

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO

SUELLEN PEIXOTO DE REZENDE

**MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: MUDANÇAS E  
PERMANÊNCIAS DO DISCURSO ANDROCÊNTRICO EM SALAS DE  
AULAS GOIANAS ENTRE 2008-2013**

GOIÂNIA  
2018

---

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

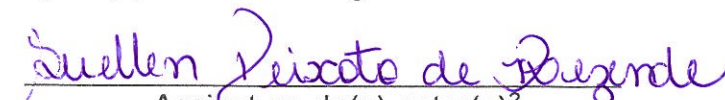
Nome completo do autor: Suellen Peixoto de Rezende

Título do trabalho: MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS DO DISCURSO ANDROCÊNTRICO EM SALAS DE AULAS GOIANAS ENTRE 2008-2013

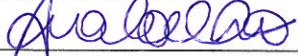
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 28 / 02 / 2019

---

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

SUELLEN PEIXOTO DE REZENDE

**MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: MUDANÇAS E  
PERMANÊNCIAS DO DISCURSO ANDROCÊNTRICO EM SALAS DE  
AULAS GOIANAS ENTRE 2008-2013**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de mestre em História.

**Linha de pesquisa:** Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História.

**Orientadora:** Ana Carolina Eiras Coelho Soares.

GOIÂNIA  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

REZENDE, Suellen Peixoto de  
MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: MUDANÇAS  
E PERMANÊNCIAS DO DISCURSO ANDROCÊNTRICO EM SALAS  
DE AULAS GOIANAS ENTRE 2008-2013 [manuscrito] / Suellen  
Peixoto de REZENDE. - 2018.  
180 f.: il.

Orientador: Profa. Ana Carolina Eira Coelho SOARES.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História,  
Goânia, 2018.

Bibliografia.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de  
figuras, lista de tabelas.

1. Gênero. 2. mulheres. 3. livro didático. 4. androcentrismo. I.  
SOARES, Ana Carolina Eira Coelho, orient. II. Título.

CDU 94

Ata da Sessão de julgamento da Defesa de Dissertação de Mestrado de **Suellen Peixoto de Rezende**. Aos 30 (trinta) dias do mês de julho de dois mil e dezoito (2018), com início às 14h, nas dependências da Faculdade de História, teve lugar a sessão de julgamento da Defesa de Dissertação de Mestrado de **Suellen Peixoto de Rezende**, cujo título foi “**MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS DO DISCURSO ANDROCÊNTRICO EM SALAS DE AULAS GOIANAS ENTRE 2008-2013**”. A Banca Examinadora foi composta, conforme portaria nº045/18-PPGH, de 12 de julho de 2018, pelos seguintes Professores Doutores: **Ana Carolina Eiras Coelho Soares (Presidente)**, **Jaqueline Aparecida Martins Zarbato Schmitt (UFMS)**, **Sônia Maria de Magalhães (UFG)** e, como suplentes, **Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante (PUC/GO)** e **Alcilene Cavalcante Oliveira (UFG)**. Os Examinadores arguíram na ordem acima citada. Às 15:30 horas a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão secreta tendo sido a candidata..... APROVADA.....

Profa. Dra. **Jaqueline Aparecida Martins Zarbato Schmitt (UFMS) (videoconferência)**

Ass.: [assinatura].....

Decisão (APROVADA).....

Profa. Dra. **Sônia Maria de Magalhães (UFG)** Ass.: [assinatura].....

Decisão (APROVADA).....

Presidente da Banca Profa. Dra. **Ana Carolina Eiras Coelho Soares (UFG)**, Ass.: [assinatura].....

Decisão (APROVADA).....

Reaberta a Sessão Pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou-a, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Marco Aurélio Fernandes Neves, secretário do Programa de Pós-Graduação em História, e pelos membros da Banca Examinadora.

Coordenadora: [assinatura].....

Profa. Dra. Fabiana de Souza Fredrigo

Secretário: [assinatura].....

Marco Aurélio Fernandes Neves

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1. CAPÍTULO I: INTERFACES DA EDUCAÇÃO E GÊNERO: CAMPO DE INVESTIGAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS EM GOIÁS.....</b>	<b>25</b>
1.1 Um olhar para o livro didático e a Educação no Brasil a partir do século XX.....	25
1.1.2 Um histórico da Educação em Goiás.....	39
1.1.3 Educação em Goiás: Um histórico do Colégio Militar Unidade Hugo de Carvalho Ramos.....	46
1.1.4 Um histórico do CEPAE- Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação.....	52
1.1.5 Indicadores educacionais em Goiânia entre 2008 a 2013 .....	58
1.2 Reflexões didáticas de Gênero: Um campo de investigação historiográfica.....	65
1.3 Gênero e Direitos Humanos .....	76
1.4 Reflexões do Livro Didático como instrumento de construto histórico pela perspectiva de Gênero.....	90
<b>2. CAPÍTULO II: A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II FASE NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÂNIA.....</b>	<b>96</b>
2.1 Silenciamentos nos livros didáticos: Análise quantitativa e qualitativa.....	96
2.2- Reflexões dos livros didáticos: algumas representações das mulheres nos livros do CPMG e CEPAE.....	116
2.2.1- As representações das mulheres não identificadas.....	119
2.2.2- As representações das mulheres identificadas.....	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>171</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 1.....	123
Figura 1 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 4.....	124
Figura 1 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 2.....	127
Figura 2 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 2.....	130
Figura 1 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 3.....	132
Figura 2 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 4.....	135
Figura 3 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 4.....	138
Figura 2 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 3.....	139
Figura 3 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 2.....	140
Figura 2 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 1.....	143
Figura 4 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 4.....	145
Figura 5 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 4.....	147
Figura 6 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 4.....	150
Figura 7 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 4.....	152
Figura 4 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 2.....	155
Figura 8 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 4.....	157
Figura 3 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 1.....	159
Figura 5 - ICONOGRAFIA DO LIVRO 2.....	161

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- CEPAE e CPMG.....	59
Quadro 2- Quadro iconográfico de representações não identificadas nos livros didáticos.....	98
Quadro 3- Quadro iconográfico de representações identificadas nos livros didáticos.....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 .....	64
Gráfico 2 .....	100
Gráfico 3.....	100
Gráfico 4.....	101
Gráfico 5.....	101

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**CCE- Conselho Estadual de Educação**

**CEHCR- Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos**

**CEPAE- Centro de Pesquisa Aplicada a Educação**

**CPMG- Colégio da Polícia Militar de Goiás**

**IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**

**INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**

**LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

**MEC – Ministério da Educação e Cultura**

**MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização**

**PCN – Parâmetro Curricular Nacional**

**PNDL- Programa Nacional do Livro Didático**

**PPP- Projeto Político Pedagógico**

**SENAC – Serviço Nacional do Comércio**

**SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industria**

## AGRADECIMENTOS

A trajetória que implicou a inquietude do ser em minha vida é dedicada, inspirada e fomentada pela minha maravilhosa mãe. De alguma forma, protagonizar a história das mulheres é, em parte, protagonizar a história da minha mãe, que se encontra fragmentada em muitas das mulheres deste escrito, forte, sensível, inspiradora e real, que lutou até a sua morte pela autonomia do seu destino. Há tantas outras mulheres em minha vida, que devoto minha gratidão, à minha família, em especial, minhas tias Miriam, Rosana e Eliane, tão fortes e inspiradoras, como minha avó Lygia, minhas tias avós Lia, Carmem, Marilda, Marilene e Neuza.

Há exatos seis anos, fui imbuída a ressignificar a minha vida pela intervenção de uma ruptura que me levou a uma profunda reflexão sobre a existência, a experiência da morte de minha mãe. E a busca intrínseca para lidar com a depressão, fez-me, a partir daí, queimar o mapa, traçar uma nova estrada e ver cores nas cinzas e a vida reinventar, pois o meu norte havia se esvaído. A morte trazia um prenúncio, de que toda a força encontrada em minha mãe, havia sido legada a mim, mesmo que eu nem soubesse o que realmente isso significasse. A “casa das mulheres” como mamãe se referia, tinha desmoronado e era hora de começar a protagonizar a minha própria história. Foi no ingresso ao mestrado, que tudo começou, significou a primeira de muitas conquistas pessoais inspiradas pela minha maior referência de mulher, a minha mãe Maria Cláudia Peixoto. Agradeço a Deus, por ter me privilegiado com a minha mãe e por ter me concedido a oportunidade de percorrer a trajetória dos escritos.

No orgulho do incentivo aos estudos, aos cafés na mesa, dos olhares profundos, das conversas e na busca incessante de me posicionar no mundo com autenticidade, foi em casa, que aprendi na prática, a protagonizar a minha história. Até os últimos momentos do meu maior incentivador depois da minha mãe, meu avô Peixoto, uma força me impulsionava. Foram muitos dias e noites em meio ao oxigênio e soro, que seu olhar da cama para a cadeira, onde estive vigilante, reforçava o olhar de aprovação e o incentivo aos meus estudos. Os escritos saíam em meio aos sons da UTI, enquanto sua vida também se esvaía, mais uma vez, a morte confrontava a minha força. Ao homem mais feminista que tive o privilégio de conviver, aos oitenta e três anos, meu eterno amor e gratidão ao vovô Peixoto. Aos dois maiores marcos referenciais de vida, *mãe e avô materno*. Não menos importante, minha avó materna Antônia

que pouco convivi, mas deixou marcas eternas pela força legada, e meu pai Celso Júnior, o r  
agradecimento *in memoriam*.

Agradeço ao meu marido, amor, amigo e companheiro, Lindomar Acácio, pois sem seu apoio, eu jamais teria conseguido. Foram muitos dias e noites ausentes, na minha solidão com as fontes, sacrificamos juntos, a fim de que este escrito pudesse ser concluído. Meu braço forte, que esteve comigo lado a lado, apoiando todas as minhas conquistas, que se tornaram nossas.

Agradeço àquela que foi responsável pela minha entrada nos diálogos de Gênero, colocando uma lente em minha visão ante o mundo, mudando para sempre o desfecho da minha vida, minha amiga Neide Barros, que foi peça fundamental para meu desenvolvimento pessoal e intelectual, a ela, minha gratidão, amizade e admiração profunda.

De tantas mulheres inspiradoras que tive o privilégio de conviver, há mais de dez anos uma delas, tem sido meu porto seguro, mostrando-me o verdadeiro sentido da palavra sororidade, a ela, minha irmã Cristina Paula, pois somos muito mais que amigas na caminhada da existência. A todos os meus amigos do trabalho, em especial as mulheres que estiveram ao meu lado, me incentivando e impulsionando a acreditar, como minha amiga Alessandra e Graziella. Agradeço àquela que me conduziu na construção das palavras, minha amiga Deuslene, que se emocionou com minha construção, sem mensurar que ela era parte inspiradora do processo de escrita, pois é uma das mulheres mais incríveis que conheci.

Minha mais profunda gratidão à minha orientadora Ana Carolina Eiras Soares Coelho, inspiração inigualável, que me provou que é possível persistir em todos os sonhos, mulher real, mãe, amiga, orientadora, intelectual e um dos seres humanos mais extraordinários que tive a honra de conviver, que de alguma forma, plasmou-se em lugar de “mãe” na ausência da minha, tornando-se um referencial de mulher em minha vida, legado pelo mestrado.

Por fim, agradeço aos meus alunos e alunas que propiciaram a incipiente pesquisa, a todas as minhas alunas que questionaram o silenciamento das mulheres na história, me incitando ao dizer que tínhamos que mudar essa realidade e agradeço minha banca, norteando a pesquisa com contribuições proficuas e indispensáveis. Que esse escrito possa ser apenas um ponto de partida, para que todas nós mulheres, possamos equanicamente, protagonizar nossa história, disseminando sororidade, entendendo que o feminismo pode contribuir para nos dar uma biografia.

*À minha mãe Maria Cláudia Peixoto, com todo meu amor e gratidão, por me transformar na mulher que me tornei. (In Memoriam).*

## **RESUMO**

Este trabalho analisa os livros didáticos dos colégios de caráter experimental: Colégio da Polícia Militar Hugo de Carvalho Ramos e Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, em Goiânia, no período de 2003-2008. Assim, através da observação das fontes documentais, registrado nos discursos dos livros didáticos, objetivamos entender como as mulheres estão representadas nos livros didáticos e as relações e os poderes inerentes ao discurso narrativo e iconográfico dos livros didáticos. Reflete-se sobre as permanências e rupturas no caráter androcêntrico nas narrativas didáticas.

Desse modo, através das análises embasadas no conceito analítico de Gênero dos livros didáticos, entendemos que a permanência preponderantemente das mulheres nos livros didáticos são em sua grande maioria limitada aos anexos e adendos, margeando as mulheres como coadjuvantes na construção histórica, bem como, legitimando a representação das mulheres em uma perspectiva sexista na narrativa didática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero, Mulheres, Livro Didático, Androcentrismo.

## **ABSTRACT**

This work analyzes the didactic books of experimental schools: Military Police College Hugo de Carvalho Ramos and Center for Teaching and Research Applied to Education, in Goiânia, in the period 2003-2008. Through the observation of documentary sources, recorded in textbook discourses, we aim to understand how woman are represented in textbooks, and the relationships and powers inherent in the narrative and iconographic discourse of textbooks. It reflects on the permanencies and ruptures in the androcentric character in didactic narratives.

Like this, analysis based on the analytical concept of Gender in textbooks, we understand that the predominance of women in textbooks is large confined to annexes and addenda, marking women as coadjutants in historical construction, as well as, legitimizing the representation of women in a sexist perspective in the didactic narrative.

**KEY WORDS:** Gender, Women, Didactic Book, Androcentrism.

*“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,  
humanamente diferentes e totalmente livres”.*

*Rosa Luxemburgo*

## INTRODUÇÃO

Oriunda da observação da carência narrativa, em que as mulheres estivessem inseridas no livro didático, o presente trabalho parte da inquietação, na práxis do ofício de educadora. Justifica-se a investigação, compreendendo o livro didático como fonte documental, instrumento de construção histórica e mediador de aprendizagem. Experienciando o livro em sua narrativa e na produção de consciência histórica, é de suma importância salientarmos como as mulheres se constituem como sujeitos históricos na perspectiva didática.

Tais inquietações, levaram-me a eleger o livro didático como *corpus* da minha pesquisa de mestrado. O presente escrito busca fazer uma análise de como as mulheres, enquanto sujeitos históricos estão representadas ou não nos livros didáticos de 9º ano do Ensino Fundamental II fase, dos colégios de caráter experimentais: Colégio da Polícia Militar Hugo de Carvalho Ramos e CEPAE, Centro de Pesquisa Aplicada em Educação, ambos situados em Goiânia.

O recorte temporal entre 2008 e 2013 configura-se na fluida experiência nos anos 2000 das escolas públicas experimentais e de vertentes divergentes. Os anos 2000, configuram-se como um marco de importantes mudanças educacionais e no apogeu das mudanças paradigmáticas nas políticas públicas educacionais. Pretende-se com esse recorte, perceber se as mudanças na Academia, reverberaram de forma positiva na produção da escrita didática nos livros de história, a fim de que as mulheres pudessem ser visibilizadas na escrita, como foram nas conquistas de direitos sociais e políticos.

