imagens em destaque.

FIGURA 63- Uma família e seus escravos no século XIX



Litografia aquarelada de Jean-Baptiste Debret, produzida aproximadamente em 1820. Evidencia as relações sociais e de poder existentes entre senhores e escravos no século XIX.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.95.

FIGURA 64- Um funcionário e sua família no século XIX

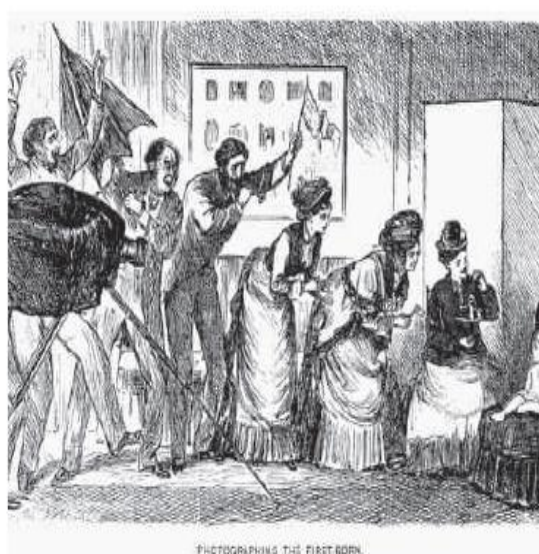


Um funcionário a passeio com sua família, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1839.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.231.

Outra ênfase que trazemos no livro do 2º ano se encontra na imagem abaixo que compõem um exercício do capítulo 16 sobre a Europa e os Estados Unidos no século XIX. Como uma fonte primária, o cartum é citado para que os alunos analisem o impacto que as tecnologias da época tiveram na vida social das pessoas.

FIGURA 65- Fotografando o primeiro filho



Cartum da revista *Punch* publicado em 1876. Na legenda, na parte inferior, lê-se: "Fotografando o primeiro filho".

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.229.

Aqui, a imagem dá conta de expressar uma amostra de como estava baseado o modelo familiar do século XIX, esboçando a mentalidade burguesa que reclamava uma sensibilidade na maneira de pensar a conjugalidade, o amor, os cuidados com o filho e a maternidade (DINIZ, 2006).

Mas além da condição das mulheres que viviam em seio familiar opulento, os livros didáticos apresentam também perfis familiares compostos por mulheres pobres que comumente são personagens vítimas do ostracismo nos relatos históricos. O livro do 2º ano, ao abordar sobre a vida dos primeiros colonos na América, apresenta as designações dos papéis de gênero da época, incluindo uma descrição do caráter tipicamente patriarcal que era seguido no tempo em estudo:

FIGURA 66 - Os primeiros colonos da América



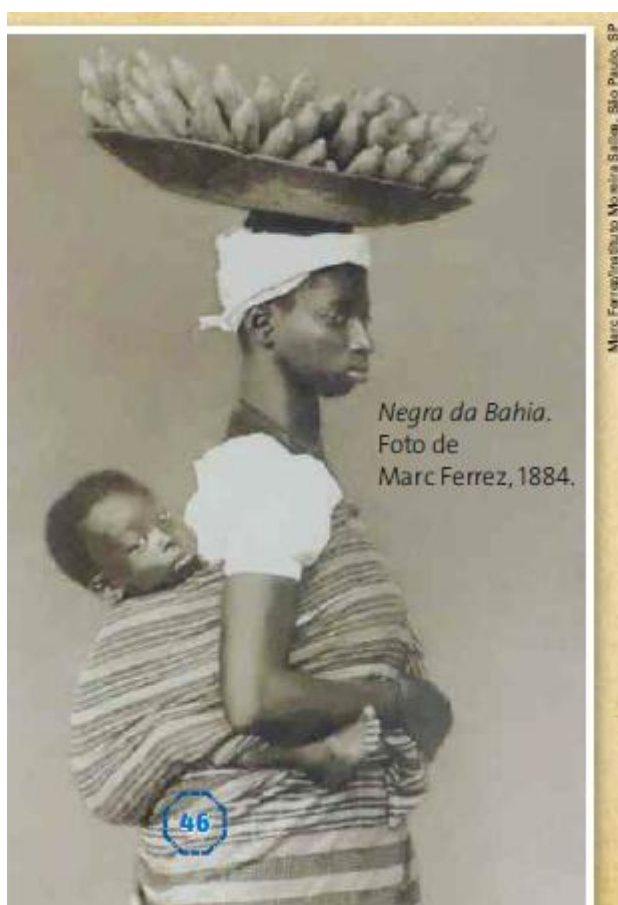
Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.117.

O mesmo livro, apresenta a condição das mulheres também no período imperial, que permaneceram como reféns de uma conjuntura familiar excludente. No capítulo sobre *A construção do Estado brasileiro*, o tópico "*Os excluídos dessa história*" aponta que mulheres,

indígenas e negros não gozaram de mobilidade social, nem de mudanças significativas nos primeiros anos do Brasil independente:

A vida no Império não se distinguia muito da que predominara no período colonial. Para as mulheres, reféns de uma manutenção constante de costumes tradicionais de desvalorização feminina, submetidas ao comando patriarcal e à subserviência jurídica ao pai ou ao marido, as transformações ocorridas nas primeiras décadas do século XIX não trouxeram alterações significativas em seus papéis sociais. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.242).

FIGURA 67 - Negra na Bahia



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.46.

Adiante, quando o livro do 2º ano trata o conteúdo sobre a Era Napoleônica, outra vez as mulheres são citadas como aquém da conjuntura social. A atividade que revisa o capítulo, apresenta uma questão sobre o Código Civil Napoleônico, em que os alunos devem explicar quais princípios o documento trazia como consagração dos ideais da Revolução Francesa. No manual do professor, o adendo sobre a forma como as mulheres eram vistas como civilmente incapazes por esse código, expressa a condição de inferioridade em relação aos seus maridos:

O fato de o Código Civil Napoleônico assegurar, entre outros pontos, a igualdade perante a lei e o direito a propriedade demonstra que aquele conjunto de leis estava diretamente relacionado com a ideologia e as conquistas da Revolução Francesa. Se desejar, você pode conversar um pouco mais sobre o Código Civil Napoleônico com os alunos e acrescentar que, apesar de ter se tornado modelo e referência para diversos países do Ocidente capitalista, esse conjunto de leis considerava as mulheres “civilmente incapazes”. De acordo com Marvin Perry (2015, p. 341) “Atribuindo as mulheres uma condição inferior à dos maridos em questão de propriedade, adultério e divórcio, o código refletia tanto a atitude pessoal de Napoleão como a opinião geral da época com respeito as mulheres e a estabilidade da família” (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.359.).

Enquanto ao livro do 3º ano, ao tratar sobre a República Oligárquica no Brasil, o Boxe *Vivendo naquele tempo* versa sobre o papel crucial que as mulheres imigrantes tiveram na construção de novas relações sociais para o país. O texto as apresenta exercendo ofícios que lhes ajudavam na construção de redes de sociabilidades, mas é taxativo quando afirma que apesar de estarem empregadas, não podiam negligenciar suas responsabilidades domésticas e cuidados com os filhos e marido.

FIGURA 68 - Mulheres imigrantes construindo vida na América

Vivendo naquele tempo

Mulheres imigrantes: construir a vida na América

O papel das mulheres imigrantes foi fundamental para a estabilidade de novas relações sociais que se constituíram em território estrangeiro, especialmente em áreas urbanas como São Paulo.

Cabia às mulheres as atividades domésticas tradicionais, como lavar roupas, cozinhar, limpar a casa, cuidar dos filhos e de todo o funcionamento do cotidiano da família. Mesmo as mulheres que arrumavam emprego no setor fabril não podiam abandonar suas responsabilidades domésticas, ainda que pudessem contar com a ajuda do marido e dos filhos.