Entendemos as mulheres como sujeitos atuantes na construção histórica, inerentes ao processo de desenvolvimento dessa construção e direcionaremos os estudos à questão de gênero, compreendendo as relações de poder, intrínsecas à produção didática. Muitas são as inquietações que levam o historiador a repensar a sociedade e como a história infere no processo de construto social. Validando as mulheres inerentes ao desenvolvimento da construção histórica, procuraremos suscitar reflexões acerca das representações das mesmas, nos livros didáticos de história, a partir de uma percepção tácita como docente e a exiguidade em que estão inseridas. Assim sendo, acreditamos que o conceito analítico de Gênero, como instrumento metodológico e teórico, infere em uma construção didática transgressora de estruturas androcêntricas. De acordo com Bell Hooks (2000):

Um dos princípios centrais da pedagogia crítica feminista tem sido a insistência em não reforçar a divisão mente/corpo. Esta é uma das crenças subjacentes que fez dos'

estudos da mulher' um locus subversivo na academia. Enquanto os 'estudos da mulher' tem tido, ano após ano, que lutar para serem levados a sério pelos acadêmicos das disciplinas tradicionais, aquelas de nós que temos estado intimamente engajadas, como estudantes ou professoras, com o pensamento feminista temos reconhecido sempre a legitimidade de uma pedagogia que ousa subverter a divisão mente/corpo e que nos permite ser inteiras na sala de aula e, conseqüentemente, de coração inteiro (HOOKS, 2000, p. 117)

A pesquisa configura-se na história do tempo presente, percebendo nesse sentido, que o presente é o lugar do historiador. Falo de uma história do seu próprio tempo, tido na experiência de vida individual e coletiva. O sentido do passado como continuidade coletiva de experiência (HOBSBAWN, 1995). Ao traçar a difícil tarefa de se pensar o tempo presente, apoiamo-nos na interlocução da experiência vivida e da memória, impulsionando o indivíduo a experimentar as mudanças do tempo e a modificar-se diante delas, como articulador entre o passado e o presente. A partir da década de 1980, novas interpretações apontaram para uma historiografia ligada ao imediato, as memórias vivas, o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua, diante dos contingentes de sua conjuntura. Acerca do tempo presente afirma Dosse:

Então trata-se de saber qual é esta extensão, e é aí que estão as discussões sobre como o Tempo Presente aparece. Alguns dizem que a História do Tempo Presente se dá a partir da última catástrofe datada. Esta é uma maneira de definir o Tempo Presente. Outros dizem que a História do Tempo Presente é entendida enquanto ainda existam pessoas vivas para transmitir sua experiência (DOSSE, 2007, p. 3)

O tempo presente é articulado no diálogo com o passado e daí a importância de problematizar a representação ou não das mulheres, nos livros didáticos de história. Do meu lugar de fala, enquanto mulher, pesquisadora e assídua interlocutora do livro didático de história, fui impelida a ser transformada pela experiência individual e coletiva na qual estamos todos suscetíveis. Ainda de acordo com Dosse:

“É lógico que a indagação do historiador expande naturalmente seu horizonte no tempo presente: um presente cuja espessura própria e a opacidade transparente apresentam ao estudo, no entanto, problemas de método singulares. Estas são as características originais desta nova consciência histórica que, por falta de meios, teríamos a intenção de esclarecer” (Idem, 2011).

Diante das perspectivas e diálogos com diferentes fontes de saber, partiremos da premissa de compreendermos, como eixo central da pesquisa, como se configuraram as dinâmicas sociais tão complexas, circundadas por diversas relações de poder e violências simbólicas. Bourdieu (1999) diz que a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem

necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la. O principal objetivo deste escrito, parte da proposta de identificar possíveis discursos androcêntricos dos livros didáticos, privilegiando discursos narrativos caracterizados por distinções sexistas, aceitas como naturais. O autor aponta que:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 1999, p.17).

É importante refletirmos sobre a desigualdade de gênero, tanto em sua representação, quanto a “invisibilidade” das mulheres nos livros didáticos, associado ao princípio dóxico arraigado. Perpassando por múltiplos discursos e legitimação dos mesmos, o livro didático suscita-se como um importante objeto de pesquisa.

O conceito de representação ajudou a nortear este trabalho, Roger Chartier (2002) delineou o conceito, inferindo ambiguidades, pois, por um lado, traz algo ausente, mostrando uma distinção entre aquilo que representa e aquilo que é representado, por outro, a representação é a exibição de uma presença, insere-se portanto como suporte teórico, tanto na iconografia quanto na narrativa, possibilitando uma reflexão dialógica no que tange ao cerne da discussão dos nossos escritos: o androcentrismo (BOURDIEU, 1998).

Roger Chartier (1990) reflete a respeito da utilização pelos historiadores de obras de ficção como objeto, o autor reflete a questão das representações e chama a atenção sobre a irreduzibilidade entre os princípios e as lógicas que dirigem as práticas e as que governam as representações textuais ou imagéticas. De acordo com o autor:

A história cultural tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler [...]. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelo interesse do grupo que as forjam [...]. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas [...] que tendem a impor uma autoridade à custa de outros [...]. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação (CHARTIER, 1990, p. 123).

Tais esclarecimentos são bastante pertinentes para o historiador que lida com fontes documentais e bibliográficas, pois nos é dado o alerta de que as práticas de representações jamais são neutras, que estão sempre indissociavelmente ligadas às questões, às estratégias e aos conflitos específicos, que se pode apreender. De uma certa maneira, as práticas representadas podem conduzir às análises. Seguiremos distanciando de abordagens estritamente documentais apresentadas nos livros didáticos.

Nesse sentido, algumas conjecturas podem ser levantadas. Acreditamos que a perspectiva analítica de gênero, corrobora para oferecer novas respostas ou suscitar novas questões sobre a inserção das mulheres na narrativa historiográfica do livro didático e, ainda, sobre as relações interculturais entre História, Gênero e Direitos Humanos. Bobbio (1992) norteará o contexto das conquistas femininas, demarcando que os direitos são construídos historicamente, caracterizados por lutas em defesa de liberdades contra estruturas dominantes. É de suma importância a interlocução com os Direitos Humanos, no que tange a reflexão de que as mulheres não são protagonizadas nos livros didáticos e que Gênero e Direitos Humanos necessitam ser amplificados nos diálogos, acerca da Educação como um todo.

No decorrer do trabalho, além dos quadros e gráficos, as iconografias e as narrativas envoltas às representações das mulheres serão analisadas. O que tais iconografias nos revelam é uma tentativa de compreender os silenciamentos das mulheres nos livros didáticos como reprodução de uma narrativa androcêntrica, alicerçada por Bourdieu (1999). De nossa parte, o que defendemos é que tais narrativas são parte da construção social e política das mulheres pelo crivo da legitimidade do livro didático e que há um imperativo de poder e dominação masculina na narrativa didática. O autor afirma que:

A dominação de gênero mostra que a violência simbólica se dá por meio de um ato de cognição e de mau reconhecimento que fica além – ou aquém – do controle da consciência e da vontade, nas trevas dos esquemas de *habitus* que são ao mesmo tempo gerados e generantes. (BOURDIEU, 1998, p.23).

A problematização do autor, acerca dos discursos que legitimam o poder do homem na sociedade, leva-nos a perceber as nuances nas quais a sexualidade é construída, através de aprendizagens e práticas, empreendidas por instâncias sociais e culturais, multiplicando práticas de poder. Pensando nisso, a dominação masculina é introjetada nas heranças culturais que mantemos, conseqüentemente nos livros didáticos. Pensando nisso, o autor contribui:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da

equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1999, p. 58).

Foucault estabelecerá convergências nas análises dialógicas, pois o livro didático, na ambiência escolar, pode reverberar as relações de poder de forma sutil. A ideia protetiva, em relação a mulher, ou sacralização do lar, é um dos exemplos que podemos vincular a Foucault. As mulheres, no discurso massificado, são associadas à fragilidade, daí a importância da discussão, a fim de que se estabeleça a tarefa de democratização entre as relações de gênero. Homens e mulheres são efeitos de práticas discursivas, e esses discursos podem cristalizar clivagens sociais substanciais e desiguais. Foucault afirma que:

Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas (FOUCAULT, 1985, p. 96-97).

No que diz respeito à Educação e ao livro didático, bem como suas problematizações, utilizaremos como condutores principalmente Alain Choppin (2004), que analisa a dificuldade de definição conceitual do livro didático, Circe Bittencourt (2011), discutindo as relações culturais a que está sujeito o livro didático e as nuances de dinâmicas do mercado de consumo no qual a produção didática está inserida e Thais de Lima Fonseca (2006) fazendo uma ampla abordagem acerca do papel do livro didático na educação escolar e as problemáticas dos conhecimentos sistematizados, legitimando discursos. Reiterando tal percepção, Bittencourt afirma:

Segundo muitas das pesquisas, o poder da ideologia reside em uma imposição sem mediações e toda ideologia é integralmente incorporada por alunos e professores. Embora não se possa negar e omitir o papel dos valores e da ideologia nas obras didáticas, as conclusões de muitas das atuais pesquisas sobre as práticas de leitura desse material têm apontado para a importância das representações sociais na apreensão do seu conteúdo e método. A recepção feita pelos usuários é variada, até porque o público escolar não é constituído por um grupo social homogêneo (BITTENCOURT, 2009, p. 316-317).

Presumindo que a escola é a ambiência da formação acadêmica do saber, Louro (1997) aponta que a escola faz uso de símbolos e códigos, para determinar as ações pessoais, e

que pode ser um lugar produtor de exclusão, a partir de sua organização e classificação, apresentando relações de poderes desiguais, constituindo arranjos sociais como forma de representações sexistas. Segundo a autora:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

Buscaremos estabelecer dialogicidade entre as relações de Gênero, como análise histórica, em confluência com as discussões teórico-pedagógicas, ao analisarmos a produção didática. Nesse sentido, Selva Guimarães Fonseca ao afirmar que livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, sinaliza-o como produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros, que têm acesso à educação escolar (FONSECA, 2003), assim, dialoga com Louro, na perspectiva de que o saber seja na ambiência da escola ou na legitimidade do livro didático, produtores de discursos excludentes, portanto, basilares das discussões ao longo dos escritos.

No que tange à metodologia utilizada na pesquisa, pautamo-nos em Severino (2000), que propõe analiticamente as informações textuais e análises das imagens do livro, nos quais relacionamos aos conteúdos históricos, que se referem às mulheres e que ajudam na percepção de suas representações. De acordo com o autor:

A análise de conteúdo configurou dois momentos essenciais: em um primeiro momento os conteúdos dos livros didáticos foram identificados e em segundo momento analisados tendo como procedimento a “decodificação dos significados postos na mensagem com base em elementos da semiótica (análise dos significados e significantes) e técnicas de mediação”. (SEVERINO, 2000 p.40)

Para auxiliar nas análises fotográficas, dentro das iconografias dos livros didáticos, nos apoiamos no trabalho de Ana Maria Mauad, que relaciona a interpretação de vários conceitos associados à imagem na fotografia, em confluências com diversas áreas do saber, questionando a intencionalidade da produção fotográfica e que, em sua prática, permite múltiplas abordagens e principalmente a produção de sentido para determinada sociedade. Assim segundo a autora:

Portanto, ao redimensionar o papel da interpretação dos conceitos, conjugando uma série de disciplinas na elaboração da análise, a abordagem das mensagens visuais é transdisciplinar. Nesse sentido, se é a associação da História à Antropologia ou à Sociologia (ou às duas juntas) que indaga sobre as maneiras de ser e agir no passado,

é a Semiótica que oferece mecanismos para o desenvolvimento da análise e permite a compreensão da produção de sentido nas sociedades humanas como uma totalidade para além da fragmentação habitual que a prática científica imprime (MAUAD, 2005, p. 139).

A pesquisa documental organiza-se em dois capítulos, estruturados na Introdução, expondo as etapas da construção e metodologias do capítulo, Capítulo I- Interfaces da Educação e Gênero: Campo de Investigações Historiográficas em Goiás; 1.1 – Um olhar para o livro didático e a Educação no Brasil a partir do século XX; 1.1.2- Um breve histórico da Educação em Goiás; 1.1.3- Educação em Goiás: Um breve histórico dos colégios CPMG; 1.1.4- Um breve histórico do CEPAE; 1.1.5- Indicadores Educacionais em Goiânia entre 2008 e 2013: O perfil dos livros didáticos e comparativos do IDEB; 1.2- Um breve Histórico da Educação em Goiás; 1.3- Reflexões didáticas de Gênero: Um campo de investigação historiográfica; 1.4- Reflexões do livro didático como instrumento de construto histórico pela perspectiva de Gênero. Capítulo II- A representação das mulheres nos livros didáticos de Ensino Fundamental nas escolas públicas em Goiânia; 2.1- Silenciamentos nos livros didáticos: Análise quantitativa e qualitativa; 2.2- Reflexões dos livros didáticos: algumas representações das mulheres nos livros do CPMG e CEPAE; 2.2.1- As representações das mulheres não identificadas; 2.2.2- As representações das mulheres identificadas e Considerações Finais.

No primeiro capítulo, abordamos as temáticas relacionadas à Educação e intersecções com a perspectiva de Gênero. Inicialmente, na primeira parte do trabalho, iremos mostrar a trajetória da Educação e do Livro Didático no Brasil a partir do século XX, em um breve histórico da Educação em Goiás, em que os livros didáticos serão analisados em duas escolas: o Colégio Militar Hugo de Carvalho Ramos e o CEPAE (Centro de Pesquisa Aplicada a Educação), bem como os indicadores do IDEB de cada escola.

Faremos uma abordagem acerca das contribuições das análises de Gênero como campo de investigação historiográfica e problematizaremos as relações de Gênero em consonância com os Direitos Humanos. Validando a importância do conceito analítico de Gênero e, enquanto possibilidade metodológica transgressora, problematizaremos as discussões de Gênero, ante as demandas sociais e políticas imbuídas na construção social e política das mulheres.

Discutiremos o livro didático, como instrumento de construção histórica pela perspectiva de Gênero e, em seguida, a representação das mulheres nos livros didáticos das escolas públicas em Goiânia, as escolas foram recortadas, mediante ao seu caráter pedagógico

experimental e seus indicativos positivos no IDEB, tendo como eixo fundamentador pedagógico as perspectivas divergentes entre os dois colégios.

Em uma análise quantitativa, faremos um levantamento de dados, das representações das mulheres nos livros didáticos, através de quadros e gráficos, e essas análises serão contextualizadas com as iconografias apresentadas nos livros didáticos, usados com fontes. Tais dados permitirão problematizar a identificação das mulheres nos livros didáticos, ou a não identificação das mesmas nas representações de cada um dos livros analisados, a fim de perceber as relações de poder intrínsecas a sua produção. Acerca das dimensões dos arranjos escolares na estrutura de saberes Louro afirma:

Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito. (LOURO, 1997a, p. 65).

As análises iconográficas foram recortadas entre os quatro conteúdos em que as mulheres mais aparecem nos livros didáticos e os quatro conteúdos que as mulheres aparecem de forma menor, respectivamente expostos nos gráficos 2 e 3, relacionados às mulheres não identificadas e posteriormente os gráficos 4 e 5, refletindo acerca das mulheres identificadas. Tais gráficos estruturam-se de forma quantitativa e posteriormente com os recortes, de forma qualitativa.

Encerraremos a dissertação com o segundo capítulo e mediante a análise das fontes, faremos uma ampla abordagem qualitativa conclusiva, acerca da representação das mulheres nos livros didáticos presumindo ausências historiográficas, incorporadas à participação das mulheres na produção didática, com base nas análises quantitativas, norteadoras das análises iconográficas e narrativas. Ao longo das análises, o corpo do trabalho foi estruturando-se e começamos a traçar caminhos não pensados inicialmente, como o gráfico 5, que explicitou dados alarmantes, nos quais nenhuma mulher foi identificada nos conteúdos Primeira Guerra Mundial, Entreguerras, Guerra Fria e Descolonização. As incipientes pesquisas levaram-nos a constatar a ausência absoluta das mulheres, suscitando-nos a questionamentos que serão impossíveis de serem sanados nessa produção.

Partimos, em seguida, para as considerações finais, refletindo acerca de ditames e axiomas, que possam dicotomizar a historiografia, compreendendo o sistema simbólico que se referenda no Gênero, repercutindo no Ensino de História na sala de aula, e as possíveis contribuições da pesquisa para equalização entre as relações de Gênero, sobretudo na sala de

aula para a práxis humana. Presumimos que o silenciamento das mulheres nos livros didáticos de história no Ensino Fundamental II fase, estão ligados à falta de formação docente enleado ao exíguo conhecimento e prática dos Direitos Humanos, resultando em um distanciamento entre as mudanças paradigmáticas, culminando em imperativos de poder em instâncias sociais, políticas e econômicas, denegando as mulheres a lugares secundários em toda conjuntura social.

As hipóteses levantadas, acerca do silenciamento das mulheres nos livros didáticos de história, são validadas nos gráficos, identificando a exiguidade na representação e participação das mulheres na construção historiográfica em que está inserido o livro didático, reiterando que há uma presença ausente das mulheres, em torno das discursividades dos livros didáticos. De suma importância, na execução da pesquisa, é refletirmos acerca do anonimato das mulheres nos livros didáticos, mesmo com todas as contribuições do feminismo e das questões de Gênero como conceito analítico, as conquistas legítimas juridicamente em âmbito mundial, como também a isonomia e seu distanciamento da prática.

Há contudo, uma negação da contribuição feminina, reforçando as diferenças entre mulheres e homens, pois embora as mulheres estejam presentes nos livros, e isso é um fator irrefutável, são visivelmente reportadas a um espaço secundário na narrativa e iconografia didática. Outro fator importante a ser mencionado, é que pouquíssimos trabalhos foram feitos em Goiás, acerca da temática, atribuindo relevância à pesquisa e incitando a emergência dessa nova formação discursiva, em torno da representação equitativa e igualitária das mulheres nos livros didáticos de história.

*Silenciosas as mulheres? – Mas elas são as únicas que escutamos, dirão alguns de nossos contemporâneos, que, com certa angústia, têm a impressão de sua irresistível ascensão e de sua fala invasora. [...] Subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, este relato que, por muito tempo, “esqueceu” as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento.*

*(PERROT, 2005, p. 09).*

## **1. CAPÍTULO I - INTERFACES DA EDUCAÇÃO E GÊNERO: CAMPO DE INVESTIGAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS EM GOIÁS**

### **1.1 UM OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XX**

O livro didático apresenta-se como instrumento mediador de construção de sentido, constituindo-se, desse sentido, é um importante veículo na formação da consciência histórica, como objeto e produto cultural, com padrões normativos e hegemônicos sobre os sujeitos, suas relações e comportamentos. Importante é empreender uma análise, de como o livro didático representa narrativas e molduras conceituais implicando no construto social.

Ressaltando a importância do livro didático como instrumento de aprendizagem, afirma Bittencourt, que são os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos e fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. (BITTENCOURT, 2010, p. 299).

O objetivo de se pensar Gênero no livro didático aponta para a necessidade de considerá-lo como instrumentalizador cultural, cujas narrativas são atravessadas por diversas formações discursivas e mediadoras das interações entre os sujeitos, autores e leitores, implícitos e empíricos, a fim de um conhecimento tácito.

Argumentamos que este olhar para o livro didático, permite avançar para além da constatação de erros conceituais, elaborar reflexões que relacionam diferentes dimensões relevantes do ensino de história, tais como narrativa e ensino de história, currículos, avaliação,

reverberando o ensino de história para a práxis humana, equalizando as relações sociais e possibilitando a construção de uma sociedade menos sexista e assimétrica.

Remontando a trajetória do livro didático no Brasil, em 1929 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), no qual não chegou a ser concretizado. Em meados da década de 30, onde encontramos os manuais didáticos, foram criadas as primeiras políticas sobre o Livro Didático, com apoio do Instituto Nacional do Livro (INL), para um aumento de produção dos livros e legitimação desse material por todo o país, instituindo assim, a Comissão Nacional do Livro Didático.

Em 1934, o governo do presidente Getúlio Vargas, viabilizou algumas atribuições necessárias à difusão do livro didático, como a expansão do número de bibliotecas públicas e a elaboração de uma enciclopédia nacional. Uma massificação do ensino começou a ser difundida em detrimento da política do Estado Novo, mecanismos de controle censuravam em 1937, em uma conjuntura social que ansiava por direitos e ampliações sociais, o livro didático enaltecia o civismo e um estímulo de conduta coletiva, bem fundamentada na exacerbada ideia de patriotismo.

No que concerne aos aspectos históricos do Plano Nacional de Educação, a proposta de reformular a Educação, em prol de um projeto político-social de modernização, remonta desde a Constituição de 1934, oriundo do Manifesto dos Pioneiros da Educação, com a pretensão de uma reconstrução educacional. Para isso, políticas públicas que unificassem o Brasil em uma proposta linear de Educação, introjetou a inclusão de um artigo na Constituição Brasileira de 16 de Julho de 1934, na qual estabelecia:

Art. 150. Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País [...].

Art. 152. Compete precipuamente a Conselho Nacional de Educação, organizado na forma de lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

No que se refere ao livro didático, em 1938 através do Decreto-Lei nº 1.006/38, passa a ser instância federal, a distribuição e controle do livro didático no país. Foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático para tratar da produção, do controle e da circulação dos livros didáticos, na regulação do Estado. Em plena ditadura varguista, consolidou-se a

formulação do livro didático como mecanismos e material instrucional, como papel estratégico da política governamental varguista.

Na década de 1940, por meio do Decreto-Lei nº 8460, o governo consolidou uma legislação sobre as formas de produção, utilização e importação do Livro Didático. Diante de todas as transformações no que diz respeito ao livro didático, entre 1934 a 1945, o Estado estabeleceu ao professor a autonomia da escolha do livro didático, importando livros e fazendo com que o número de bibliotecas aumentasse de forma expressiva. Em 1960, o Ministério da Educação (MEC), consolidou a distribuição gratuita de livros didáticos.

O período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960 caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado sem sofrer grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II [fundado em 1838]; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante as faixas etárias às quais se destinavam. Nesse sentido, a década de 1960 foi o momento da transição desses manuais escolares para os livros didáticos do final da década de 1990, pois todas as características mencionadas foram paulatinamente sendo transformadas e adaptadas a uma nova realidade escolar [...]. (GATTI, 2004, p. 37).

Nos anos 1940 e 1950 iniciou-se no Brasil um ensino de viés tecnicista, consolidaram e popularizaram-se, os cursos de formação de quadros do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), instituição de ensino profissional. Os livros didáticos representavam manuais, com a proposta de suprir uma demanda no mercado, que estava vinculada à ampliação do desenvolvimento capitalista e industrial.

No século XX, ocorreu uma profunda mudança na linguagem do texto didático, consolidou-se a legislação sobre as disciplinas. Se até a década de 1960 os textos escolares eram escritos em um vocabulário erudito, a partir da década de 1970, passariam a ser adaptados às necessidades do público leitor. (Ibidem, 2004).

As mudanças paradigmáticas da década de 60 provocaram transformações no ensino de história e, sobretudo, em uma crítica acadêmica em relação a novas perspectivas na construção do livro didático de História e as políticas públicas a ele associadas. A década de 1960 correlaciona busca por direitos políticos, sociais e econômicos. E entende-se que o homem universal reverbera-se na escrita do livro didático de história.

Na segunda metade do século XX, com as novas formas de pensar a história e suas fontes, pensando em homens comuns e, a partir da Escola dos Annales, a importância para o sujeito histórico de uma forma mais ampla coadunam em um construto histórico plural. Em

contrapartida há uma amplificação do sujeito histórico na Academia. O século XX foi marcado por processos ditatoriais e repressivos.

A linguagem erudita deu espaço à massificação da Educação, com um ensino pautado em perspectivas de formação para o trabalho, para a culminância de um projeto econômico. A formação tecnicista não priorizava o desenvolvimento das habilidades diversificadas, formando assim, um aumento de escolarização, centrada pelas ordens políticas e econômicas.

No final dos anos 1960, a adequação ao sistema educacional passou a seguir a orientação político-econômica do regime militar. Consolidou-se a Escola Tecnicista para suprir a demanda do mercado capitalista emergente, que precisava de indivíduos especializados, atendendo às necessidades do mercado. A escola que articula a formação do aluno como sistema reprodutivo e o integra na lógica do sistema global (MIZUKAMI, 1986).

Em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar – Fename – por meio da lei n. 5327/67. A implantação parcial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1961 propiciou um maior acesso de materiais didáticos às crianças que não tinham como pagar pelos altos preços dos livros didáticos do Ensino Primário e Secundário. Nesse contexto, a Fename produzia materiais didáticos e os distribuía a todo o país a preço de custo.

A Fename era produtora de livros didáticos ao Estado e financiadora do mercado editorial privado, tornando-se uma das mais importantes instituições no âmbito educacional do MEC, aumentando a circulação de material escolar a regiões consideradas mais isoladas, consolidando-se na década de 1970 (FILGUEIRAS, 2013, p.12).

A partir de 1971, o Instituto Nacional do Livro passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental e, em 1976, o governo assumiu a compra de livros para distribuição gratuita. O Estado passou então a normatizar a formulação mercadológica para fins de formação, sendo um importante controle político-ideológico na estrutura formal de educação.

No mesmo ano em 1971 foi promulgada, com pretensão de formação profissionalizante, a Lei 5692/71<sup>1</sup> assegurando em seu Art. 1º que o ensino de 1º e 2º graus teria por objetivo geral, proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Houve uma mudança de linguagem na proposta pedagógica a partir da de 1970, o plano político oportunizou, a diversos grupos, inserção na escolarização. A educação voltava-se para

---

<sup>1</sup> Emenda Constitucional nº 1/1969, promulgada em 17 de outubro de 1969.

a formação de uma sociedade em que prevaleciam os interesses de grupos políticos e econômicos hegemônicos.

Utilizando-se do contexto de ascensão capitalista, o governo estruturou e aprovou as reformas educacionais, como a Reforma do 1º e 2º graus 5.692/71 (Ministério da Educação. Lei nº 5692/71 de 11 de Agosto de 1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971). A Educação passou a ser um importante mecanismo de controle por parte do governo militar, selecionando tudo que seria induzido na produção educacional, e respectivamente no ensino básico, mediante uma intensa repressão. Acerca dessa problematização, Germano afirma:

[...] ao se revestir de legalidade, possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão políticoideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-lei 477/69 como extensão do AI5 5 ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polícia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o ensino (GERMANO, 2011, p. 133).

Na década de 1980, a reutilização do livro didático, começou a difundir e foi implementado um banco de dados de Livro Didático, controlado pelo Governo Federal, mas a década de 1990 propiciou um desenvolvimento mais amplo, devido a mais investimentos para a Educação, formando uma comissão de avaliação dos livros didáticos.

Teve-se uma revolução do livro didático em 1997, com o surgimento do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), iniciou-se a produção e distribuição dos livros didáticos de todas as disciplinas, pelo governo, nas escolas públicas. O Estado passou a assumir o sistema de coedição, estabelecendo para si, a autonomia de censura dos livros didáticos e também o papel de financiador desses livros (HÖFLING, 2000, p.163.)

O Estado, como financiador dos livros didáticos e avaliador do PNLD, centralizou-se como articulador da produção. Tornou-se fundamental para editoras, produzir livros que estivessem de acordo com as normas estabelecidas no PNLD.

Apesar de uma ampliação no processo de decisões, legalmente atribuídas ao Estado, pela constituição de 1988, o processo decisório estava condicionado pelos limites institucionais historicamente construídos nos diversos setores das políticas públicas. O poder dos agentes

envolvidos nas decisões administrativas promoveu digressões e clivagens políticas, no distanciamento da participação popular, no processo da formatação do Guia do Livro Didático.

O Plano Nacional de Educação consolidou-se em 1962, na primeira versão da LDB número 4.024/61, constituindo-se um conjunto de metas que tinham como objetivo ser alcançadas no prazo de oito anos. No ano de 1965 sofreu uma revisão, devido à introdução do período ditatorial militar. Reformulado, instituído pela Lei número 10.172/01 que está disposta no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, o PNE estabelece vigência de dez anos, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público.

Durante os anos 1990, surgiram preocupações no campo da educação e, de acordo com Vianna & Unbehau: entre os anos 1990 aos anos 2000:

[...] documentos constituem um campo variado de estudos, desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e também aspectos específicos como gênero, raça e direitos humanos. [...] a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação (VIANNA & UNBEHAUM, 2004, p. 2).

A fim de objetivarem-se metas para a melhoria da educação, em 1997 foram criados os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, como uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática\_ elaboradas pelo Governo Federal, cuja finalidade é orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina.

Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, quanto a rede privada de ensino, com a função de garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais.

No que tange o nosso objeto de pesquisa, cabe ressaltar a importância dos PCNs no ensino de história, mediante aos temas transversais. A análise dos PCNs (Brasil, 1997) está restrita aos dez primeiros volumes, que correspondem à introdução aos parâmetros, seis volumes dedicados às áreas específicas e três volumes que tratam dos temas transversais para

o ensino fundamental, no volume 8 -Apresentação dos temas transversais e ética, no volume 9- Meio ambiente e saúde e no volume 10- Pluralidade cultural e orientação sexual.

A elaboração dos PCNs remete-nos ao contexto da redemocratização, aliada à Constituição de 1988, momento esse, que se mobilizava por direitos sociais, necessitava-se romper com a estrutura ditatorial, movendo-se a um ensino que dialogasse com a constituição. A abordagem dos PCNs propõe aos profissionais de educação: “apontar metas de qualidade que ajudam o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (PCN, p.4).

A abordagem linguística dos documentos chamou-nos a atenção, pois apresentam termos no masculino expressando uma forma comum de se manifestar. A adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico, reforçado por Bourdieu, partindo em dissonância com a perspectiva de igualdade de direitos, além do não detalhamento dos documentos, no que tange a perspectiva de Gênero.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação o PNE com a meta do Ensino Fundamental II fase propôs: “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001). Oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória, assegurando a continuidade escolar. A discussão sobre gênero e sexualidade foi proporcionada através do tema transversal Orientação Sexual v.10, considerando a importância sobre diversos aspectos da relação de gênero e sexualidade (PCN, 2001, v.10).

Na árdua trajetória da inserção de Gênero nos documentos oficiais da Educação, identificamos um contínuo retrocesso<sup>2</sup> nas discussões civis e políticas, quanto às políticas públicas equitativas. Diante de uma intensa mobilização civil e política, os termos referentes à Gênero e sexualidade causaram calorosas discussões nos últimos anos. É de suma importância

---

<sup>2</sup> Na resolução CNE/CP N° 2, de 22 de Dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação, em seu capítulo III da Base Curricular Nacional e da Proposta Pedagógica, propõe em normas específicas. No mesmo documento, o artigo 4º da BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, negando-se a problematizar as relações de Gênero e suas implicações na proposta da construção de uma sociedade mais justa. A BNCC estabeleceu a retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” de trechos específicos que constavam no artigo de número 16. O MEC justificou a mudança dizendo que o documento obtinha redundâncias. No que se refere ao novo PNE, que contempla os anos de 2011 a 2020, e metas a serem alcançadas, este documento é mais sucinto, a substituição ficou a cargo de *superação das desigualdades educacionais*, com ênfase nas questões de igualdade racial, regional e *princípios de equidade e respeito*". As referências à igualdade de direitos, sem distinção de raça, cor, idade ou sexo, mas não fazem menção à gênero em seus objetivos gerais. Disponível em: (BRASIL, CNE, 2017. p.5).

que se dê continuidade na proposta de debates, e as problematizações envoltas à discussão de Gênero. É possível fazer uma projeção das dificuldades em se dialogar com as políticas públicas educacionais. Os documentos formais sofreram alteração para a retirada dos termos “Gênero e Sexualidade” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), junto ao Conselho Nacional da Educação (CNE).

Dentro da perspectiva de políticas públicas educacionais, na qual a produção do livro didático está inserida, o autor Justino Magalhães nos incita a pensar na relação do livro como manuais didáticos pensados cuidadosamente e produzidos, a fim de um interesse, não só político estatal, mas industrial, envolvendo um importante mercado editorial:

O manual escolar tem uma materialidade. Espécime e produto autoral, editorial, mercantil, o manual escolar é mercadoria e produto industrializado e comercializado, com características próprias e que cumpre objetivos específicos nos planos científico, social e cultural” (MAGALHÃES, 2011, p. 4).

O livro didático passou a ser o material referencial de professores, pais, alunos e um importante mecanismo condutor social, transformando-se em referencial básico para o estudo. Para a autora, se considerarmos as complexidades na construção do livro didático, diante das variadas interferências dos agentes de produção, passando pela circulação e consumo, o livro didático é um produto de difícil definição. (BITTENCOURT, 2010, p. 71).

Tratando-se do livro didático de história, podemos dialogar com Marc Bloch, ressaltando que em meio a “imensa e confusa realidade” o historiador é levado a, nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas que será propriamente a escolha do historiador. (BLOCH, 2001, p.52).

É de suma importância ressaltar que a produção do livro didático permeia os meandros da produção mercadológica e que, o livro didático está inserido no contexto comercial. Ana Maria Monteiro aponta-nos sobre os autores de livros, que, ao produzirem suas obras, expressam posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos, ao selecionarem a produção de saberes, símbolos, significados, portanto culturas, de forma a organizá-los, tornando possíveis de serem ensinados, em dissonância com a perspectiva de Marc Bloch. (MONTEIRO, 2009, p. 176).