Como muitas famílias eram de origem rural, elas reproduziam parte dos seus conhecimentos e práticas no espaço urbano, cultivando hortas e criando pequenos animais, como galinhas e porcos. Assim, muitas mulheres ainda produziam hortaliças, cuidavam da criação de animais e vendiam o excedente para ampliar a renda da família. Era bastante comum que mulheres conduzissem carrinhos de mão pelas ruas da cidade, oferecendo seus produtos de porta em porta.

As mulheres também eram as principais responsáveis pela construção de elos sociais e redes de

solidariedade entre vizinhos e, particularmente, entre “patricios”, isto é, imigrantes de mesma origem. Desde o momento em que a família se estabelecia em determinado bairro, cabia às mulheres encontrar os melhores lugares para fazer compras, estabelecer contatos amistosos, encontrar apoio e ajuda na criação dos filhos, enfim, descobrir como “se virar” numa cidade diferente e nem sempre hospitaleira.

Além disso, elas também mantinham vivas as tradições familiares e as práticas culturais de origem. Essas tradições e práticas podiam ser observadas tanto na vida cotidiana, como no preparo dos alimentos e na manutenção dos pequenos gestos religiosos, quanto na vida em comunidade, na organização de festas na vizinhança, em casamentos ou em comemorações religiosas. Também participaram ativamente da vida política através de organizações sindicais de tradição anarquista, como mostra o boxe *Mulheres anarquistas em São Paulo* (p. 93).

Mesmo em uma sociedade de forte tradição patriarcal, onde os espaços de poder e participação feminina eram controlados e restritos, as mulheres ocuparam funções essenciais ao estabelecimento de milhões de imigrantes que atravessaram o Atlântico em busca de uma vida melhor.



Homens, mulheres e crianças imigrantes em São Paulo, cerca de 1890.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.72.

Por fim, uma última representação que gostaríamos de elucidar no livro do 3º ano foi encontrada no capítulo 13 sobre o Brasil e sua reorganização democrática. Com uma abordagem acerca da história contemporânea, a imagem-exemplo escolhida para compor o capítulo, traz questões sociais do tempo presente quando mostra mulheres titulares do Bolsa Família em uma fila quilométrica para o saque do benefício de seus filhos.

É fato que a figura expressa uma realidade acerca da responsabilização parental feminina que permanece sendo maior do que é exigido aos homens, mas como afirma Bernadelli (2016), o que é apresentado rotineiramente está subscrito como fato comum e normal. São essas representações cristalizadas e sem nenhum questionamento acerca do papel da mulher na família que reforçam os estereótipos culturalmente construídos, pois "(...) ao ver no livro uma imagem de uma mulher segurando um bebê logo pensamos que ele seja seu filho e que a mãe esteja cuidando dele naquele momento, ou seja, o estereótipo da maternidade está visível [ali]". (BERNADELLI, 2016, p.59).

FIGURA 69 - Mulheres titulares do Bolsa Família



As mulheres são titulares do cartão que permite o saque do benefício do Bolsa Família na maioria dos casos. Isso garante a autonomia de muitas delas e permite melhorar as condições de vida de seus filhos. Na imagem, beneficiárias fazem fila para sacar a remuneração mensal em uma agência bancária em Salvador (BA), após boatos sobre o cancelamento do programa.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.275.

Por fim, na referida categoria, nos perguntamos se, apesar do livro trazer nas imagens e textos os papéis que as mulheres assumiam nas famílias à luz de seu tempo, os autores não poderiam ampliar espaços de criticidade para o debate acerca dessas posições ao longo de seus escritos. Bernadelli (2016, p. 56) afirma que "muitas explicações se podem obter de uma

única ilustração e, ao mesmo tempo, também podemos deixá-la despercebida favorecendo os atributos sociais cristalizados". Nos espaços em que a figura feminina poderia ser evocada de uma maneira mais crítica ou reflexiva nos livros didáticos e não o foi, concluímos que há um discurso implícito que colabora para a perpetuação das desigualdades sociais resultantes das diferenças entre os gêneros.

Outro adendo que gostaríamos de tecer versa sobre o padrão familiar hegemônico que os autores escolheram selecionar para ilustrar os livros. Mesmo nos conteúdos que tratam sobre a história do tempo presente, contidos principalmente no livro do 3º ano, nenhuma imagem de configuração familiar homoparental, monoparental, paralelas, simultâneas, substitutas, extensa ou ampliada, ou qualquer outra configuração que dê conta da pluralidade de famílias que foram se apresentando ao longo da história é trazida nos livros.

Também precisamos destacar que o padrão hegemônico de famílias selecionadas pelos autores pouco apresenta uma diversidade étnico-racial. O arquétipo parental branco exposto em demasia nas folhas da coleção analisada, deixa explícito que o lugar da mulher negra e das famílias negras parecem denunciar mais um flanco de apagamento feminino quando cruzamos os marcadores raciais que compõem esse grupo.

Essa, certamente é uma postura que também deva ser questionada, sobretudo porque os materiais didáticos são, muitas vezes, um dos poucos recursos que os estudantes terão acesso para a alargar sua compreensão sobre o mundo que os rodeiam.

4.5 MULHERES NA ARTE NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Assim como as relações de gênero perpassam diferentes segmentos da sociedade, a arte é um dos apêndices que expressa a submissão feminina nas culturas patriarcais. Em artigo publicado por Linda Nochlin (1971), a pergunta "Por que não houve grandes mulheres artistas"? é lançada como norteadora de uma série de reflexões que engendramos a respeito de fatores de negligenciamento da condição feminina ao longo da história da arte ocidental.

Segundo Nochlin (1971), o fato de existir poucos registros de mulheres artistas está ligado à hegemonia masculina que é abalizada como a verdadeira signatária da arte dita como universal. Como o fazer arte é parte de uma representação de "elementos integrais de uma estrutura social" (1971, p.24), a maneira que as obras de mulheres são avaliadas, qualificadas e interpretadas ao longo da história colabora para a propagação da falsa ideia de inabilidade feminina, em que se repercute o consenso de que "(...) as mulheres – apesar de tantos anos de

quase igualdade— também se deparam com desvantagens e ainda não atingiram nada de excepcional significância nas artes visuais." (NOCHLIN, 1971, p. 3).

Esse artigo faz coro com mais uma série de pesquisas que busca denunciar, refletir e alterar a condição da mulher em papéis de submissão ou invisibilidade. No entanto, ainda que as pesquisas de gênero, lutas feministas e constatações tácitas da competência da mulher sejam colocadas em pauta, é evidente que há um vasto trajeto a prosseguir. A última categoria observada nos livros didáticos é mais uma ratificação da necessidade da perpetuação desses esforços. A quantificação expressa abaixo das menções femininas nessa área permaneceu mínima, bem como em todas as outras categorias apresentadas até aqui.

Quadro 7 - MULHERES NA ARTE NO LD DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Ano/série	Quantidade de imagens	Texto principal	Outros textos
1°	04	01	02
2°	11	01	05
3°	06	01	11

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A arte, por sinal, é um elemento significativo na composição gráfica dos livros didáticos, uma vez que esses recursos visuais servem como exemplo de representação do imaginário social das épocas em estudo. Observamos, no entanto, que a maneira como as mulheres são citadas nessa categoria as considera mais como personagens que servem de objeto de contemplação do que como autoras de obras aclamadas.

O livro didático do 1° ano, por exemplo, no capítulo que trata sobre a cultura grega, traz um box que une as artes cênicas com a participação das mulheres na sociedade. Os autores expressam que as mulheres não tinham direitos de cidadania nas cidades-Estados, mas que "exerciam sua influência e poder através de outras formas" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.148.). Para comprovar essa influência, trechos da peça *Antígona*, escrita por Sófocles e uma releitura elaborada pelo Grupo Bartolomeu de Depoimentos, que mistura hip-hop com teatros épicos, é utilizada a fim de fomentar reflexões sobre a atuação feminina, mesmo que de forma indireta, no contexto social em estudo.

A atividade que é proposta ao final do box traz excelentes reflexões sobre a luta da mulher por direitos sociais e justiça. No entanto, a resolução proposta pelo manual do professor foca muito mais no método cênico e no gênero artístico do que nessas ponderações.