Os interesses dos interlocutores do presente configuram um importante contexto de veiculação de ideologias através do livro didático. Uma vez que o Estado conduz o processo de escolha do livro didático para as escolas públicas, pois os interesses implícitos, são reproduzidos na produção mercadológica do livro didático, sistematizando a produção cultural

e histórica como consumo, por meio de políticas públicas de reconhecimento ante as práticas educativas.

O livro didático estabelece uma relação de poder sutil, imbricado em um sistema de controle, segundo Bittencourt, agindo como mecanismo de controle em virtude dos diversos agentes do poder (BITTENCOURT, 2011, p. 298). O alicerce do controle dá-se em detrimento da limitação do grupo gestor e professores que estão ao receber do Guia do Livro Didático. Limitação essa, cristalizada pelas instâncias legais das políticas públicas de educação.

Desde a formação do produto a ser consumido, no caso o livro didático, ao processo de distribuição, que fica a cargo das editoras, ao financiador desse processo que personifica na figura do Estado e ao consumidor que é o professor- aluno(a), a sua produção se transforma em algo altamente complexo e dissocia-se do fato de que a produção intelectual está isenta de intencionalidades e poderes simbólicos implícitos.

Entendendo a narrativa do livro didático como construção de cultura, embasada pelo Estado, o que interessa-nos problematizar é, como as mulheres estão inseridas nas narrativas e nas interações sociais no livro didático de História. A estrutura de poder simbólico demonstra indivíduos em posições hierarquizadas, definindo acessos desiguais a recursos e produções. Interações sociais essas marcadas por conflitos e por uma notória dominação estatal. (BORDIEU, 1989, p. 133-134). O gênero como categoria analítica, impulsiona-nos a questionar as representações das mulheres nos construtos sociais.

Dentre as pesquisas referentes a temática do silenciamento das mulheres no livro didática, alguns trabalhos ressaltaram de forma contundente a não fala da mulher como sujeito histórico nos livros didáticos. Os principais nomes que se destacaram na pesquisa acadêmica, dependendo esforços para viabilizar esse silenciamento estão: Silva, Gilvan (2009), Oliveira, Wilson (2011), Aguiar, Juliana (2013), Kreniski, Gislania Kivanski (2013), Matte, Dinorah Amaral (2013), Bereta, Cristiane, (2006).

Em Goiás, destacamos a dissertação de mestrado profissional de Juliana Kummer Perinazzo Ferreira, apresentando um importante trabalho sobre o silenciamento das mulheres no ensino de história, pela UFG, regional Catalão. Seu trabalho destinou-se a formular um Caderno Temático *Enfrentando o silenciamento: as mulheres no ensino de História*, destinado aos professores e alunos do Ensino Médio. Recriando práticas pedagógicas e ressaltando um documento que reconhece a importância da mulher como sujeito histórico.

De acordo com Louro (apud SILVA, 2009, p. 62), “a História das Mulheres é um lugar de memória e não de reflexão crítica”. Apesar disso, Scott (2011, p. 81) ainda

menciona que a história das mulheres traz à tona questões de domínio, pois as mulheres são parte constituinte desse processo histórico como formadoras, compositoras dessa história, e sua participação, apesar de ter sido desconsiderada ao longo de muitos anos, deve ser levada em questão. Como afirma Perrot (2001, p. 212): “As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Elas estão presentes aqui e além”. (FERREIRA, 2016, p. 85).

Analisando de uma forma mais ampla, o objetivo não está vinculado a uma análise sistemática editorial dos livros didáticos, mas sim, explicitar o sentido de dominação das políticas públicas que determinam a produção e a escolha do livro didático, estruturado ao poder do Estado, sistematizando estratégias e consolidando as desigualdades existentes no processo de avaliação dos livros.

Em a *Arqueologia do Saber*, Foucault estabelece que o saber construído é engendrado nas relações de poder, isto é, historicamente construído, a linguagem estabelece-se como objeto do saber. A representação é um produto da consciência do homem e o discurso internalizará essas relações de poder através do saber. Entendendo essa relação como um estatuto do saber, podemos inserir a percepção da construção do livro didático como uma construção histórica consciente, como ele descreve, a construção do discurso histórico, joga com as palavras:

[...] em nossos dias, a história é o que transforma documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento. (FOUCAULT, 2009, p. 8).

Na construção do livro didático, a história é fragmentada, coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (Ibidem, 2009).

Os discursos possuem um suporte histórico e institucional. A produção dos livros didáticos, uma vez que a escolha permeia um seleto grupo de editoras, que trabalham para uma aceitação governamental, no que concerne à avaliação, estabelecendo padrões de dominação.

Foucault irá discutir os discursos dos saberes sedimentados, que estabelece as estruturas de poder, como chamou de microfísica de poder, no qual, os poderes irão se compilar nas

estruturas, nas instituições e no próprio saber, e inclusive dentro das políticas públicas educacionais, definindo-nos como sujeitos:

Uma classe dominante não é uma abstração, mas também não é um dado prévio. Uma classe que se torne dominante, que ela assegure sua dominação e que esta dominação se reproduza, estes são efeitos de um certo número de táticas eficazes, sistemáticas, que funcionam no interior de grandes estratégias que asseguram esta dominação. Mas entre a estratégia que fixa, reproduz, multiplica, acentua as relações de força e a classe dominante, existe uma relação recíproca de produção. (FOUCAULT, 1979, p. 252).

As discussões acerca do livro didático nos permitem pensar como essa proposta pedagógica na qual o livro didático pertence, deve ser questionada. A produção do material didático deve estar inserida na realidade escolar, nas interlocuções entre aluno, professor, grupo gestor e academia. Entender os arranjos sociais, imbricados na produção do livro didático, é fundamental para a construção de um material que não se restrinja a contígua necessidade do Estado. Bitencourt argumenta em relação às contradições:

Para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições, [inclusive no uso que se faz dele em sala de aula] (BITENCOURT, 1997, p.73).

A própria trajetória do livro didático, como manuais em todo o seu processo de transformações e alterações legais, perpassa por um rígido controle no processo de produção. Algumas pesquisas recentes, como de Célia Cristina de Figueredo Cassiano, demonstram como o poder de tiragens e produção mantém-se sob o monopólio de um exíguo número de editoras. Esse complexo sistema mercadológico trabalha em virtude da escolha do Estado.

[...] a presença das editoras nas escolas justifica-se porque a venda do livro didático só se concretiza por meio da adoção que é feita, geralmente, pelo professor, pois dificilmente algum leitor irá a uma livraria para escolher um livro didático para ler ou para presentear alguém. Ele se comprará se este tiver sido adotado por alguma instituição escolar, salvo raras exceções. (CASSIANO, 2005, p.282).

É notório que a educação no Brasil, a partir do século XX, teve como ambíguo a publicização do livro didático como apoio. Iniciados como manuais instrutivos, o livro didático ainda continua sendo um dos principais mecanismos de instrumentalização da educação no Brasil. A problematização desse viés dialógico possibilita múltiplas facetas de discussão e é de suma importância para uma produção didática cada vez mais inclusiva e diversa.

A partir do século XX, a mudança de paradigmas deu-se por diversos vieses: pela circulação, pela produção e pela comunicação, levando-nos a pensar na mudança estrutural da educação e do livro didático. A ação política dentro da construção do livro didático permeia uma dubiedade de historicidade.

A Constituição de 1988<sup>3</sup> garantiu uma grande parcela dos direitos humanos pugnados pelas mulheres. No âmbito educacional, as políticas públicas consolidavam-se como instrumento do Estado. Desde a Lei de Diretrizes e Bases (LEI N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996)<sup>4</sup>, as políticas públicas procuraram respeitar as diversidades culturais e políticas, a fim manter o exercício da cidadania, e para isso elaboraram no ano seguinte em 1997, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, segundo a Secretaria de Educação, objetivavam garantir a formação básica comum em todo o território brasileiro, compreender a cidadania como participação social e política, ser crítico, conhecer as características fundamentais do seu país, posicionar-se contra discriminação, contribuir para a melhoria do meio ambiente, exercer a cidadania e questionar a realidade (BRASIL, 1998).

Instituídas nos Parâmetros curriculares nacionais estão: Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Meio Ambiente e Saúde; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, coadunam com interlocução de Gênero e Educação. O que nossos teóricos nos legaram foi a crítica em relação à construção desse saber estruturado e institucionalizado. Somente no espaço de crítica é que se pode encontrar, igualmente, espaço para a criação democrática. Daí a importância de se pensar o livro didático como interlocutor de diálogos reflexivos, acerca não só do papel das mulheres, mas minorias como um todo. Bittencourt (2009) reitera essa argumentação ao afirmar que:

Segundo muitas das pesquisas, o poder da ideologia reside em uma imposição sem mediações e toda ideologia é integralmente incorporada por alunos e professores. Embora não se possa negar e omitir o papel dos valores e da ideologia nas obras didáticas, as conclusões de muitas das atuais pesquisas sobre as práticas de leitura desse material têm apontado para a importância das representações sociais na apreensão do seu conteúdo e método. A recepção feita pelos usuários é variada, até porque o público escolar não é constituído por um grupo social homogêneo (BITTENCOURT, 2009, p. 316-317).

O livro passou a ser um produto extremamente importante no processo de escolarização, dentro da educação e, tendo como seu principal mercado consumidor, dentro

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 03/09/2017.

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 03/09/2017.

desse meandro de poderes, o Estado, relacionado à ligação direta com as políticas públicas educacionais no Brasil.

O livro didático, nesse contexto, pode ser entendido como “capital cultural<sup>5</sup>” \_conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos (Bourdieu,1996). Nesse sentido, o livro didático torna-se quase que única fonte de aquisição cultural formal. A particularidade da realidade cultural educacional não se dispõe de uma forma homogênea de apropriação. Viagens, museus, documentários especializados e programas didáticos não fazem parte do cotidiano dos que utilizam o ensino público, uma vez que são importantes fontes de absorção de conhecimento e cultura, inacessíveis às classes baixas.

É importante salientar que as famílias carentes, sem acesso a outras fontes históricas ou possibilidades de aprendizagem, recorrem apenas ao livro didático como instrumentalização do saber. Mesmo com o avanço tecnológico, e políticas públicas que democratizam o ensino, a realidade da escola pública no Brasil, desde o século XIX, sobretudo, com a Constituição de 1988, ainda engendra limitações.

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. (Ibidem, 2004, p.72).

O império das normas e as práticas nos possibilitam questionar o conteúdo e a estrutura dos conteúdos dentro dos livros didáticos, direcionados à educação pública. A transformação da sociedade, de acordo com os espaços de crítica demonstrados, devem ser transgressores criticando as políticas públicas vigentes e problematizando a construção do livro didático como um todo, como um equalizador social em sua narrativa, Livia Brisolla salienta:

O livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Nessa condição, ele tem impactos sobre o trabalho pedagógico e sobre o cotidiano da sala de aula. Ainda, de acordo com o Guia, “é fundamental dispor de um livro didático diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como às diferentes expectativas e interesses sociais e regionais (BRISOLLA, 2007, p, 905).

---

<sup>5</sup> Sobre Capital Cultural ver: BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. Escritos de educação. Petrópolis:Voices, 1998. Para o autor, existem três estágios para se pensar a apropriação de capital. O capital cultural incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo; capital cultural objetivado, sob a forma de bens culturais materiais; e o capital cultural institucionalizado, sob a forma de diplomas e titulação.

Importante ressaltar, dentro da proposta analítica, como o livro didático tem, ao longo de sua construção e desenvolvimento, representações e construções narrativas majoritariamente masculinas, como as mulheres são representadas nos livros didáticos e sobretudo, como foram incorporadas às demandas sociais nas últimas décadas, desde sua iniciação como manual instrutivo. Para Louro a importância do conceito de gênero:

[...] obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 1997, p.23).

O livro didático como saber sistematizado está inserido nas escolas como um todo, não apenas aquelas que abrangem um nível socioeconômico alto, mas sobretudo, tratando-se de escolas públicas, atendem um grande público de baixa renda, sendo muitas vezes, a única alternativa de consumo sistemático de conhecimento, daí a importância de um discurso no qual tenha um caráter transformador social.

Entendendo como baluarte da transformação da vida prática, a consciência histórica<sup>6</sup>, de acordo com José Honório, é o reconhecimento do registro histórico como indispensável à eficácia das ações, reverberando em transformações sociais que se estabelecem pela tomada de consciência. (MARQUES, 2000, p.1). Discutindo consciência histórica:

A consciência histórica, que inspira e estimula a consciência nacional, não é, como ensinou Eduard Spranger, meramente reprodutiva. Muito mais do que isso, o grande historiador constrói o mundo espiritual que começa nele de modo indissolúvel. A vida de cuja compreensão ele se apropriou torna-se imediatamente uma força presente e formadora do futuro (RODRIGUES, J.H. História e historiografia. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 151).

É na interlocução entre a consciência histórica, o livro didático e o conceito analítico de Gênero, que pautaremos as problematizações da representação das mulheres nos livros didáticos em Goiás. Para tal análise, faremos uma abordagem acerca do livro didático como fonte teórica, e os posicionamentos político-sociais em que foram construídos, tanto para

---

<sup>6</sup> Sobre a discussão de consciência histórica, como transformação da vida prática, a história a serviço da mudança da realidade, ver: RODRIGUES, J.H. uma sistemática teórico-metodológica a serviço da história do Brasil. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2000, p.1.

inclusão ou exclusão da narrativa historiográfica na qual a mulher é atuante, atentando-nos a esses diálogos consonantes, faremos uma breve análise das escolas contempladas como caráter experimental e como se configuraram para uma ação pedagógica democrática.

### **1.1.2 UM HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS**

Goiás viu-se inserido no projeto educacional, sobretudo a partir do século XX, porém desde os séculos anteriores já expressava a necessidade de modernização, junto à ideia de república. Goiás passava por um processo de transição entre a economia mineradora para a agropastoril no início do século XX, e que a ideia de modernização era latente, no entanto a educação era elitizada e a relativa urbanização incluía uma nova perspectiva de políticas públicas, dentre elas, a educacional, com uma projeção de Marcha para o Oeste<sup>7</sup>. De acordo com Ghiraldelli:

O período de fim do império e início da República assistiu uma relativa urbanização do nosso país, e os grupos que estiveram junto com os militares na idealização e construção do novo regime vieram de setores sociais urbanos que privilegiavam, de certo modo, as carreiras de trabalho mais dependentes da posse de certa escolarização, as carreiras menos afeitas ao trabalho braçal associado a isso e ao clima de inovação política, surgiu então a motivação para que nossos intelectuais – de todos os níveis e projeções – viessem a discutir a necessidade de abertura de escolas ( GHIRALDELLI 2009, p. 32).

A historiografia goiana está em crescente produção, dentre os principais trabalhos é importante ressaltar: Silva (1975), Bretas (1991), Brzezinski (1987), Canesin e Loureiro (1994) e Nepomuceno (1994, 2003).

---

<sup>7</sup> Programa de Getúlio Vargas no Estado Novo que pretendia efetivar a ocupação da Região Oeste. Goiânia é inaugurada em 1942 inserindo-se em um projeto de Nação integrada, cria-se uma nova perspectiva mediante a ideia de atraso da região de Goiás, remonta-se ao ideal mítico do bandeirante e a ideia de “progresso” vinculada ao início da urbanização, sendo o encontro das duas partes, sertão e litoral, por uma expansão nacional (LENHARO, 1982, p.72).

Na Educação em Goiás, dos anos 1920 aos 1930<sup>8</sup>, há uma ideia de modernização educacional, com forte influência da Nova Escola<sup>9</sup>, a educação era colocada como problema nacional, pois ela era um meio de segregação social. A educação nova deveria deixar de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, devendo reconhecer que todo o indivíduo teria o direito de ser educado, elencando que a educação era uma função pública, no entanto o Estado assumia o papel disciplinador e ao indivíduo cabia agregar o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual (VIDAL, 2003, p. 506).

Um novo modelo de educação em Goiás foi implantado pelo referencial dos profissionais paulistas, reorganizaram a Escola Normal, contribuindo para a reestruturação do sistema de ensino, propuseram a elaboração de novos regulamentos de ensino, ministraram cursos de formação docente e cooperaram para a produção e difusão<sup>10</sup> de conhecimentos pedagógicos e práticas de ensino dialogadas com práticas de saberes advindas da psicologia e outras áreas de saber. De acordo com Souza:

A disseminação do modelo escolar paulista para outros estados brasileiros foi marcada por ambigüidades envolvendo atração, repúdio e apropriações diversas, e deve-se não somente à hegemonia política e econômica de São Paulo em relação aos demais estados da federação, mas também, e sobretudo, à visibilidade e força exemplar dos novos métodos de ensino e instituições de educação pública, sintonizados com as inovações educacionais empreendidas nos países europeus e nos Estados Unidos e estreitamente associadas aos ideais de modernização da sociedade brasileira. Educadores paulistas foram contratados por governos de vários estados para participarem do processo de reorganização da instrução pública. Outro expediente utilizado foi o financiamento de visitas comissionadas ao estado paulista. (SOUZA, 2004, p. 118-119).

A história da educação em Goiás agrega leituras de referência como *História da Instrução Pública em Goiás*, do professor Genesco Ferreira Bretas (1991), e *Tradição e Renovação Educacional em Goiás* da professora Nancy Ribeiro Araújo e Silva (1975).

---

<sup>8</sup> De acordo com (NEPOMUCENO, 1994) a educação em Goiás deveria rever os processos educacionais, dialogando com diversas fontes de saber, articulando estruturas biológicas, psicológicas e sociais na formação do educando, reverberando a ideia de modernização da educação. A formação dos professores primários de Goiás teve, a partir dos anos trinta, de levar em conta a revisão dos postulados da chamada “escola tradicional”, decorrendo disso um esforço de adequação da pedagogia, das escolas e do próprio educador ao espírito dos “novos tempos”. A revisão do processo pedagógico em âmbito geral produziu uma nova concepção da criança, que passou a ser compreendida como ser ativo e como centro de todas as preocupações. A infância passou a ser percebida em sua própria complexidade, complexidade está a ser explicada pelas leis decorrentes da Psicologia, da Biologia e da Sociologia, que tinha firmado a concepção de que a vida social exercia influências consideráveis na formação da personalidade” (NEPOMUCENO, 1994, p.141).

<sup>9</sup> De acordo com (VIDAL, 2003, p. 497) a pedagogia aplicada à Escola Nova veio para contrapor o que era considerado tradicional.

<sup>10</sup> Cf. *Correio Oficial*, nº 1.693, Seção Pedagógica, ano I, nº 1, de 6 de maio de 1930; *Correio Oficial*, nº 1.710, Seção Pedagógica, ano I, nº 2, de 21 de junho de 1930.

Ledonias Franco Garcia, atuou na produção de livros didáticos para ensino básico indicados nacionalmente, professora historiadora, que de maneira pioneira, a partir de 1970, inseriu-se nas grades curriculares oficiais, pela produção de materiais didáticos e pelas políticas de formação do professor, como pesquisadora da UFG.

Ondina da Cunha Bastos Albernaz<sup>11</sup> é um importante expoente na educação de Goiás, iniciando o Jardim de Infância em 1929, havia sido transferida para a Nova Capital foi encarregada, juntamente com Julieta Fleury da Silva e Souza, para dirigir o Grupo Escolar Modelo e o Jardim da Infância de Goiânia inaugurando um momento de extrema importância, inserida pela alta taxa de analfabetismo, e sanar esse problema o quanto antes era fundamental para o desenvolvimento da incipiente capital.

Ophélia Sócrates do Nascimento foi outro ícone para a educação em Goiás, suas ideias seguiam uma lógica segundo a qual, a instrução seria o caminho para salvar o Brasil. De acordo com Rodrigues<sup>12</sup> (2007) essa professora foi uma forte influência nesse período para a construção de uma nova realidade educacional em Goiás:

Muito contribuiu para a construção dessa nova realidade educacional, a professora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, formada na Escola Normal de São Paulo e que ocupou o cargo de diretora do Grupo Escolar da Capital. Ao assumir a direção dessa instituição, disseminou entre as professoras primárias da capital algumas concepções acerca de uma pedagogia moderna. Além disso, promovia reuniões com o intuito de divulgar os novos métodos pedagógicos entre os docentes do Grupo Escolar, e foi responsável pela realização da primeira experiência de treinamento em serviço dos professores em Goiás. (RODRIGUES, 2007, p. 139).

De acordo com (Arce e Valdez 2004), o analfabetismo, que chegava a 80% era incompatível com o discurso modernizador da sociedade. Investir no início da escolarização, o mais cedo possível, contribuiria para a reversão desse quadro, visto que a educação pré-escolar poderia preparar as crianças para o ingresso no ensino primário, garantindo assim o seu sucesso. (ARCE e VALDEZ, 2004, p. 133).

Uma das precursoras na historiografia goiana é Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro<sup>13</sup>, que produziu a primeira obra sobre história de Goiás, para fins didáticos no curso primário, que foi adotada, pelo governo do estado, com o título *Goiaz: coração do Brasil*, nas escolas do ensino primário no estado de Goiás a partir do Decreto no 4349, de 26 de fevereiro de 1934 (MONTEIRO, 1934, p. 3). De acordo com Ofélia, o foco não era fazer um livro literário, mas

---

<sup>11</sup> ALBERNAZ, Ondina de Bastos. *Reminiscências*. Goiânia: KELPS, 1992.

<sup>12</sup> Cf. RODRIGUES, Anderson de Brito. *História da Psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação*. Goiânia: UFG, 2007. (Tese)

<sup>13</sup> Sobre o assunto ver: MONTEIRO, O. S. do N. *Goiaz: coração do Brasil*. 1934.

um suporte que os professores com a história do estado, “Escrevendo esse livrinho, não tive em vista produzir uma obra literária, mas sim auxiliar o professorado goiano nos capítulos de nosso programa, que tratam de Goiás” (MONTEIRO, 1934, p. 4), considerado o primeiro livro historiográfico goiano, para fins didáticos.

Getúlio Vargas na década de 1930 seguindo com a Revolução de 1930, estabeleceu a característica desenvolvimentista de seu governo, sob a tutela do interventor Pedro Ludovico Teixeira, e os mecanismos de controle estatal deram-se também por meio da educação. Em 1937 foi criado a nível nacional o Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha como principal meta modernizar a educação e diminuir o analfabetismo, mas o ensino público não aparecia como prioridade. (GHIRALDELLI, 2009, p.32).

Nas primeiras décadas do século XX, a educação em Goiás ainda era limitada e não havia uma expressiva mobilidade interna que ligasse as outras regiões do país, dificultando o acesso. Os sistemas de comunicação no século XX trouxeram benefícios para o campo da educação em Goiás como afirma Silva:

Nada parecia favorecer ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino vigente, nem mesmo as sucessivas reformas que amiúde ocorriam. Inúmeras foram as administrações que se empenharam em elaborar um regulamento da instrução ou modificar o existente. Medidas louváveis houve, como a criação do Lycêo, do Seminário Episcopal e a abertura de uma Escola Normal. Foram empreendimentos pioneiros de especial significado, lançando sementes das quais germinariam muitos dos benefícios futuros. Na realidade, porém, o ensino somente sofreria um impulso considerável após as duas primeiras décadas do século XX, quando a melhoria das vias de comunicação permitiria que, paulatinamente, se aproximasse Goiás do resto do País (SILVA, 1975, p. 47).

Segundo Silva, nos primeiros anos da educação infantil cabia à família a responsabilidade de instrução, ainda com uma precária administração e baixa remuneração aos professores e, nos anos posteriores, os níveis de analfabetismo continuaram a ser alarmantes (Ibidem, 1975, p. 50).

A influência do pensamento paulista pode-se ser refletida, como uma tentativa de reorganização do sistema de ensino em Goiás. Os documentos<sup>14</sup> evidenciam que ao final da década de 1920, houve um acordo entre os governos de Goiás e São Paulo, que culminou com a diligência de um grupo, de técnicos em formação de professores, que veio ao Estado de Goiás encarregado de assumir por um período de dez meses a administração da Escola Normal e reformar o ensino normal e o ensino primário estaduais, o objetivo era a modernização do

---

<sup>14</sup> Cf. *Correio Oficial*, nº 1.610, de 26 de setembro de 1929; nº 1.617, de 15 de outubro de 1929; nº 1.621, de 24 de outubro de 1929, e nº 1.625, de 5 de novembro de 1929.

ensino em Goiás, equiparado ao que havia de mais referencial na década de 1920, São Paulo, o centro do Brasil.

Um importante trabalho de História da Educação em Goiás, realizado pela pesquisadora Diane Valdez<sup>15</sup>, faz uma reflexão acerca da Educação através da fotografia. Permeando a década de 1930 a 1960, até o período que se desdobra a Ditadura Militar no Brasil. Em sua abordagem, a autora demonstra como a influência da ideia de modernidade era referenciada na incipiente Goiânia, com a mudança da capital, inúmeros serviços passam a ser disponibilizados, entre eles a educação.

A partir da década de 1930, os livros didáticos popularizam-se e começaram a ganhar espaço no cenário nacional. Sobre essa expansão na produção didática, Gatti Jr. afirma que:

O período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960 caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinavam. Contudo, na década de 1960, observa-se a transição dos manuais para os livros didáticos, com maior atenção à realidade das escolas que, naquele momento, passavam por um contexto peculiar de expansão. Assim, o livro didático se torna um instrumento fundamental de educação, tendo papel central no universo escolar e nos planos dos governantes, especialmente no período da ditadura militar (GATTI JR., 2004, p.37).

Desde as escolas religiosas de Goiás, das ordens dominicanas ou franciscanas, até a educação pública com a criação do Lyceu, a instrução foi sendo aplicada de forma dificultosa e (BRETAS, 1991, p.5) os registros escolares tornaram-se de suma importância, tendo sempre presentes materiais como globo, mapas, lápis, bandeira, uniformes e livros, em uma busca pela construção de identidade.

Já no campo, a educação feminina na escolarização não era valorizada, e a entrada das mulheres como docentes iria aparecer, de forma concisa, a partir da década de 1960. Quanto à inserção da escolarização em Goiás, as mulheres estavam afastadas do letramento, sobretudo até a década de 1950, majoritariamente no campo, os homens ocupavam o lugar de destaque na educação, enquanto as mulheres das tarefas domésticas. Acerca do lugar de destaque do homem na educação Louro afirma:

---

<sup>15</sup> Sobre o assunto ver: VALDEZ, D. Lição, palmatória e tabuada: imagens da educação em Goiás no século XIX. In: Revista Educativa, v. 4, n. 1, jan/jun/2001, UCG: Goiânia, p. 99-118.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 1997, p.41).

Na década de 1960 foi criado, com a projeção de urbanização, o MEB cuja finalidade era a erradicação do analfabetismo em Goiás. A pesquisadora Maria Emília de Castro Rodrigues afirma:

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi instituído e organizado em 1961, sob a responsabilidade do Episcopado Brasileiro, através de sua entidade representativa, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e prestigiado pelo Governo Jânio Quadros por meio de um convênio assinado entre a Igreja Católica e o Governo Federal, o qual possibilitou a liberação de recursos a fim de alfabetizar parte da população brasileira, que, naquele período, conforme o Censo de 1960 do IBGE/PNAD apontava um índice de 39,6% de analfabetos acima de 15 anos, perfazendo um total de quinze milhões, novecentos e sessenta e quatro mil, oitocentos e cinquenta e duas (15.964.852) pessoas, as quais sequer podiam votar. O MEB atuou nas regiões subdesenvolvidas do país: Norte, Nordeste e Centro-Oeste, contando com uma presença significativa no Estado de Goiás. (RODRIGUES, 2000, p. 17).

Como critério desenvolvimentista da Ditadura Militar no Brasil, acreditava-se que, a pobreza acabaria com o fim do analfabetismo, criou-se uma projeção de modernização, na qual a educação foi amplamente utilizada como instrumento estatal. Ainda na década de 1960 o CCE estabeleceu a inspeção escolar, demonstrando a interferência da Ditadura Militar no cotidiano escolar, como projeto educacional-militar, visando uma padronização de ensino.

De acordo com o Decreto nº 58 de maio de 1964 o delegado regional de ensino tinha as seguintes funções: “Inspeccionar periodicamente orientando-lhes as atividades e sugerindo providências, determinando normas e medidas no sentido de uniformizar trabalhos educacionais desenvolvidos por esses órgãos” (Decreto nº 58, de 5 de maio de 1964).

Na década de 1970 foi criado o MOBREAL, programa incluído no projeto de cunho desenvolvimentista no período ditatorial. Com o Programa de Educação Integrada, foi transferido para as secretarias estaduais de educação, a função de educação de Adultos, vinculado ao Departamento de Ensino Primário.

Com a intensão de empreender um projeto econômico no país, o governo militar investiu em um viés tecnicista, um ensino no qual a prática pedagógica teria como função desenvolver processos de habilidades que seriam capazes de preencher as necessidades do mercado de trabalho, servindo aos interesses capitalistas vigentes, inclusive nas privatizações e ensino em Goiás.

Alertando-nos sobre as privatizações do ensino, que concatenam com a política desenvolvimentista da Ditadura Militar, Germano afirma:

Na verdade, buscava-se evitar a subtração de recursos destinados diretamente ao capital e a “Segurança Nacional”. Assim, a rede escolar pública foi golpeada de morte, na medida em que a valorização da Educação expressa no discurso oficial correspondia na prática, à sua desqualificação. Desse modo, o Estado pavimentou o caminho da privatização do Ensino, sobretudo nos níveis médio e superior (GERMANO, 2011, p.195).

Nos anos que sucederam a década de 1980 e o período de redemocratização, a educação passou por transformações expressivas. Essas mudanças passaram a exigir novos padrões de qualificação para o trabalho, destacaram-se os serviços educacionais particulares, mas o Estado, em prol de um ensino tecnicista e, posteriormente viabilizando instrumentos para interesse do setor privado, iniciou políticas de privatizações. Sobre mais detalhes quantitativos, Dourado esclarece:

Os dados do Anuário Estatístico do Brasil de 1993 nos oferecem elementos que revelam o quadro em que se processam a expansão e a interiorização do ensino superior no Estado de Goiás na década em estudo. Segundo esses dados, o governo estadual foi o principal promotor do ensino de 1 e 2 graus, assumindo, respectivamente, 65,55% e 74,38% das matrículas iniciais desses níveis de ensino em 1991 no Estado. O setor privado respondeu pelas matrículas iniciais de 9,45% do 1 grau e 20,33% do ensino de 2 grau. A participação municipal correspondeu a 24,89% no 1 grau e apenas 1,73% no 2 grau. Houve ainda uma pequena participação federal de 0,11% no 1 grau e de 3,56% no ensino de 2 grau (DOURADO, 2001, p. 65).

Na década de 1990 a seguir para os anos 2000, foi um período de implementação de políticas públicas e a LDB estabeleceu disposições transitórias que a União deveria, encaminhar ao Congresso Nacional, proposta de Plano Nacional de Educação (PNE), indicando diretrizes e metas para a Década da Educação, em todos os estados do Brasil (1996-2006). Tais metas eram:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; promoção humanística”, e das disposições transitórias da LDB que, em seu artigo 87, parágrafo 1, preconiza que a União deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional proposta de PNE, indicando diretrizes e metas para os dez anos seguintes (Década da Educação), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos (Ibidem, 2010, p. 682).

### **1.1.3 EDUCAÇÃO EM GOIÁS: UM HISTÓRICO DO COLÉGIO MILITAR- UNIDADE HUGO DE CARVALHO RAMOS**

Para entender melhor o surgimento dos colégios militares, fizemos um rastreamento preliminar, acerca da origem desse cunho pedagógico, que transforma os colégios públicos em vertentes militares. Ao começar a trajetória de pesquisa, necessitei fazer uma triagem acerca das fontes as quais usaria no escrito e, a primeira visita de campo ao Colégio Hugo de Carvalho Ramos foi desanimadora.

Logo de início tive que deixar minhas identificações formais e responder a uma série de perguntas acerca da minha entrada no colégio, os motivos da minha pesquisa, quais eram as minhas pretensões acadêmicas, e responder a um questionário para o contato com o PPP. Fiquei a espera durante aproximadamente uma hora, obtive a autorização da Comandante Major Donizete Alves Pinto, fui recebida com diversas perguntas, sobre o objetivo da minha pesquisa e, em seguida, fui encaminhada para a coordenação pedagógica, que por sua vez, não tinha dados técnicos sobre os livros didáticos usados nos anos de 2008 a 2013.