As provocações que a arte pode elucidar acerca das mazelas sociais impostas ao feminino são diminuídas, ainda que a obra seja claramente uma reflexão sobre a condição da mulher e o seu protagonismo.

FIGURA 70 - Atividade sobre Antígona

Antígona é a terceira peça de uma trilogia escrita por Sófocles. As outras obras que compõem o ciclo são Édipo rei e Édipo em Colono. Na imagem, cena de uma montagem de Antígona realizada em Avignon, França. Foto de 2008.



Atividades

1. Pesquise o que é o "teatro hip-hop" e o que era o teatro grego. Elabore um pequeno comentário sobre cada um desses estilos teatrais.
2. Leia os dois trechos das peças teatrais reproduzidos nessa seção.
 - a) O que o trecho da peça de Sófocles pode revelar a respeito das ideias de Antígona?
 - b) Será que a desobediência de Antígona, na peça do século IV a.C., pode servir de inspiração para pensarmos sobre as jovens meninas que vivem hoje nas periferias do mundo?
 - c) No segundo trecho, a tragédia grega é resgatada sob o viés da tragédia contemporânea. Em que consiste essa tragédia contemporânea, de acordo com o texto? De que modo o trecho da peça do Grupo Bartolomeu de Depoimentos se relaciona com a história de Antígona?
3. Sob a orientação do professor, debata com os colegas o papel da mulher na luta por justiça e direitos humanos. Durante a discussão, considere outras personagens femininas da mitologia, literatura, cinema, etc.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.149.

Outro marco significativo sobre a aparição feminina na história da arte se dá quando as mulheres surgem como musas inspiradoras. Para esse fim, os exemplos abroglham nos livros didáticos. A deusa da sabedoria é representada como musa feminina pelos gregos no livro do 1º ano. No livro do 2º ano, o Cancioneiro de Petrarca é elaborado por sonetos que "tratam dos seus sentimentos relacionados ao amor não correspondido de uma jovem mulher – uma pessoa real, indivíduo com vontade própria –, fato verídico de sua vida" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.55).

FIGURA 71 - Estátua de Atena

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.144.

No livro do 2º ano, por sinal, quando o capítulo sobre Renascimento Cultural é apresentado, nenhuma menção às mulheres na renascita é feita, mesmo que tenhamos registros de aristocratas que foram pioneiras nessa área³². Parece que cabe ao aluno conhecer somente as obras de Botticelli, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Albrecht Dürer e outros homens que foram, de fato, figuras importantes para a arte, mas não os únicos a produzi-las, crítica também reiterada por Cunha (2016) quando alerta sobre a especificidade que a arte dita como universal apresenta:

Na história da arte ocidental a figura feminina foi repetidamente objeto de representação. Na pintura, por exemplo, pode ser identificada como um dos principais motivos, como a Vênus de Botticelli, no século XV, a Mona Lisa de Leonardo da Vinci, no século XVI, La Maja Desnuda de Goya, no século XVIII, Olympia de Manet ou a figura que personifica a liberdade na emblemática tela de Delacroix, no século XIX. Ainda que cada uma dessas imagens tenha produzido diferentes reações e relações com os públicos e

³² Apesar do movimento renascentista expressar através da arte as transições sofridas da sociedade do medievo para a modernidade, a hegemonia dessa produção foi liderada pelos homens. No entanto, algumas mulheres aristocratas conseguiram desenvolver a atividade artística de modo profissional, rompendo com a conjuntura da época em que sua capacidade intelectual era questionada e o único espaço aceitável de atuação feminina estava ligado às atribuições domésticas. Sofonisba Anguissola (Cremona, 1535 – Palermo, 1625) e Lavinia Fontana (Bolonha, 1552 – Roma, 1614) foram um desses notáveis nomes, pois através das suas obras conseguiram circular em espaços de sociabilidades destinados aos homens e galgaram reconhecimento pela excelência de suas produções. No entanto, essas informações comumente não são postas nos livros didáticos de história, colaborando para a invisibilização da experiência feminina na arte e negligenciando o reconhecimento de nossos alunos acerca de outros personagens da história que fogem das figuras habituais na composição dos livros. Para saber mais sobre suas biografias e trabalhos ver: CREMASCO, Renata Lima. As mulheres invisíveis na arte renascentista. ANPUH-Brasil - 30º Simpósio Nacional de História - Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1552008256_ARQUIVO_ResumocompletoANPUH.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022. e RUIZ, Leticia. Sofonisba Anguissola e Lavinia Fontana. Disponível em: <https://dasartes.com.br/materias/26476/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

seus contextos, todas mencionadas, assim como a maioria das representações da figura feminina na história da arte até o século XX, foram executadas por artistas homens e destinadas à avaliação e apreciação masculina. Dessa forma, a arte dita universal não poderia ser mais específica: corresponde às perspectivas masculinas, brancas e ocidentais e produz, consequentemente, efeitos sobre os modos de pensar, ver e viver as noções de gênero, raça e sexualidade.(CUNHA, 2016, p. 1-2).

FIGURA 72 - Monalisa e Nascimento de Vênu



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.56.

FIGURA 73 - A virgem dos Rochedos



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.66.

Ainda como objeto de contemplação, Albert Eckhout é mencionado no livro do 2º ano como autor dos tipos humanos brasileiros e muitas das representações das mulheres indígenas que estão cristalizadas em nossa memória histórica vem de suas pinturas. As obras desse artista fazem parte de um verdadeiro arsenal que marcou a interpretação do homem branco sobre as nativas da América. No entanto, nenhuma ponderação sobre o olhar do homem eurocêntrico acerca da mulher nativa é feita ao longo do capítulo.

FIGURA 74 - Índia Tupi



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.104.

Para além desses exemplos de musas inspiradoras, contamos também com a abordagem que o livro do 2º ano faz acerca da época aurífera do Brasil colônia. O boxe "O barroco de traços peculiares" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.127) faz uma reflexão sobre os artistas brasileiros que desenvolveram o rococó no país, mencionando as obras de Manoel da Costa Athaide e Aleijadinho como expressões significativas para o estudo da época. O manual do professor, por sinal, corrobora a informação de que grande parte da inspiração para a execução dos quadros de Athaide vinha da relação com sua companheira:

Críticos de arte que se dedicaram a estudar as obras de Athaide apontam que esse pintor usou seus filhos como modelo para a confecção dos anjos que adornam não só esse forro de igreja, como vários outros. Por sua vez, a Virgem Maria desta obra teria sido inspirada em sua companheira, a ex-escravizada Maria do Carmo Raimunda da Silva, nascida em 1788. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.346).

Em suma, com exemplos podemos constatar que parece caber à mulher retratadas nos livros didáticos, em diferentes épocas, o papel de objeto de admiração masculina para a inspiração de obras de arte, ainda que saibamos que ao longo da história, as mulheres estiveram presentes em diferentes espaços sociais, inclusive como produtoras artísticas.

A impressão que temos ao folhear os livros é de que a representação feminina inclusive nos espaços em que os conteúdos, como o do Renascimento Cultural, trariam possibilidades de apresentar outros nomes da arte que não fossem restritos à hegemonia masculina, são negligenciados por uma escrita histórica que perpetua visões cristalizadas, ainda que os autores vendam um produto educativo supostamente comprometido com a inclusão de diferentes atores sociais.

Há de se mencionar, no entanto, que notamos algumas, mesmo sendo poucas, citações sobre mulheres artistas feitas nos livros em análise. No LD do 1º ano, por exemplo, em um box que versa sobre as mulheres gregas, os autores incluem como imagem-ilustração a fotografia de uma das faces do Trono Ludovisi, em que um de seus relevos apresenta a atuação de uma mulher tocando flauta.

FIGURA 75 - Uma grega tocando flauta



Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.139.