Fui encaminhada para conversar durante o recreio vespertino, com o professor de história, que também não me trouxe informações precisas, tendo em vista que não poderia marcar em outro horário pelo rigoroso processo de disciplina que professores e alunos são submetidos, e a pontualidade da entrada em sala era prioridade.

Na segunda visita de campo, por motivo de ausência de funcionários não pude ter acesso ao PPP, uma vez que a coordenação pedagógica alegou que tudo que precisaria estava dentro do Regimento Escolar, disponível na página virtual do colégio. Seria necessário o preenchimento de um formulário e a coordenação pedagógica analisar o questionários. Fui terminantemente proibida de tirar fotos do colégio ou dos alunos e encaminhada para a biblioteca, onde me foram subsequentemente disponibilizadas as fontes, pelo arquivamento dos livros.

O que pude notar no Colégio Hugo de Carvalho Ramos, foi uma preocupação com o que iria ser pesquisado, e as motivações acadêmicas destinadas a pesquisa. Com o embasamento de que a escolha do colégio se deu pela satisfatória colocação no IDEB, como referências positivas de desempenho quantitativos, a receptividade se tornou mais amena, mas não menos cautelosa.

Um importante trabalho defendido no ano de 2017 por Cruz, Leandra Augusta de Carvalho Moura, intitulado: *Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?*

problematizou a militarização dos colégios em Goiás e, acerca da especificidade do Colégio da Polícia Militar Hugo de Carvalho Ramos, nos elucida pautado no PPP do CPMG/HC:

Segundo o Projeto Político e Pedagógico do CPMG/HCR, o Colégio é definido como uma instituição de ensino pública que tem parceria e está sob o Comando da Polícia Militar de Goiás, mas que segue os padrões exigidos pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, se diferenciando-se, porém, na forma organizacional, pois sua estrutura é dividida em três partes, que se ramificam em seções (CPMG/HCR, 2016, P.38). Essas três partes são: a direção e o comando de ensino, que trabalham juntos com o conselho escolar e de ensino. A divisão de ensino é a principal, pois envolve todas as seções e atividades ocorridas na escola ligadas ao ensino, como a coordenação pedagógica, seção de educação física, recursos didáticos, biblioteca, assistência ao estudante, projetos e eventos, os dois laboratórios: de informática e de ciências naturais e o corpo docente e o discente. A divisão disciplinar comporta os policiais e os bombeiros militares que, além de serem designados para acompanhar a disciplina dos alunos, comprometem-se também com a segurança física do prédio e de suas adjacências, assim como com a segurança dos alunos. Então, as questões de disciplina dos alunos são de responsabilidade da polícia, já que são os policiais que resolvem questões dessa natureza (CRUZ, 2017, p. 77-78).

A lei nº 8.125 em 18 de Junho de 1976, dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e cria, no artigo 23, o CPM como órgão de apoio à corporação, autorizando legalmente os Colégios Militares, período em que a Ditadura Militar no Brasil ainda vigorava. A princípio, o objetivo era a especialização restrita à Polícia Militar, destinada à formação de seus componentes.

A instalação do primeiro Colégio da Polícia Militar de Goiás ocorreu em 19 de novembro de 1998, com previsão de funcionamento para o ano de 1999 (Belle, 2011, p. 83). A escola inicialmente ficou na área da própria Academia da Polícia Militar. Em 1999 a Polícia Militar de Goiás recebeu do Governo do Estado a Unidade Vasco dos Reis, aumentando assim a demanda para esse tipo de serviço pedagógico, disponibilizado pela polícia militar.

Posteriormente, outro colégio a tornar-se militar e uma referência no estado de Goiás, foi o Colégio Hugo de Carvalho Ramos, inicialmente, antes de se vincular ao estado, o colégio criado em 1981, nesse período, foi chamado de Centro Educacional Hugo de Carvalho Ramos (CEHCR). No ano seguinte em 1982, o Centro educacional oferecia cursos de 2º grau com formação técnica. No ano seguinte, 1983, foi decretada a transformação do CEHCR (Centro Educacional) em Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos, perpassando agora para a instância estadual, referente à Secretaria de Educação do estado de Goiás.

Em 1999, a Polícia Militar de Goiás recebeu do Governo do Estado de Goiás verbas para desenvolver suas atividades escolares de Educação Básica. Disponível na página virtual

do colégio, em seu histórico<sup>16</sup> é destacado: “Em 1999 a Polícia Militar de Goiás recebeu do Governo do Estado a Unidade Vasco dos Reis iniciando seu trabalho com 440 alunos e em 2000 o Colégio Hugo de Carvalho Ramos, com 1.700 alunos”. O modelo de escola sob a gestão militar visava resolver problemas disciplinares do colégio Hugo de Carvalho Ramos, uma vez que o mesmo, diante da gestão civil, não obtinha resultados satisfatórios, de acordo com o projeto político pedagógico e a Secretaria de Educação.

Considerando os problemas com vandalismo, baixa rentabilidade e baixo nível de aprendizagem, a polícia militar do estado de Goiás desempenhou um importante papel de reversão do quadro inapropriado do colégio, assumindo sua gestão experimental, o que abriria caminho para outros colégios, a partir dos anos 2000.

Em 2001 foram efetivados os CPMG com a Lei Estadual nº 14.050, passando a ser responsabilidade da Secretaria de Segurança Pública, as escolas antes geridas pela Secretaria de Educação. Educação essa, que tem visado formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, conhecedores de seus direitos e obrigações. Com o objetivo, para além de desenvolver a cidadania, os colégios militares de uma forma geral, almejam alcançar bons indicativos no IDEB.

E é nessa visão, que o Colégio Militar Unidade Hugo de Carvalho Ramos, tem buscado alcançar, desde o início do seu trabalho, a organização de uma gestão de escola democrática e participativa, preparando os alunos para a cidadania plena, conforme explícito na missão do colégio em sua página virtual<sup>17</sup>. No Regimento Disciplinar do colégio, são ressaltadas justificativas para as punições, caso ocorra alguma transgressão às normas e regras, é importante salientar, que conceitos como justiça e equidade são delimitadas na perspectiva de obediência, vinculadas à ideia de disciplina, para o desenvolvimento da pessoa humana.

Art.1º Com base nos princípios de justiça e equidade, bem como visando a pessoa humana em desenvolvimento, o Regimento Disciplinar do Colégio da Polícia Militar de Goiás - CPMG tem por finalidade especificar e classificar as transgressões disciplinares praticadas pelos alunos, enumerando as causas e circunstâncias que influem em seu julgamento, bem como enunciar as punições disciplinares estabelecendo uniformidade do critério utilizado em sua aplicação (CPMG/HCR, 2016).

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/index.php?frame=menu/ocolegio/missao.htm>> Acesso em: 02 FEV. 2017.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/index.php?frame=menu/ocolegio/historico.htm>> Acesso em: 02 jun. 2017.

Os colégios militares do Brasil são todos regidos por normas de instância superior, criadas pelo Exército Brasileiro, conforme consta no Regimento Interno dos Colégios Militares do Brasil<sup>18</sup>, no qual podemos observar no fragmento abaixo:

Art. 2º Os CM, doravante identificados como participantes de um subsistema de ensino do Sistema de Ensino do Exército, denominado Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), funcionam pautando-se nos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade, camaradagem, englobados pelos valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro. (REGIMENTO INTERNO DOS COLÉGIOS MILITARES-RI/CM, 2004, p. 1).

Com a demanda do corpo discente aumentando e com a aceitação pública que o CPMG obteve após sua fundação, o Colégio da Polícia Militar de Goiás, enfatiza em sua descrição na missão do colégio que, desde a sua formação, busca atingir uma administração escolar democrática e participativa, cujo objetivo é o de preparar seus alunos para o exercício pleno da cidadania. De acordo com o regimento interno do Colégio da Polícia Militar Hugo de Carvalho Ramos<sup>19</sup>, no título II:

Título II -Dos Princípios, Fins e Objetivos da Educação Art. 4º O ensino ministrado será baseado nos seguintes princípios, fins e objetivos: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, dentro das normas previstas neste Regimento; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - valorização do profissional da educação escolar; VI - garantia de padrão de qualidade; VII - valorização da experiência extra-escolar; VIII - vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; IX - gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação do ensino deste CPMG. § 1º Terá como objetivo no Ensino Fundamental, a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio do raciocínio lógico (leitura, escrita e cálculo); II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores éticos e morais em que se fundamentam a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (REGIMENTO INTERNO DO CPMG/HCR,).

No que se referem aos princípios do colégio, os preceitos de cidadania são colocados de forma elencada. O documento, para além das atribuições pedagógicas, pretende regulamentar a conduta dos alunos, desenvolvendo uma rígida atribuição de comportamento dentro e fora do

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.depa.ensino.eb.br>> Acesso em: 02 jun.2017.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.colegiomilitarhugo.g12.br/index.php?frame=2017/menuhorizontal/ocolegio/historico.htm>> Acesso em: 02 de março de 2017.

ambiente escolar e promovendo uma visão do conceito de família e cidadania, dentro da perspectiva do exercício pedagógico, definido pelo colégio, conforme o fragmento do regimento:

Art. 4 § 3º Além dos princípios, fins e objetivos da educação básica desenvolvida neste CPMG, terá ainda por finalidade: I - proporcionar ao educando formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização e preparo para o exercício da cidadania, resgatando o civismo, patriotismo, urbanidade e a cooperação mútua; II - desenvolver sólida e harmonicamente a personalidade dos alunos, promovendo a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão brasileiro, da família e da comunidade; III - imprimir cunhos cívicos e humanísticos na formação do educando; IV - oferecer atividades pedagógicas aos Policial Militar - CEPM, além da Secretaria Estadual de Educação, conforme Termo de Cooperação Técnico-pedagógico celebrado entre si. (REGIMENTO INTERNO DO CPMG/HCR,).

Podemos pensar nas estruturas do regimento interno do Colégio da Polícia Militar Hugo de Carvalho Ramos, pautados em Foucault, pois a rígida conduta estabelecida dentro e fora do colégio, regem um mecanismo de controle e poder. Em defesa da pátria, do civismo, da ideia de cidadania, o Estado representado na perspectiva institucional, define regras de conduta que são permeadas nas ramificações sociais como um todo, em extensão da escola está o âmbito familiar e social. Sobre o poder sutil de forma circular Foucault afirma:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1984, p. 183).

O que nos inquieta a refletir de forma questionadora, é que se na proposta social do colégio, o exercício da cidadania, autonomia e crítica do aluno são enaltecidos. Com as coerções e cerceamentos da liberdade, não é possível garantir sua efetivação, pois as mesmas não podem ser discutidas.

Podemos então entender que o poder exercido em cadeia ou em rede, segundo Foucault, reflete-se na ambiência escolar, expressado de forma múltipla através das regras e normas, observadas nas estruturas hierárquicas, bem como na estrutura organizacional na gestão educacional. Respondendo à incitação, os corpos dos alunos são similarizados aos dos soldados, através de técnicas, regras e normas regimentais. De acordo com o autor há:

[...] uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que [...] Circularam às vezes muito rápido (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas) [...] (Idem, 2005, p. 119).

Retomando o trabalho de Leandra Cruz, é importante salientar como as estruturas de poder estão imbricadas no projeto social do Colégio Militar, uma vez que lhes são negados o direito de livre expressão, manifestação e exposição, pois, qualquer comportamento que possa ferir a imagem atribuída ao colégio, é passivo de penalização.

Nos colégios militares, a disciplina cobrada, por meio dos diversos regimentos, contribui para a eficácia da dominação dos alunos, submetidos à hierarquia dos militares. Então, podemos considerar os regimentos ferramentas importantes para a coação dos alunos e para se garantir uma eficácia no cumprimento das regras, ocasionando corpos disciplinados e dominados (CRUZ, 2017, p. 88).

De acordo com a pesquisadora, há uma discrepância entre a teoria dos documentos formais, que explicitam a livre e autônoma formação de cidadania reflexiva do discente. Ainda de acordo com a pesquisadora:

O artigo 9º do Regimento Disciplinar do CPMG/HCR se refere às Transgressões disciplinares, que são quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões comportamentais impostos aos alunos pela educação militar que é oferecida no CPMG. O inciso 47 deste Regimento Disciplinar, pelo qual está terminantemente proibido “travar discussões com membros da comunidade escolar”, já o inciso 48 refere-se à proibição de “tomar parte de qualquer manifestação que possa a vir macular o nome do CPMG.” O Colégio, em seu Regimento Interno, afirma formar cidadãos conhecedores de seus direitos e participativos na sociedade, mas seu próprio Regimento Disciplinar proíbe e penaliza os alunos que ousarem discutir com membros da comunidade escolar e aqueles que se manifestarem sobre algo que possa a vir a ‘macular’ o nome do CPMG. Então como serão esses futuros cidadãos que nem se quer podem discutir e se manifestarem? Constata-se, assim, uma contradição entre o que está escrito no Regimento Interno e as regras e transgressões do Regimento Disciplinar, principalmente sobre a questão da participação, autonomia e reflexão dos alunos (CRUZ, 2017, p.79).

O poder disciplinar como exercício tinha como objetivo, o adestramento e a docilização dos corpos. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2005, p.118). A perspectiva de disciplina é, portanto, no Colégio Militar Hugo de Carvalho Ramos um instrumento de docilização dos corpos, através de rígidos sistemas de controle, que funcionam com base no “medo da

punição<sup>20</sup>”, seja ela de que ordem for. A conduta moral, está intimamente atrelada à reflexão do que se é induzido como modelo ideal.

[...] O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas [...] (FOUCAULT, 2005, p.143).

#### **1.1.4 UM HISTÓRICO DO CEPAE-CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) define como finalidade da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 22,).

Considerando a reiterada afirmação do exercício da cidadania como meta da educação básica, propõe-se uma contínua construção crítica da história e sua implicação na educação. Isso pressupõe, um redimensionamento da concepção de ensino-aprendizagem, pautada na autonomia e reflexão do aluno.

A criação do Colégio de Aplicação da UFG inicia sua trajetória em 1966 e posteriormente com ampliações no que se refere às pesquisas voltadas para a educação, surge o Cepae, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, em 2009. O objetivo principal do projeto era elaborar atividades que possibilitassem aos alunos “ter real interação com o objeto de estudo” (ALVES, 1996). Objetivava-se também confrontar as teorias de Piaget e Vygotsky, bem como suas contribuições para o ensino da disciplina, refletindo para a necessidade de se desenvolver mais pesquisas vinculadas ao processo de ensino-aprendizado.

Com a intensificação das discussões teóricas que abarcavam a Educação, o Colégio de Aplicação, vinculado ao Estágio, passa a colocar em prática, questionamentos que tinham como objetivo uma maior interação aluno (a) aprendizagem. A revista *Solta a Voz*<sup>21</sup>, em uma edição especial, retomando a trajetória do CEPAE, elucida acerca da mudança do Colégio de Aplicação da UFG para CEPAE:

<sup>20</sup> Acerca das punições do CPMG/HCR cf. [http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/normas\\_disciplinares.html](http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/normas_disciplinares.html).

<sup>21</sup> Disponível em : <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/12713/8297>. Acesso 03. Janeiro de 2017.

Como resultado dessas discussões, o Fórum de Licenciaturas, sob a presidência do pró-reitor de Graduação, criou em 1994 o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - Cepae, Unidade Acadêmica Especial da Universidade Federal de Goiás, vinculada à Pró-reitoria de Graduação da UFG, que passou a conter o Colégio de Aplicação. Essa nova unidade acadêmica abrangia e redimensionava as atividades desenvolvidas pelo Colégio de Aplicação, no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Dessa forma, além de elaborar e desenvolver projetos, inclusive não convencionais, que visassem à melhoria de ensino nas escolas das redes municipais e estaduais, e servir como campo de estágio prioritário para os alunos das licenciaturas, deveria firmar-se como um centro de referência para a formação continuada de professores (SOLTA A VOZ, v. especial, p. 74).

A criação do CEPAE é propiciada pela ampliação no campo de ensino como veículo de desenvolvimento da educação. Em 1966, o Colégio de Aplicação da UFG surge como órgão complementar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A partir de 1972, o colégio passa a ser campo de estágio não só para as licenciaturas, mas também destina-se ao curso de Pedagogia, a fim de experimentação de métodos psicopedagógicos, tanto para os alunos de graduação, como para a comunidade, como forma de orientação para práticas educativas. A Construção do CEPAE tinha como objetivo constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, visando ao aprimoramento da metodologia de ensino; constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente, bem como para cursos com currículos, métodos e períodos escolares próprios, ajustando-se estes, para fins de validade, às exigências legais; servir como campo de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia.

As propostas psicopedagógicas, inserem em um conceito experimental que partem da busca por questões relacionadas a comportamentos e cognição e também técnicas de aprendizagem ligadas a perspectiva pedagógica. A fim de criar ambientes para as funções cognitivas no que tangem a atenção, memória, inteligência, linguagem e habilidades sociais, a visão experimental rompia com paradigmas tradicionais da educação, até seu surgimento, conforme Zaira da Cunha Melo Varizo e Maria Judy de Mello Ferreira, em uma densa pesquisa acerca da trajetória do Colégio de Aplicação, ao CEPAE, delineiam as mudanças ocorridas.

Como escola em processo experimental, o colégio a partir de 1971 torna-se um complexo campo de pesquisa educacional. Em 1972, a aplicabilidade de técnicas e pesquisas, passa a ser efetivada no campo de estágio para as licenciaturas e também para a Pedagogia. Surge uma nova concepção de escola, um novo currículo, nova estrutura organizacional. Professores do Departamento de Didática e professores do Colégio de Aplicação passam, a partir de então, a trabalhar lado a lado. (VARIZO, 2000, p.8).

Um diferencial singular do CEPAE, foi o incentivo dos docentes para a qualificação com pós-graduação lato sensu e stricto sensu, fazendo com que essa política de qualificação, integrasse o colégio como centro de ensino e pesquisa aplicada à educação, como uma unidade acadêmica vinculada à UFG.

Para além da pesquisa acadêmica, voltada não só para os cursos de graduação, o CEPAE volta-se para a extensão, o ensino básico torna-se experimento de pesquisas educacionais, ampliando seu campo de ensino, implementando pós-graduação lato sensu.

De suma importância para a reestruturação de metodologias aplicadas à educação e às práticas pedagógicas, a extensão de pesquisa e ensino, de forma contínua e ininterrupta, suscitou novas práticas docentes, bem como pesquisas e metodologias para o desenvolvimento educacional. Segundo Varizo:

Agora concebido como um centro de ensino e pesquisa aplicada à educação, e como uma unidade acadêmica especial da UFG, além de continuar a responsabilizar-se pela extensão, o ensino básico e a pesquisa educacional, o Cepae amplia seu campo de ensino ao implementar o ensino de pós-graduação lato sensu. Permanece como campo de estágio para os graduandos das licenciaturas e continua a desenvolver pesquisas na sala de aula na busca de novas metodologias, individualmente ou em grupo. Como unidade acadêmica o Cepae passa, então, a ter representatividade em todas as instâncias e conselhos da universidade, com direito a voz e voto, participando inclusive de comissões das Pró-Reitorias, entre outras coisas (VARIZO, 1972, p.12).

O viés de trabalho do CEPAE, concatena uma integração social, permeada nas mudanças conjunturais, propondo uma relação dialógica. Não apenas limitando-se a atividades pedagógicas curriculares, o CEPAE busca por meio de variadas pesquisas desenvolvidas nos Núcleos e o desenvolvimento cultural, viabilizar uma sociedade transformadora, dentro dos princípios de equidade e diversidade. Seu histórico de debates e reformulações inclusivas, fazem de seu perfil pedagógico, um legado de múltiplos olhares sociais.

Dentre os Núcleos de pesquisa, destacam-se: Núcleo de Educação Matemática – NuEM; Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o ensino de Filosofia; Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação do CEPAE.

Criada em 1985, como Boletim de professores, a revista Solta a Voz, que passou a publicar artigos de pesquisadores do CEPAE, de outras instituições de Ensino Superior, além dessa política de integração, também era proposto para os Colégios de Aplicação, o papel de uma escola que deveria desenvolver experiências pedagógicas, viabilizando novas práticas pedagógicas com metodologias desenvolvidas pautadas nas pesquisas.

O CEPAE foi criado com a finalidade de realização do ensino, da pesquisa e da extensão, como instrumentos de participação na formação de educadores, nas diversas áreas de conhecimento, atendendo aos diversos cursos de licenciaturas, fruto de discussões de cunho acadêmico no interior da UFG, partindo da premissa de se construir estudos que visavam a formação de uma política acadêmica para as licenciaturas, pensando na Educação como projeto social.

O dinamismo do exercício das atividades realizadas no CEPAE, remonta a uma abrangência de parcerias de pesquisas voltadas para a UFG, e fora dela, em outras instituições de ensino superior, de cunho dialético, incitando a reflexão crítica dos discentes, a fim de que as consonâncias entre prática e teoria aplicada, possam reverberar em estudantes autônomos, cujo resultado, consolide a metacognição<sup>22</sup>.

São proporcionados debates veiculando às novas demandas sociais e suas possibilidades, em ação conjunta com discentes, docentes e comunidade, preocupando-se com a problematização na qualidade do ensino. No Regimento Interno do CEPAE<sup>23</sup> artigo 3º destacam-se os seguintes preceitos:

Art. 3º O CEPAE tem por finalidade: I- realizar experiências pedagógicas, mediante projetos de ensino, pesquisa e extensão próprios e/ou integrados às Unidades Acadêmicas ou Unidades Acadêmicas Especiais da UFG; II- ser o principal campo de estágio e práticas de ensino para os cursos de Licenciatura e áreas afins da UFG; III- promover a Educação Básica, com o objetivo declarado de obter maior envolvimento, solidariedade e compromisso de todos os segmentos da comunidade escolar e da sociedade com a democratização e qualidade de ensino; IV- possibilitar a oferta de disciplinas de Núcleo Livre, conforme as normas da UFG, visando colaborar com a formação de estudantes de graduação da UFG; V- ministrar cursos e/ou participar efetivamente de projetos voltados para a qualificação de docentes da Educação Básica da rede de ensino público e particular do Estado de Goiás; VI- proporcionar a oportunidade de formação continuada em ensino na Educação Básica a licenciados e profissionais atuantes na Educação Básica, oferecendo cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu; VII- contribuir para a elaboração e acompanhamento de políticas públicas para a Educação Básica do Estado de Goiás e do país. (REGIMENTO INTERNO CEPAE, 2015, p. 2-3).

O CEPAE, torna-se pioneiro na relação ensino-aprendizagem, trabalhando as pesquisas na prática escolar da educação básica, fundamentando na Academia, novas abordagens metodológicas que serão referência no rompimento dos paradigmas tradicionais e postulados educacionais até a década de 1970.

---

<sup>22</sup> O conceito de metacognição é tida como ferramenta no desenvolvimento da autonomia do aluno. PEIXOTO, M. A. P.; BRANDÃO, M. A. G.; SANTOS, G. dos: Metacognição como Tecnologia Educacional Simbólica, Rev. Bras. Ed Médica, v. 31, n. 1, p. 67-80, 2007.

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/n/78104-regimento-cepae-atualizado-2015>> Acesso em: 02 fev.2017.

Partindo para a organização dos conteúdos, segundo PPP (2013) são divididos por Áreas de Ensino, como a Área da Comunicação, que é formada pelas subáreas de Português, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira Inglês; Francês; Espanhol e Educação a Informática. A Área de Ciências Humanas e Filosofia envolve subáreas composta pela História, Geografia, Sociologia e Filosofia. E, por fim, a Área de Ciências da Natureza e Matemática, constituída pelas subáreas de Química e Física, Matemática e Biologia.

Cada Área de Ensino é composta por uma coordenação específica, de acordo com o artigo número Art. 29º do Regimento Interno do Colégio:

As Coordenações de Curso da Educação Básica são assessoradas diretamente pelos Departamentos em suas devidas competências 28 disciplinares e metodológicas. Parágrafo único. As Coordenações têm ainda o objetivo de estudar e propor ações que visem à melhoria do desempenho do educando e do professor, refletindo, a partir de sua prática cotidiana, sobre temas vinculados ao processo pedagógico (PROJETO POPLITICO PEDAGÓGICO CEPAE, 2013, p. 15).

Com uma função educativa, utilizando o conhecimento para compreender as origens das influências em seus mecanismos e atenuar as desigualdades sociais, as novas práticas pedagógicas, adquiridas por meio das pesquisas, contribuíram para assimilação crítica das práticas sociais e, sobretudo voltando-se para um olhar pedagógico mais amplificado. O fragmento abaixo demonstra os objetivos do CEPAE, descrito em seu Projeto Político Pedagógico<sup>24</sup>:

[...]Nosso objetivo é possibilitar aos alunos a apropriação e a análise de saberes sistematizados historicamente, necessários para uma formação humana crítica que os levem a compreensão das contradições que permeiam esses saberes e analisar as diversas informações a que têm acesso, tanto pela escola quanto pelos vários meios de comunicação, para que possam formular novos conceitos de mundo, de homem, de sociedade, de cultura e de produção de conhecimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CEPAE, p.13).

A estruturação metodológica e pedagógica fundamenta-se na construção coletiva da comunidade escolar, de forma dialógica com várias correntes teóricas, têm suporte principalmente na fenomenologia e no materialismo histórico dialético (Projeto Político Pedagógico CEPAE, 2013, p. 12).

A característica de cunho experimental, pensada em uma instituição de ensino utilizada também como aporte para pesquisa, tem como pressuposto, de acordo com as análises documentais do (PPP), Regimento Interno e Planos de Ensino, percebemos que o CEPAE propor um trabalho voltado para a Pedagogia Histórico Crítica.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/p/891-ppp-2013>> Acesso em: 02 mai. 2017.

A concepção dialética do materialismo histórico, pautado na psicologia histórico-cultural, diante da perspectiva do PPP do CEPAE, tem a proposta de integração entre todos que participam do ambiente escolar é fundamental, o PPP tem como finalidade, nortear a tomada de decisões, bem como transformar a realidade social a fim de que as teorias debatidas, sejam imbricadas na práxis humana, com uma gestão democrática e participativa socialmente. De acordo com o PPP:

As diferentes concepções teóricas podem ser observadas nas diversas subáreas e estão materializadas nos planos de ensino das disciplinas. Os marcos teóricos mais presentes nos planos têm suporte principalmente na fenomenologia e no materialismo histórico dialético. O discurso recorrente presente na escola demonstra a necessidade de que todos os segmentos envolvidos no projeto pedagógico (professores, servidores técnicos administrativos, alunos e pais, ou seja, a comunidade escolar) busquem subsídios teórico-metodológicos para serem estudados, debatidos, sistematizados e, principalmente, operacionalizados, para que ele se transforme, de fato, em ações de planejamentos concretos, cuja intencionalidade busque uma transformação social. Uma escola que pretende ser transformadora da realidade social deve ser mediadora entre a formação do indivíduo e a sociedade. Logo, o fenômeno educativo deve ser concebido como uma das formas de se efetivar a relação do indivíduo com o meio social, visando o desenvolvimento da personalidade com a aquisição de habilidades específicas que contribuirão para a construção da emancipação humana (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CEPAE, p. 12-13).

De acordo com as análises documentais do CEPAE, seu currículo tem a função social de ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando com o saber adquirido pelo aluno em uma aprendizagem tácita, vindas de seu cotidiano e das relações sociais estabelecidas por eles.

Cabe a Educação a quebra de paradigmas excludentes e projetar um ensino dialógico, a escola é um ambiente profícuo à diversidade e respeito. A perspectiva sócio histórica, propõe que o desenvolvimento humano, é construído na assimilação da experiência histórico-social partilhada ocorrendo por meio das interações o que envolve gestos e palavras que gerenciam a construção e negociação de significados.

### 1.1.5 INDICADORES EDUCACIONAIS EM GOIÂNIA ENTRE 2008 E 2013

Como elemento norteador da pesquisa, utilizaremos os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, do estado de Goiás (IDEB), criado em 2007, e é a "nota" do ensino básico no país. Numa escala que vai de 0 a 10, o MEC (Ministério da Educação) fixou a média 6, sintetiza dois conceitos, a aprovação escolar e o aprendizado, como objetivo para o país a ser alcançado até 2021.

O indicador do IDEB é calculado, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar (ou seja, com informações enviadas pelas escolas e redes), e médias de desempenho nas avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

O IDEB pontua tanto o diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro, como direciona as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC (Ministério da Educação). O órgão regulador foi criado em 2007, a cada dois anos é aplicada a Prova Brasil, que mede os conhecimentos básicos do 5<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental I fase, 9<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental II fase e 3<sup>a</sup> ano do Ensino Médio, avaliando as disciplinas de Matemática e Português.

Compreendendo a importância de se refletir acerca do ensino público, serão utilizados dois colégios de ensino público em Goiás, um sendo de ordem militar e o outro civil, ambos com indicadores de pontuação no IDEB positivos, nos quais, são: o *Colégio da Polícia Militar de Goiás Hugo de Carvalho Ramos* e o *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae)*, vinculado à Universidade Federal de Goiás.

O critério de escolha foi pautado pela análise de um colégio de viés conservador e de ordem militar e outro de viés progressista e civil, ambos da rede pública de ensino no estado de Goiás, criados para desenvolver experiências pedagógicas, e com os indicadores de resultados do IDEB atingindo a maior nota do ranking de escolas públicas. As provas para a aferição da nota do IDEB são feitas a cada dois anos, dentro do recorte estabelecido, os dados do IDEB nos anos de 2009, 2011 e 2013, estão nos quadros 1 e 2.

Os índices do IDEB referente ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) e Colégio da Polícia Militar de Goiás Hugo de Carvalho Ramos (CPFMG), podem

ser observados no portal do MEC<sup>25</sup>. É uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt que é uma plataforma digital, com precisão de dados e execução de relatórios, juntamente com a Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras, com a descrição do ano da realização da prova e subsequente a nota obtida. Quadros 1.

<b>QUADRO 1 – ÍNDICES DO IDEB</b>			
<b>CEPAE</b>		<b>CPMG- HCR</b>	
<b>Ano</b>	<b>Nota do IDEB</b>	<b>Ano</b>	<b>Nota do IDEB</b>
<b>2009</b>	<b>5,3</b>	<b>2009</b>	<b>6,3</b>
<b>2011</b>	<b>5,8</b>	<b>2011</b>	<b>5,8</b>
<b>2013</b>	<b>4,9</b>	<b>2013</b>	<b>6,3</b>

Quadro 1 elaborado pela autora.

Desde a constituição de 1988, atribui-se ao Estado a função de obrigatoriedade ao ensino público. A fim de suprir as demandas que a Educação requer, os programas criados pelo governo de assistência ao estudante, em termos legais, passam de caráter assistencial, para o preceito constitucional no artigo 208<sup>26</sup> destaca-se: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

<sup>25</sup> O QEdU é um portal aberto e gratuito, com todas as informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Ele oferece dados da Prova Brasil, do Censo Escolar, do Ideb e do Enem de forma simples e acessível a qualquer pessoa. Sobre os dados estatísticos educacionais disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>> Acesso em: 05. jun. 2017

<sup>26</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 01 mar. 2017.

Dentre as obrigatoriedades estabelecidas na constituição brasileira, no que se refere à educação, estão os livros didáticos. As escolas públicas a cada três anos, reformulam ou trocam os livros didáticos, de acordo com uma lista estabelecida pelo MEC, para que o professor e o grupo gestor, possam escolher o material didático pertinente à estrutura pedagógica proposta por cada colégio. Dos livros didáticos analisados, o recorte de ambos os colégios, se dará no primeiro livro que foi implantado em 2008 até 2010, e o outro em 2011 permanecendo até 2013.

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é executado a cada três anos. Assim, a cada ano, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros das escolas públicas. São inseridas nesse programa as disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

As editoras se inscrevem por meio de um edital, passam por uma triagem e avaliação do MEC, e posteriormente é elaborado o Guia do Livro Didático<sup>27</sup>, com as obras aprovadas, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE, inclusive disponibilizado *on-line*. São escolhidas duas opções de títulos por disciplina e, se a primeira não conseguir ser negociada com a editora, a segunda opção é então implementada.