É no livro do 3º ano, sobretudo, que encontramos as mulheres como protagonistas na arte. Quando a Segunda Guerra Mundial é tratada, a menção à cineasta alemã Leni Riefenstahl é feita tanto no manual dos professores, que indica o filme "*Leni Riefenstahl, a deusa imperfeita*" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.341), quanto em um box que lhe apresenta aos estudantes como uma das colaboradoras para a disseminação da propaganda nazista:

A cineasta alemã Leni Riefenstahl (1902-2003), encarregada pelo regime de documentar os Jogos, lançou, dois anos depois, *Olympia*, filme que transformou os atletas olímpicos e as modalidades esportivas em

espetáculo audiovisual. No entanto, a sua aproximação com o nazismo e a presença marcante de Hitler no documentário transformaram *Olympia* num filme de propaganda nazista. Posteriormente, tanto a cineasta como a sua obra produzida no período foram muito criticadas e Riefenstahl caiu no ostracismo por muitos anos. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.109).

Posteriormente, o conteúdo sobre a Semana de Arte Moderna também elenca a participação feminina no cenário artístico brasileiro como personalidades expressivas do contexto histórico em estudo. Anitta Malfatti, por sinal, recebe destaque tendo seu nome citado no corpo do texto principal do capítulo, na apresentação de fotografia de uma de suas obras e no aprofundamento sobre o caráter inovador entre os artistas da época:

Entre os artistas modernistas que participaram do evento estavam os poetas Oswald de Andrade (1890-1954), Mário de Andrade (1893-1945) e Cassiano Ricardo (1894-1974), os pintores Anita Malfatti (1889-1964), Tarsila do Amaral (1886-1973) e Di Cavalcanti (1897-1976) e o músico Heitor Villa-Lobos (1887-1959). (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.114).

FIGURA 76 - A estudante russa, de Anita Malfatti



A estudante russa, óleo sobre tela de Anita Malfatti produzido em 1915 e exibido na Semana de Arte Moderna de 1922.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.114.

FIGURA 77 - Considerações sobre Anita Malfatti

Imagens do capítulo

Pintura de Anita Malfatti: a pintora Anita Malfatti protagonizou a exposição da Semana de 1922, com a apresentação de 12 obras, entre as quais, a que foi reproduzida no capítulo. O trecho abaixo indica o caráter inovador e a repercussão do trabalho de Malfatti naquele contexto:

As telas expressionistas apresentadas por Anita Malfatti na Exposição de Pintura Moderna representam um conjunto inédito para o público da época. Nas obras expostas – como *Homem Amarelo*, por exemplo – são incorporados procedimentos básicos da arte moderna: a relação dinâmica e tensa entre a figura e fundo; a pincelada livre que valoriza os detalhes da superfície; os tons fortes e usados de forma não convencional; as sugestões de luz que fogem ao claro-escuro tradicional; e uma liberdade de composição. A novidade da pintora é apreendida pelos jovens artistas da época: “Não posso falar pelos meus companheiros de então”, indica Mário de Andrade (1893-1945), “mas eu, pessoalmente, devo a revelação do novo e a convicção da revolta a ela e à força de seus quadros”. Em sentido semelhante, aponta Di Cavalcanti (1897-1976): “A exposição de Anita foi a revelação de algo mais novo do que o impressionismo”. Se Lasar Segall (1891-1957) já havia exposto na cidade, em 1913, sua exposição parece ter passado despercebida naquele momento. Nesse sentido, o caráter de precursora do modernismo de 1922 é atribuído a Anita Malfatti pelos críticos e participantes da Semana de Arte Moderna.

Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento238102/exposicao-de-pintura-moderna-anita-malfatti-1917-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 10 maio 2016.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.332.

Outra personalidade feminina dos anos 1920 no Brasil aparece também nas indicações de filmes que são apresentadas no manual do professor. “Eternamente Pagu” (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.341) é uma delas. Conhecida pelo seu ativismo político, o filme sobre a escritora e jornalista certamente é citado para oferecer aos estudantes através da sua biografia uma expiação do cenário social e político do país dos anos em que é ambientado.

Ao final do capítulo, a atividade “Análise uma fonte primária” (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.121) pede para que os alunos observem as obras produzidas por Adolfo Augusto Pinto e Tarsila do Amaral que tem a família como tema. A partir da análise, os alunos devem destacar as semelhanças e diferenças existentes nos quadros, as técnicas de pintura introduzidas pelo Modernismo na arte, bem como comparar “as famílias representadas em cada obra” (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.122).

FIGURA 78 - Família de Adolfo Pinto e Tarsila do Amaral

Analise uma fonte primária

5. Observe as duas obras reproduzidas a seguir.



Cena de família de Adolfo Augusto Pinto, óleo sobre tela de Almeida Júnior, 1891.



Família, óleo sobre tela de Tarsila do Amaral, 1925.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.121 e 122.

Além do exercício apresentar mais uma personalidade feminina de destaque no panorama artístico do Brasil, o comentário feito no manual do professor traz reflexões sobre o patriarcalismo expresso no quadro de Adolfo de Pinto e como na pintura de Tarsila do Amaral o homem não ocupa um lugar hegemônico em sua representação familiar.

Na pintura de Almeida Júnior, a família é nuclear: pai, mãe e quatro filhos. O bebê que aparece no colo das crianças provavelmente não é membro da família, da qual se diferencia pela cor. É possível que seja filho de uma empregada doméstica, ausente na imagem. O pai ocupa a posição principal, mais à frente, distante dos demais membros. Sua esposa quase se confunde com as crianças, o que revela a visão da mulher na época (tão dependente do marido quanto os filhos). O pai veste terno escuro e a mãe um vestido totalmente fechado e enfeitado com renda. Elementos como o piano, o violoncelo, o cachorro, os quadros, o papel de parede, etc. revelam que a família pertence à elite. Adjetivos que podem ser usados para qualificá-la: tradicional, burguesa, proprietária, patriarcal, sóbria, etc. Na pintura de Tarsila do Amaral, tem-se uma família extensa, formada pelo pai, mãe, filhos e adultos de várias idades (que podem ser filhos do casal ou agregados). O patriarcalismo da primeira imagem desaparece aqui, pois o único homem adulto da cena (com bigode, à esquerda) não ocupa um lugar central. A mãe, por sua vez, é representada amamentando, contrastando com a representação pudica da mulher do primeiro quadro. Além das pessoas, vê-se uma boneca preta, um cachimbo, um gato, um cachorro e uma fruta (um cacau, talvez). As personagens parecem estar posando para uma foto. A cor de sua pele e sua simplicidade revelam tratar-se de pessoas das camadas sociais mais baixas, trabalhadores, o que é reforçado pela enxada que o pai carrega.

Adjetivos que podem ser usados para qualificá-la: pobre, simples, numerosa, trabalhadora, etc. (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.335).

Para além das mulheres que transitavam como pintoras, o livro apresenta cantoras como "Dalva de Oliveira (1917-1972)" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.127) e "Carmen Miranda" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.188) como personalidades que marcaram o seu tempo com irreverência e talento no espectro artístico.

FIGURA 79 - Carmem Miranda



No Cassino da Urca, no Rio de Janeiro, além do salão de jogos, havia apresentações de cantores e artistas famosos, como Cármen Miranda e Grande Otelo. Na foto, de 1942, uma apresentação de dança no cassino.

Fonte: VICENTINO e VICENTINO, 2016, p.188.

Ainda que a presença e a atuação das mulheres seja fato incontestável nas sociedades atuais e, em especial, na sociedade brasileira. E ainda que o ensino médio represente uma etapa de indiscutível relevância na conformação de valores, construção de identidades, desconstrução de preconceitos e formação humana dos e das estudantes, a análise da coleção em tela nos informa sobre a necessidade de continuidade da luta pelo reconhecimento das mulheres como sujeitos de direito com participação intensa nos destinos do país.

5 O PRODUTO FINAL: UM GUIA PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA QUE LUTAM PELA EQUIDADE DE GÊNERO

Quando nos propusemos à escrita deste trabalho, minha principal preocupação consistia em oferecer um produto que pudesse colaborar com a formação continuada do Professor e professora de História. Esse objetivo me fez ponderar sobre a elaboração de um caderno pedagógico que direcionasse os e as docentes a ampliarem seus repertórios no ensino de história de modo que suas aulas se constituam espaços para inclusão de narrativas de personagens femininas, a fim de garantir um ensino plural e comprometido com a destituição do pensamento sexista que ainda impera em nossa sociedade.

Como apresentado em toda a argumentação deste trabalho, o recurso mais utilizado pelos professores e professoras de história em sala de aula, que ainda é o livro didático, permanece com defasagem significativa nas representações e narrativas sobre as mulheres e das próprias mulheres nos conteúdos. Vimos através da revisão bibliográfica e da nossa experiência de pesquisa que quando as mulheres não são silenciadas nessas obras, os autores ou autoras e editoras desse recurso, costumam representá-las em caráter excepcional, representando-as como personagens secundárias ou de pouca relevância histórica se comparada às narrativas androcêntricas que os livros didáticos continuam a trazer para os e às estudantes.

Constatamos ainda, que grande parte dessa distorção ou omissão exposta nos livros didáticos de história expressa apenas uma aresta ao longo da formação deficitária do professor e da professora. Desde a sua origem, a formação de Professores de história no Brasil, encontra entraves que passam pela supervisão moralista do estrato social, ligada às origens cristãs que a escola aos moldes coloniais deixou como herança na educação do país, até a pouca investidora que se faz na formação docente, mesmo nos dias atuais.

Cerri (2013) afirma que quando os primeiros cursos de licenciaturas apareceram no Brasil, o desenho curricular estabeleceu-se no modelo “3+1” em que três anos de estudos eram destinados à área escolhida, ou seja, incluíam apenas conteúdos da área de referência, aos quais era acrescido um ano de formação pedagógica, o que pressupõe a garantia de uma formação que habilita o então estudante a reger uma sala de aula.

Na contracorrente desse modelo, que infelizmente na prática ainda impera em algumas universidades do país, a despeito das diretrizes estabelecidas para os cursos de formação docente, questiona-se a necessidade da formação pedagógica como um elemento necessário ao trabalho docente, visto que a identidade laboral dessa formação é incutida nos estudantes

de licenciatura por seus professores de áreas específicas. Estas, por sua vez, “tendem a reproduzir essa visão da formação pedagógica como um simples complemento, a ser cursado a contragosto (...) quase sempre desnecessária para seu efetivo exercício profissional”. (CERRI, 2013, p.171-172).

Outrossim, nesse desenho curricular tradicional, a formação do professor nas licenciaturas comumente está apoiada em estudos da história ocidental, que valoriza uma narrativa eurocentrada, apesar de todas as críticas historiográficas que foram surgindo ao longo dos anos e das reformas curriculares propostas para implementação de cadeiras que incorporassem novos temas e problemas sociais contemporâneos.

Desde o fim dos anos 1990, as reformas educativas reclamam a inclusão de metodologias ativas no campo pedagógico e o uso de metodologias próprias ao campo de investigação historiográfica “que aproximem os estudantes do ofício do historiador, a atenção a temas como diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero” (CAIMI, 2015, p. 110).

Para que essa necessidade seja atendida, a formação dos Professores de História, desde a inicial à continuada deveria ser ofertada contemplando debates urgentes para a vida do cotidiano escolar e desenvolvimento do educador/educando. Apesar de todas essas demandas e propostas de reformulação curricular, algumas pautas de ensino permanecem sendo vistas como campo sensível para sua execução em sala de aula. É o caso das temáticas ligadas ao gênero, que incluem debates sobre sexualidades, identidade de gênero, homoafetividade, configurações familiares não-padrão, masculinidades, além das pautas raciais, acrescidas de discussões sobre diferentes grupos minoritários.

No que se refere à relação desses temas com a disciplina história, Schmidt (2006) defende que uma das variáveis que podem ser responsabilizadas pelo insucesso da renovação do ensino de história perpassa pelo descaso a que a educação brasileira vem sendo submetida por parte das autoridades governamentais ao longo dos anos.

Essa incapacidade de ofertar uma educação de qualidade para os nossos educandos, que envolve desde a formação docente até o conteúdo ensinado em nossas salas de aula, faz com que a escola se transforme em um espaço pouco democrático. Como afirma Guacira Lopes Louro (1997), a escola pode distinguir, diferenciar e promover desigualdades quando não está comprometida com a diversidade, uma vez que ao optar pelo silenciamento de determinadas temáticas como garantia da permanência da “norma”, tangencia a ignorância, entendida por alguns como *inocência*, para manter os valores comportamentais normativos e hierarquizantes, impossibilitando a reflexão e a luta por uma sociedade mais igualitária.

É nesse sentido que reforçamos a necessidade de uma formação docente que se estenda para além dos cânones de temáticas históricas cristalizadas no ensino superior. Visando colaborar para a superação de uma educação escolar engessada, nosso guia pedagógico foi pensado para auxiliar professores e professoras com um recurso que seja capaz de adicionar debates e perfis históricos de personagens femininas que são veementemente excluídos dos conteúdos narrados nos livros didáticos de história.

O caderno é composto por uma introdução que convida os e as docentes a se comprometerem com um ensino de história plural através da inclusão de personagens históricos que fazem parte de grupos minoritários, como no caso das mulheres, a fim de representar a expressividade que essas personagens vivenciaram nos eventos apresentados nos LD ao longo do tempo.

Em seguida, ofertamos alguns campos de reflexões, como: *“Por que as mulheres são invisíveis na História?”*, em que traremos uma breve revisão bibliográfica para ponderar como a escrita histórica tradicional silenciou personagens vistos como marginais dentro das narrativas hegemônicas, incluindo nesse recorte as mulheres.

Outro tópico de reflexão se dará a partir do questionamento: *“Então como eu, Professor/Professora posso tornar as mulheres visíveis na história durante minhas aulas?”*. Neste apontaremos a importância do comprometimento profissional com uma educação não sexista e direcionaremos o educador e a educadora a trabalhar com perfis biográficos femininos durante suas aulas.

É neste tópico também que anotaremos ao professor alguns manejos necessários para usar a biografia histórica como recurso didático em sala de aula, bem como alertaremos ao fato de que essa postura de ensino não almeja substituir heróis masculinos, por heroínas femininas, mas sim apresentar as mulheres como figuras históricas, tal como os homens sempre foram apresentados nas narrativas tradicionais.

Aqui também esclareceremos ao professor que ao utilizar esse gênero textual em suas aulas destaquem os meandros que a análise da escrita biográfica precisa contemplar, como por exemplo, a precaução com o conceito de verdade inferida a partir das narrativas construídas pelo biógrafo, a necessidade de se observar esse gênero a partir de um olhar crítico e não linear da história de um indivíduo (MOREIRA, 2018), além de destacar que o gênero biográfico na história atual superou, a partir da colaboração da *Nova História*, as narrativas que contemplam uma história heroica de grandes homens.

Atualmente, sabemos que a História Cultural busca dar voz também aqueles indivíduos invisibilizados na descrição dos fatos marcantes e que a partir de seus feitos, a

história de uma época pode ser vista “através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos”. (PRIORE, 2009, p. 9). Por isso, escolhemos usar perfis biográficos como estratégia didática sugerida para os professores e professoras no nosso guia pedagógico porque as biografias possuem um forte apelo público (SILVA, 2010), despertam a curiosidade dos estudantes quando personalizamos a história a partir de um rosto e apresentam “a indeterminação da vida dos indivíduos, demonstrando que não há um comportamento padrão para todos os sujeitos de um mesmo grupo social”. (MOREIRA, 2018, p.75).

Para a composição do nosso guia pedagógico, o caderno conta com a apresentação de três personagens femininas para cada categoria (mulheres na história das guerras e dos processos revolucionários, na política, na família, na arte e no trabalho) mapeada nos conteúdos abordados no LD do ensino médio, como exposto no quadro abaixo.

Quadro 8 – MULHERES BIOGRAFADAS

	Ensino Médio	Eixo Temático	Personagem
Guerras e Processos Revolucionários	1º ano	Roma Antiga	Cleópatra
	2º ano	Independência do Brasil	Maria Quitéria
	3º ano	Segunda Guerra Mundial	Krystyna Skarbek
Política	1º ano	China Antiga	Wu Zetian
	2º ano	Reino de Kush	Amanirenas
	3º ano	Revolução Russa	Nadezhda Krupskaya
Família	1º ano	Renascimento Cultural	Lavínia Fontana
	2º ano	Abolição da Escravidão no Brasil	Chiquinha Gonzaga
	3º ano	Ditadura Militar no Brasil	Zuzu Angel
Arte	1º ano	Grécia Antiga	Friné
	2º ano	Brasil Colônia	Dona Anna Joaquina Carneiro Pimenta
	3º ano	Nova Ordem Mundial: Grupos Minoritários	Christine Jorgensen
Trabalho	1º ano	Idade Média: Inquisição	Monna Gostanza da Libbiano
	2º ano	Era Vargas	Carlota Pereira de Queiroz
	3º ano	Primeira Guerra Mundial	Maria Bochkareva

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para composição das 15 personagens, estabelecemos que para cada categoria seriam escolhidas mulheres que estivessem atreladas aos eixos temáticos abordados nos livros didáticos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio na coleção pesquisada. A seleção dessas personagens respeitou a pluralidade feminina nos aspectos sociais e étnico-raciais, com o intuito de demonstrar que, apesar das condições e necessidades diversas, as mulheres estiveram empenhadas em se apresentar como agentes de transformação histórica das sociedades em que estavam inseridas. Além disso, nos comprometemos a selecionar perfis de mulheres que fugissem ao padrão hegemônico ocidental de feminilidade e que perpassam por diferentes substratos sociais.

Na elaboração desses perfis femininos, optamos pela consulta de bibliografias e sites oficiais como referencial para preparação desses materiais biográficos. Nosso principal foco na apresentação desses perfis não é fazer uma mera apresentação biográfica feminina, mas sim lançar a partir dessas breves biografias, ideias de abordagens didáticas que incluam as mulheres no decorrer do vivenciamento dos conteúdos de história apresentados pelo LD do ensino médio durante as aulas.

Ao final de cada categoria com os perfis femininos apresentados, optamos por indicar outros recursos de pesquisa sobre mulheres na história, tais como links de vídeos, filmes, sites, livros ou podcasts para serem acessados pelos professores e professoras durante suas aulas ou no seu planejamento. Isso porque acreditamos na relevância de o professor e professora atrelar a didática com a pesquisa histórica, como elementos cruciais para a execução de uma aula com níveis de excelência. Esses materiais extras também podem ser indicados para os estudantes a fim de aguçar e estender para além da sala de aula a pesquisa histórica sobre a personagem e o assunto estudado no ambiente escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises iconográficas e textuais da coleção *Olhares da História: Brasil e Mundo*, de autoria de Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino publicada pela Editora Scipione (1ª edição), percebeu-se que as aparições de personalidades femininas trazidas pelos livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio permanecem como recursos que atendem ao interesse mínimo estabelecido pelas legislações, sem que impliquem numa repercussão eficiente sobre a participação histórica da mulher nas diferentes épocas que são tratadas em sala de aula.

Apesar de a coleção atender aos dispositivos legais descritos nos editais de convocação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), uma das nossas constatações iniciais foi de que o próprio documento regulador que abaliza a avaliação desses livros didáticos apresenta lacunas. Como exposto em nossa pesquisa, ao nos debruçarmos sobre o PNLD/2018, averiguamos uma série de negligências, isso porque não há sequer obrigatoriedade de tratar sobre a abordagem da história das mulheres ao menos no eixo das Ciências Humanas.

Além dos problemas que encontramos relativos aos documentos reguladores, uma série de incongruências sobre essa participação histórica feminina nos livros didáticos *in loco* foram localizadas, das quais podemos destacar as próprias disposições gráficas em que as mulheres são mencionadas, pois tendem a excluir sua participação nos marcos históricos, uma vez que são frequentemente citadas nas entrelinhas, nos boxes informativos ou em guias de projetos temáticos em datas específicas, tornando o livro didático em um mecanismo de legitimação da sub-representação feminina e reprodução das desigualdades de gênero.

Essa excessiva inserção gráfica das ações femininas na história recortadas em boxes, sessões específicas, atividades ou textos informativos merece um olhar crítico, sobretudo porque deixa implícito que, apesar de as mulheres serem sujeitos históricos, suas colaborações relativas aos temas abordados nos livros parecem não ter uma relevância significativa ao que tem sido estudado, surgindo apenas como requisitos para título de "curiosidades ou excepcionalidades" e, nesse sentido, as mulheres podem ser vistas como indivíduos à parte da história.

Ainda, referente à coleção de LD de história que observamos, das cinco categorias que nos propusemos em analisar, notamos que existe um enquadramento temático, onde as mulheres surgem em condições subalternizadas e em atuações naturalizadas ao pré-requisito

biológico. Esse tipo de constatação pode ser visto quando a aparição feminina geralmente está associada às questões de violência contra a mulher, organizações e/ou transformações familiares ao longo da história, subordinação dos corpos, padronização estética ou personalidades figurativas de narrativas históricas que tem na atuação masculina o papel principal. Pouco se mencionam as mulheres como partícipes ou protagonistas de grandes fatos políticos ou mudanças sociais que ultrapassem as abordagens já esperadas, apesar destes serem temas imperativos para continuação da luta contra o sexismo na sociedade.

É certo que observamos um esforço, por parte dos autores, no sentido de assinalar as questões históricas e historiográficas envolvidas na omissão da participação de determinados segmentos sociais na construção da história. Entretanto, apesar de notarmos reflexões contundentes, ao longo de toda a análise, questionamo-nos do porquê de esses personagens marginalizados continuarem aparecendo nas periferias dos conteúdos abordados pelos livros didáticos, já que a historiografia tem produzido inúmeras pesquisas sobre esses sujeitos, inclusive dentro da história das mulheres e questões de gênero.

Além disso, se tratando de uma coleção, percebeu-se que a maneira como as mulheres surgem nas narrativas apresentadas pelos autores são redigidas de formas distintas entre os livros do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. No LD do 2º ano, por exemplo, encontramos um número maior de textos principais, imagens explicativas, atividades, e sugestões para os professores e alunos refletirem sobre a condição e atuação da mulher na história. Dessa forma, nosso questionamento se dá sobre a ausência dessa mesma perspectiva historiográfica não ser aplicada nos três volumes da coleção.

Destacamos ainda, que a inclusão iconográfica e textual em que as mulheres são referidas na coleção analisada soa como inserções imprecisas ou meramente ilustrativas, uma vez que encontramos menções de personalidades femininas em atividades, textos secundários ou imagens aleatórias sem que existisse uma explanação aprofundada no texto principal sobre elas.

Outras constatações nos saltaram aos olhos como um erro contido na coleção, que parece ferir inclusive os princípios e critérios de avaliação do Edital do PNLD/2018, segundo o qual o LD do ensino médio deverá "promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social" (EDITAL, 04/2015, p. 32).

Vimos, no livro do 1º ano do Ensino Médio, por exemplo, que ao trazer um capítulo sobre Pré-história, os autores apresentam a divisão do trabalho destinando as mulheres o serviço doméstico como uma prática *natural* feminina (VICENTINO e VICENTINO, 2016,

p.40). A aplicação do termo destacado pelos próprios autores no corpo do texto principal do capítulo, sem que haja nenhuma reflexão sobre o que pode ser considerado como uma "função natural do trabalho", expressa um pensamento arcaico que delimita papéis sociais de serviços específicos para homem ou mulher em conformidade com seu sexo biológico. Isso incorre em uma problemática acerca da imagem que está sendo formada na cabeça dos alunos sobre os espaços que parecem ser inerentes à atuação feminina.

Já no livro do 3º ano do Ensino Médio, quando Cristina Kirchner é trazida como sucessora de seu marido no cenário político da Argentina, os autores escolhem empregar a atuação de Kirchner como "menos hábil do que seu marido" (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 228). No entanto, não há explicações aprofundadas sobre o governo de Kirchner que dê conta de esclarecer para os alunos sobre sua possível inaptidão no cenário político como é registrado pelos autores. Esse tipo de escrita, de certa forma, transmite um juízo de valor que se perpetua na história, onde se subscreve o discurso machista de que a arena política não é local de atuação propício para as mulheres.

Há ainda, que se destacar a padronização imagética dos personagens que surgem nos textos escolhidos pelos autores para compor e ilustrar as narrativas históricas: homens, brancos, heteronormativos, geralmente abastados. As mulheres seguem o mesmo perfil padrão de feminilidade ocidental, sendo poucas vezes citados grupos que representam diversidade étnico-racial. Outro adendo que gostaríamos de fazer versa sobre o padrão familiar hegemônico que os autores escolheram selecionar para ilustrar os livros.

Mesmo nos conteúdos que tratam sobre a história do tempo presente, contidos principalmente no livro do 3º ano, nenhuma imagem de configuração familiar homoparental, monoparental, paralelas, simultâneas, substitutas, extensa ou ampliada, ou qualquer outra configuração que dê conta da pluralidade de famílias é trazida nos livros. Essa, certamente é uma postura que também precisa ser questionada, sobretudo porque os materiais didáticos são, muitas vezes, um dos poucos recursos que os estudantes terão acesso para alargar sua compreensão do mundo que os rodeiam.

Desse modo, concluímos que as abordagens acerca das "mulheres e gênero" na coleção pesquisada, parecem surgir como um pré-requisito para fuga do caráter eliminatório do certame exigido pelo Edital do PNLD/2018. Apesar de sabermos que os conteúdos trazidos pelos LD de História do ensino médio possuem fatos que contribuem para que a abordagem sobre a atuação feminina na história seja amplamente trabalhada, questionamos se uma escrita fluida na qual as mulheres surgem em textos principais, não poderia ser empregada nos demais escritos da coleção.

Coube aos autores selecionarem personalidades e reflexões para a elaboração dos livros didáticos, mas, a forma como essa inclusão foi feita, naturalizando papéis sociais em detrimento do gênero, ou divagando sobre a atuação das mulheres na história em espaços secundários nos livros, nos impele a questionar se essa escrita, apesar de todos os dispositivos legais para a elaboração de um livro didático, não permanece silenciando as mulheres como partícipes dos fatos que marcaram suas gerações nos contextos aludidos. Nos espaços em que a figura feminina poderia ser evocada de uma maneira mais crítica ou reflexiva nos livros didáticos e não o foi, concluímos que há um discurso implícito que colabora para a perpetuação das desigualdades sociais resultantes das diferenças entre os gêneros.

No entanto, destacamos que os resultados que aqui se materializam, por meio de leituras bibliográficas, diálogos e reflexões, não intenta esgotar o debate sobre a inserção da mulher na história ensinada e suas representações iconográficas e textuais em livros didáticos de história do ensino médio. Sabemos que, as pesquisas que colocam o gênero como categoria de análise histórica é uma seara recente, que encontra inúmeros entraves sociais, inclusive para a discussão de seus resultados no espaço escolar.

Para além disso, o trabalho por ora concluído tem como desígnio ofertar uma contribuição para a construção de um ensino de história não-sexista e ampliar reflexões que toquem aos docentes do ensino regular a comprometer-se com novas formas de ensinar e pensar o mundo, de modo que possamos mudar práticas educativas que perpetuem desigualdades de gênero e o silenciamento histórico de mulheres como protagonistas sociais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHtjMzJJ3cHHcY9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. A guerra não tem rosto de mulher / Svetlana Aleksiévitch; tradução do russo Cecília Rosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ALGEBAIL, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Escola “sem partido”: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.144 p.Disponível em:<https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola sem partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 58, p. 150-167, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/9043>. Acesso em: 12 mai. 2021.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERNARDELLI, Marília Alcântara. Entre permanências e subversões : a composição visual feminina nos livros didáticos de História. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/2021/Downloads/2016 - BERNARDELLI Marilia Alcantarai.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar. Tese de doutoramento, FFLCH, Universidade de São Paulo, 1993. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php>. Acesso em: 08 out. 2021.

_____. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013.

BLOCH, Marc. Apologia da história, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BRASL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação

de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2018. Brasília, 2016.

_____. LDB nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 de maio de 2022.

_____. Lei nº 13.415/2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 de maio de 2022.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CAIMI, Flávia Eloisa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. Revista Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 41, p. 220-250, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10164>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CARR, Edward Hallett. Que é História? 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2018/12/Edward-Hallet-Carr-Que-%C3%A9-Hist%C3%B3ria-rev.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

CAVALCANTE, Mariza Souza; LAUSCHNER, Mirella Cristina Xavier Gomes da Silva; TORRES, Iraídes Caldas. MULHER E MERCADO DE TRABALHO: CONQUISTAS, DRAMA E SOFRIMENTO. IV Seminário de Trabalho e Gênero - Protagonismo, ativismo, questões de gênero revisitadas (2012). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/245/o/MULHER_E_MERCADO_DE_TRABALHO_CONQUISTAS_DRAMA_E_SOFRIMENTO.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

CHOPPIN, Alain. A história dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 03 jun. 2021.

COELHO, Araci Rodrigues. Usos do Livro didático de História: entre prescrições e táticas/ Araci Rodrigues Coelho.- Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/CPSA-7WLMZV>. Acesso em: 25abr. 2022.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COLLING, Ana Maria. Gênero e História. Um diálogo possível? Contexto e Educação – Editora UNIJUÍ- Ano 19 – nº71/72 – Jan. / Dez. 2004 – P. 29 – 43. Disponível em: <file:///C:/Users/JNK%20KRIESE/Downloads/1131-Texto%20do%20artigo-4648-1-10-20130521.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

_____. Gênero e sexualidade na atualidade / Leandro Colling. - Salvador:UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.Disponível em:

https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430946/2/eBook_%20Genero_e_Sexualidade_na_Atualidade_UFBA.pdf. Acesso em: 12 mai. 2021.

_____.; TEDESCHI, Losandro Antônio. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. *Revista História & Perspectivas*, v. 28, n. 53, 5 jan. 2016. Artigo disponível em:

<https://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32777/17719>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CORASSIN, Maria Luiza. O cidadão romano na república. *Projeto História*, São Paulo, n.33, p. 271-287, dez. 2006. Disponível em:

http://www4.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume33/artigo_13.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

CORRÊA. Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, São Paulo: Cedes ano XX, n. 52, p. 11-24, 2000.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: MALUF, Sonia Weidner; MELÓ, Hildete Pereira; PUGA, Vera Lucia (Org.). *Olhares feministas*. (Coleção Educação para Todos; v. 1 0). - Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009, p.51-82.

DAYREL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, OSMAR *et al.* *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3832/3503>. Acesso em: 14 dez. 2021.

DOSSE, François. A história em migalhas: dos Annales à nova história. Bauru: Edusc, 2003. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4889470/mod_resource/content/1/dosse-franc3a7ois-a-histc3b3ria-em-migalhas.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

FELIZARDO, Sara Menezes. As mulheres na história dos livros didáticos de história de ensino fundamental II das escolas municipais de Cruz das Almas/BA. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História. Bahia, 2018. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432888/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Sara%20Menezes%20Felizardo%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Olhares sobre as mulheres: algumas tendências recentes sobre os estudos de gênero. *Tóp. Educ. Recife*, 1•/6. N°1-3. p. 81-92, 1998. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22457/18643> Acesso: 05 abr. 2021.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo; GRISOLIO, Lilian Marta; Os feminismos e a ausência das mulheres nos livros didáticos de História, p. 73 -88. In: *Estudos*

Interdisciplinares em Humanidades e Letras. São Paulo: Blucher, 2016. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/os-feminismos-e-a-ausencia-das-mulheres-nos-livros-didaticos-de-historia-2016>. Acesso em: 13 mai. 2021.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: o nascimento da prisão. 42ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis/, R: Editora Vozes, 2014.

GIL, Antonio Carlos. 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antonio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo:Atlas, 2002.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. “Papai, para que serve a história?”: funções e sentidos da aprendizagem histórica na literatura recente colhida na Espanha e apropriada pelos brasileiros. *Tempos Gerais: Revista de Ciências Sociais e História – UFSJ*, nº 07, 2015, p. 57-69. Disponível em:

<http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/temposgerais/article/view/1706>. Acesso em: 17 mai. 2021.

JENKINS, Keith. A história repensada. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, 1999, p. 125-138. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006. Acesso em: 8 jan. 2021.

LEAL, Halina Macedo. A interseccionalidade como base do feminismo negro. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*|v. 39, n.º 2/2021|Dossiê II Encontro do GT Filosofia e Gênero|Página 21-35 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/193639/178687>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LEONE, Eugenia Trancoso. Os impactos do crescimento econômico com inclusão social na participação das mulheres no mercado de trabalho. In: KREIN, José Dari; LEONE, Eugenia Trancoso; TEIXEIRA, Marilane Oliveira (Org.). *Mundo do trabalho das mulheres: ampliar direitos e promover a igualdade*. São Paulo: Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres / Campinas, SP: Unicamp. IE. Cesit, jun. 2017. p. 13-38. Disponível em: https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2017/12/Mundo-trabalho-mulheres-web.livro_-1.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

LIMA, Bianca L. Santos. et. al. Mercado de trabalho e gênero: desigualdade e estereótipos. *Ciências Biológicas e de Saúde Unit | Aracaju | v. 6 | n. 3 | p. 85-94 | Março 2021 | periodicos.set.edu.br* Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernobiologicas/article/view/9566/4457>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

MARAFON, Giovanna. Análises críticas para desmontar o termo “ideologia de gênero”. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*; Rio de Janeiro, 70 (no.sp.): 117-131. Disponível

em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

MARQUES, Mara Rubia A. Imagens femininas e masculinas no livro didático: subsídios para um debate teórico metodológico. In: MALUF, Sonia Weidner., MELÓ, Hildete Pereira de., PISCITELLI, Adriana., PUGA, Vera Lucia. (organizadoras). Olhares Feministas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009, p. 205-218. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2190-olhares-feministas-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2021.

MATOS, Júlia Silveira. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. *Historia*, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/JNK%20KRIESE/Downloads/3152-Texto%20do%20artigo-8793-1-10-20121204.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MATOS, Maria Izilda Santos de. História das mulheres e das relações de gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. *Mandrágora*, v.19. n. 19, 2013, p. 5-15. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/4503/3796>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MELO, Amanda Soares de. JUDITH BUTLER E “A QUESTÃO DO SUJEITO” NO FEMINISMO um debate com Seyla Benhabib. *PÓLEMOS*, v.10. n. 19, 2021, p. 238-257. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/view/34617/29536>. Acesso em: 02. mai. 2022.

MELO, Fernando Garcez de. Política do livro didático para o Ensino Médio: fundamentos e práticas. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Franciele de Souza; STROHER, Carlos Eduardo. As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 218-238 – 2018. Disponível em: <https://rhbj.anpuh.org/RHHJ/article/view/463#:~:text=Verificou%2Dse%20que%20a%20rela%C3%A7%C3%A3o,visuais%20do%20que%20os%20pedag%C3%B3gicos>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MOREIRA, Kênia Hilda. Pesquisas em História da Educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos. *R. Educ. Públ.* Cuiabá v. 26 n. 63 p. 877-903 set./dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/2021/Downloads/2266-Texto%20do%20Artigo-17847-1-10-20170902.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MOURA, Nayara Aparecida. A Primeira Onda feminista no Brasil: uma análise a partir do jornal “A Família” do século XIX (1888-1894). *Praça: Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, Recife, v. 2, n. 2, 2018, pp. 62-86. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/praca/article/view/241600/32722>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BATISTA NETO, José. A problemática do ensino da história nos textos e nas imagens dos livros didáticos. *Tóp. Educ.*, Recife, v. 13, n. 0 1/2, p. 97-120, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/23129/18852>. Acesso em: 23 set. 2021.

OLIVEIRA, Enilson Pereira. Considerações sobre a Escola dos Annales: o debate entre Peter Burke e François Dosse. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo*, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1301271961_ARQUIVO_Consideracoes_sobre_Anales.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli de. Formas de Representação das Candaces na Cultura Material em Kush (I AEC e I EC). *NEARCO: Revista Eletrônica de Antiguidade* 2020, Volume XII, Número II, p. 89-115 – ISSN 1982-8713 Núcleo de Estudos da Antiguidade - NEA Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <file:///C:/Users/2021/Downloads/56683-199947-1-PB.pdf>. http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1301271961_ARQUIVO_Consideracoes_sobre_Anales.pdf. Acesso em: 06 dez. 2021.

PEDRO, Joana Maria. As guerras na transformação das relações de gênero: entrevista com Luc Capdevila. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100006>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-301 – 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n54/a15v2754.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *As mulheres ou os silêncios da História*. Bauru: Edusc, 2005.

_____. *Minha história das mulheres*. São Paulo, editora Contexto, 2007.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e história da educação*. São Paulo: Ática, 2001.

PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) *Novos Temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.

ROIZ, Diogo da Silva. A discreta e sedutora “História das mulheres”. *Cad. Pagu* nº.30 Campinas Jan./June 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000100025. Acesso em: 22 fev. 2021.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SALLES, André Mendes. O conhecimento escolar Guerra do Paraguai em livros didáticos e nas falas de professores de história de educação básica, no Brasil e no Paraguai. Tese de doutoramento, UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25937>. Acesso em: 09 jan. 2021.

SCHMIDT, Sarah. Os primeiros livros didáticos. Pesquisa Fapesp, Edição 305, jul. 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/os-primeiros-livros-didaticos/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. XI ANPED SUL. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. 24 a 27 de julho de 2016 - UFRP - Curitiba/Paraná. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: O delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/2021/Downloads/1095-Texto%20do%20Artigo-3255-3799-10-20200729.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SERPA, Cavalcante Nara. A inserção e a discriminação da mulher no mercado de trabalho: questão de gênero. Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1265896752_ARQUIVO_ARTIGOREVISAO.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul-dez, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

_____. A invisibilidade da experiência. Projeto História, São Paulo, n. 16, p. 297-325, fev. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 02 jun. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Currículo e Identidade Social territórios contestados alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Magda Becker. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: BRANDÃO, Heliana M. B. et al. (org.). *A Escolarização da Leitura Literária*- O jogo do livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Luizelene Moreira de. O ensino de história e a participação política das mulheres no Brasil de 1914-1945. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado Profissional em Ensino de História. Recife, 2020. Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/584877> Acesso em: 16 fev. 2021.

STRÖHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. Aedos n. 11, vol. 4, p. 46-70 - Set. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30634/20852>. Acesso em: 15 dez. 2021.

TEDESCHI, Losandro Antônio. O ensino de história e a invisibilidade das mulheres. Revista Ártemis. Vol. 4, Jun 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/issue/view/222>. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. O fazer histórico e a invisibilidade da mulher. OPSIS, vol. 7, nº 9, jul-dez 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/9347>. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1046/1/as-mulheres-e-a-historia-uma-introducao-teorico-metodologica-losandro-antonio-tesdeschi.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

VILLANUEVA, Concepción Fernández. A participação das mulheres nas guerras e a violência política. IN: JONES, Eline. Violências Esculpidas. 1. ed. Goiânia: UCG, 2007. v.1. p.111-124. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/701-2014-02-19violencia%20esculpida.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Iguais mas não idênticos. ESTUDOS FEMINISTAS, ANO 2, I 1º SEMESTRE, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/JNK%20KRIESE/Downloads/16286-Texto%20do%20Artigo-50159-1-10-20101112.PDF>. Acesso em: 20 abr. 2021