De acordo com o MEC, cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no Guia do Livro Didático, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico.

Tais inquietações que propiciaram a análise, permeiam as nuances de como as mulheres foram representadas nos livros didáticos dos colégios públicos de Goiás, que tinham caráter experimental pedagógico e sobretudo, se houve mudanças nos livros didáticos entre 2008 e 2013, no que tange a importância das mulheres como agentes históricos, bem como sua representação nos livros didáticos de história.

Partindo da premissa de que os livros são escolhidos por um guia estabelecido pelo MEC, esse processo de escolha tornou-se institucionalizado, uma vez que o professor e o grupo gestor pedagógico, limitam-se na escolha do material didático inserido no Guia do Livro Didático. Para Circe Bittencourt, os livros didáticos são produtos de difícil definição, “[...] por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo” (BITTENCOURT, 2011, p. 301).

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

A proposta de descentralização pretendida em relação ao PNDL, vincula-se a uma perspectiva democrática, daí, procuraremos entender, se a concepção de políticas públicas sociais, trazem implícitos os princípios de maior democratização e equidade por meio do livro didático de história, e se possibilitaram rompimentos paradigmáticos.

É importante ressaltar que, queremos discutir a ausência feminina no livro didático, porém necessitamos pensar, como essas leituras do passado configuram o presente, e o livro como um produto mercadológico, tem uma intencionalidade.

O compromisso do livro didático de história com os conteúdos históricos está muito mais atrelado aos interesses e interlocutores do presente do que propriamente com o conhecimento do passado por ele mesmo, como afirma Michel de Certeau: “[...] ainda que isso seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizaram em função de problemáticas impostas por uma situação” (CERTEAU, 2000, p. 34).

Ao voltarmos nosso olhar para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), percebemos que de uma maneira formal, difunde valores de inserção das mulheres diante das demandas dos direitos humanos. A lei está organizada em nove títulos e noventa e dois artigos, e prevê no Art. 27, que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem observar “I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos [...]” (BRASIL, 1996). Em concordância com o Programa Nacional de Direitos Humanos propõe “Promover campanhas e pesquisas sobre a história dos movimentos de grupos historicamente vulnerabilizados, tais como o segmento LGBTT, movimentos de mulheres, quebradeiras de coco, castanheiras, ciganos, entre outros” (PNDH-3, 2010, p. 199), assim como tem como pressuposto:

[...] Incentivar a inclusão da perspectiva de gênero na educação e treinamento de funcionários públicos, civis e militares e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais (PNDH-3, 2010, p. 249).

Uma importante discussão, envolta aos dados educacionais, remetem à participação das mulheres como atuantes na docência da Educação Básica. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia que coordena os processos censitários

e avaliativos da educação brasileira, realiza o Censo Escolar da Educação Básica, considerado o mais abrangente levantamento estatístico-educacional brasileiro.

O principal objetivo do Censo Escolar da Educação Básica é organizar uma ampla base de dados sobre alunos, professores e escolas das diferentes etapas e modalidades de ensino, dados esses utilizados para a realização de estudos e diagnósticos sobre a realidade do sistema educacional, bem como para a definição e a implantação de políticas orientadas para a promoção da equidade, da efetividade e da qualidade do ensino.

De acordo com os dados do estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007<sup>28</sup>, data do último censo docente no Brasil, 74% dos professores de Ensino Básico dos anos finais, correspondem ao sexo feminino, e 25,6% correspondem ao sexo masculino. De acordo com o estudo exploratório sobre o professor brasileiro: “Não obstante, se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925) INEP, 2007, p.21”.

A feminização da educação, remonta ao século XIX, a regulamentação do ensino às mulheres, abria campo para a procura da oportunidade de driblar a dominação masculina pela exclusividade do saber, porém, o discurso ideológico, que acompanhou essa demanda, construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade (ALMEIDA, 2006, p. 136). Maria das Graças Cunha Prudente, executou uma importante pesquisa, com a temática, elucidando a trajetória brasileira na construção de um ensino feminizado do século XIX em Goyas, vinculado a estruturas sociais e culturais androcêntricas, de acordo com a autora:

A feminização do magistério ocorreu a partir do século XIX, quando no Brasil houve uma expansão no campo educacional em termos quantitativos. Especialmente, com a Lei de 15 de outubro de 1827, que permitia às meninas o acesso oficial à instrução pública. Produziu-se assim uma demanda pela profissão de professora, já que a co-educação dos sexos, não era aceita pela sociedade por motivos culturais (PRUDENTE, 2009, p.43).

Os índices de acordo com o INEP, representam de forma majoritária a presença das mulheres na Educação Básica, interessa-nos problematizar a participação das mulheres atuantes na docência, e um possível distanciamento das mulheres na produção do livro didático. Há um

---

<sup>28</sup> Os dados estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 26. Dez. 2017.

esforço de políticas públicas que estimulem a paridade de Gênero em áreas do conhecimento de tradição masculina. Na perspectiva nacional, destacamos o programa *Mulher e Ciência*, desenvolvido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres. O programa é desenvolvido por meio de um prêmio, editais de apoio aos estudos e pesquisas sobre o tema, um encontro a cada três anos de pesquisadoras e uma ação de indução para ampliar o número de mulheres nas carreiras e profissões científicas e tecnológica.

Fazem parte do programa Mulher e Ciência: O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, tem por objetivo estimular e fortalecer a reflexão crítica e a pesquisa acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres em nosso país e sensibilizar a sociedade para tais questões; os editais Relações de Gênero, Mulheres e Feminismo, tendo como objetivo apoiar estudos e pesquisas, Pensando Gênero e Ciências, que é um encontro a cada três anos com pesquisadoras e núcleos de pesquisa de Gênero das Universidades, a fim de que se insira a mulher na produção atuante e crítica.

O último levantamento estatístico foi feito em 2007 revela o perfil dos discentes de Educação Básica. O que nos é importante refletir acerca da feminização da educação, reflete diretamente nos dados quantitativos levantados pelo MEC. Seguindo em consonância com os dados nacionais, as estatísticas de Goiás revelam de mesmo modo, uma proporção extremamente maior do sexo feminino na Educação Básica, em relação ao sexo masculino. As mulheres estão de forma maciça atuando na sala de aula. De 14 livros didáticos inseridos no mercado editorial, no ano do levantamento de dados<sup>29</sup>, 55,5% correspondem às mulheres e 44,5% correspondem a homens como escritores. Esses dados nos levam a perceber a atuação das mulheres, tanto na atuação docente, quanto na produção didática dos livros didáticos nos anos 2000.

O gráfico <sup>130</sup> demonstra a porcentagem comparativa entre professores da Educação Básica por identidade social de gênero, reconhecidos como sexo feminino e do sexo masculino.

---

<sup>29</sup> Os levantamentos foram retirados do MEC- INEP do ano de 2007, ano das últimas atualizações estatísticas do MEC quanto ao mercado editorial didático.

<sup>30</sup> Gráfico comparativo da Proporção de Professores da Educação Básica por Sexo, Brasil-Goiás, 2007 elaborado pela autora com dados do MEC- INEP.

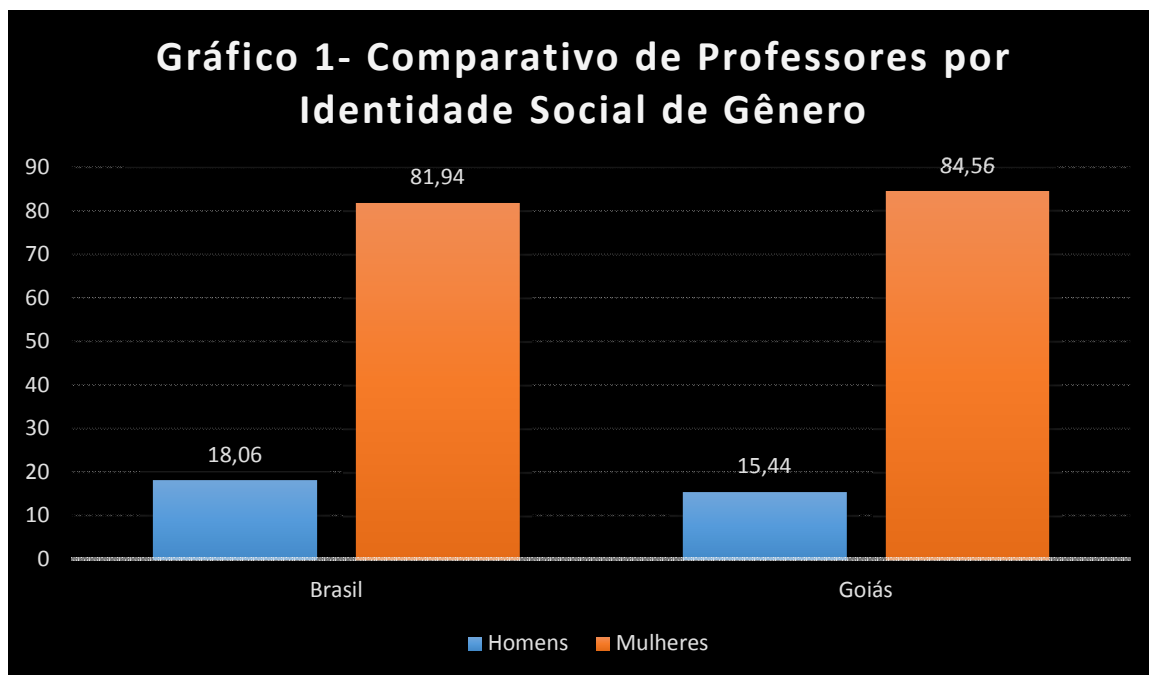


Gráfico 1 elaborado pela autora com dados retirados do MEC- Inep- Deed

## 1.2 GÊNERO: UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E REFLEXÕES DIDÁTICAS

Diante das contingências sociais, o historiador é levado a repensar a sociedade, pois a história infere no processo de desenvolvimento histórico e, sobretudo no construto social. As mulheres, enquanto sujeitos históricos inerentes ao desenvolvimento dessa construção, foram por séculos, significadas como coadjuvantes na sociedade, tomando em papel de destaque o homem.

Subjacente a uma série de conquistas, as mulheres têm apresentado a necessidade de serem reconhecidas como construtoras do “sujeito histórico” nos dando sentido de vida, provocando não só inquietações, mas, reformulações de conceitos, teorias e, sobretudo uma mudança de paradigma, pautada em um discurso dialógico, uma vez que o conhecimento histórico permeia a práxis humana.

O pensamento histórico surge de uma carência de sentido, uma necessidade de orientação humana em entender as mudanças do tempo e é parte elementar do pensamento humano, e é a partir da metodização desse, que surge a ciência histórica. A história como disciplina científica inicia nos questionamentos da vida prática, na necessidade humana de dar-se sentido à vida.

Quando o homem tem que dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer, passa a tomar consciência dessas mudanças como experiências, onde se formulam intenções para agir com elas, assim o autor incita-nos a refletir sobre uma necessidade presente e futura, de entender a construção passado e o sujeito histórico na sociedade.

Ao mesmo tempo que a discussão que vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas, sobre a necessidade de extrapolar as preocupações sobre o “como” ensinar, em direção a reflexões mais amplas sobre as motivações sociais do ensino da história, a década de 1960, em especial o ano de 1968, propiciou em todo o mundo tais reflexões e mudança de postura, “Mas quem tomou as grandes decisões em 1968? Os movimentos mais característicos do ano de 68 idealizaram a espontaneidade e se opuseram à liderança, estruturação e estratégia.” (ERIC HOBBSBAWN apud. Caderno de Cultura.1968 p. 62).

As questões de gênero, embora sempre isoladamente ocorridas e questionadas anteriormente, começam a tomar força em um território intelectual, a partir da década de 1960. Muitas mulheres envoltas a lutas múltiplas, começaram a se organizar e reivindicar o direito ao

ensino de educação sexual, necessidade de limitar o número de filhos, o aborto, os métodos contraceptivos, proteção aos direitos políticos e sociais, questões de cunho raciais, opções sexuais, dentre outras perspectivas que levaram a década de 1960, como marco revolucionário nas lutas femininas.

Perpassando a década de mudanças paradigmáticas, podemos ressaltar importantes movimentações que mudaram a perspectiva comportamental vigente. Os movimentos de contracultura se estabeleceram pelo mundo no ano de 1968, o apogeu do movimento da contracultura ocorreu no Festival de Woodstock, nas proximidades de Nova Iorque, em agosto de 1969, quando 300 a 500 mil jovens reuniram-se para um encontro para celebrar o rock, manifestar-se pela paz, e sobretudo levantando a bandeira das liberdades individuais.

Em abril de 1968, as universidades norte-americanas de Colúmbia, Berkeley e Ohio foram invadidas, ocorreram conflitos com a polícia em Nova York e São Francisco, na qual mobilizavam contra o envolvimento na Guerra do Vietnã. Vários foram os movimentos culturais, em que a música era a forma mais rápida e eficaz contra o autoritarismo.

Apologias a drogas, sexo e rock eram agregadas a paz e amor, estilos como *blues*, o *folk* que era considerada uma música engajada mesclavam protesto, utopia e libertação, para um mundo diferente, uma manifestação apelativa de jovens e estudantes que influenciou todo o mundo. Envolvidos em um movimento reacionário, estudantes e jovens de militância social, reagiam contra as estruturas conservadoras.

O ano de 1968 foi símbolo de acontecimentos de revoltas e cobranças contra o sistema e a estrutura capitalista que se formavam, em todo o mundo houve manifestações, na França os estudantes contestavam a ordem burguesa e sua pretensa normalidade, a falta de inovações no ensino e no mercado de trabalho, agregados ao absurdo da Guerra do Vietnã, em Paris, estudantes ocuparam as universidades de Nanterre e Sourbonne:

Nos EUA, as lutas estavam em desenvolvimento no contexto da rejeição à Guerra do Vietnã. A revolta estudantil no campus de Berkeley havia começado em 1964, com reivindicação de "liberdade de expressão" (cf. Capaldi, 1974; Hamon & Rotman, 1987, p. 368). Em várias universidades, era denunciado o recrutamento de estudantes em projetos de pesquisa encomendadas por fornecedores de material bélico. De modo geral, questionava-se o papel da universidade e a concepção fragmentária da pesquisa a serviço do complexo industrial-militar. O conteúdo do ensino de ciências sociais foi criticado de modo virulento e disso surgiram várias correntes radicais que substituíram o positivismo vigente por tendências que incluíam marxismo, fenomenologia, psicanálise e teoria crítica. A contestação universitária californiana serviu de exemplo aos franceses, mas é curioso que Marcuse não era lido antes dos acontecimentos, começou a lê-lo durante e depois. As lutas de estudantes do Brasil contra a ditadura foram comentadas na França, no início de 1968. Os movimentos de estudantes no México tiveram grande impacto até a sangrenta repressão anterior ao início dos Jogos Olímpicos (THIOLLENT, 1998, p.70).

As demandas femininas foram ainda ampliadas, fragmentadas e reiteradas nas produções feministas em todo o mundo, ganhando espaço na Academia, e nas reflexões dialógicas de cunho intelectual em várias áreas, como saúde, educação, história, antropologia, literatura, ciências sociais como um todo, de forma multifacetada.

As abordagens da história política foram reformuladas, e se priorizou os aspectos da cultura, em diálogos interdisciplinares para construir sentido, diversificando assim as fontes da História e observando-as por novos olhares e ligando a história com diversas outras ciências da cultura, dialogando interdisciplinarmente.

O olhar desta pesquisa também se dará a partir da perspectiva teórica de Gênero. Joan Scott, historiadora e militante feminista, foi crucial para a abordagem da pesquisa, o que se tornou um marco historiográfico para as (os) pesquisadoras (es) de Gênero, aborda qual o papel da categoria Gênero para o trabalho do historiador, pois Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e segundo que “[...] é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (1995, p.86).

Toda a conjuntura da década de 1960 e em consequência a década de 1970, configuravam transgressões, no Brasil, Zuenir Ventura relata como todas essas mudanças incorporavam múltiplos olhares para a sociedade como um todo, alterando o comportamento social e os diálogos intelectuais. De acordo com Ventura (1988):

Era difícil ser indiferente naqueles tempos. Também havia muito a discutir. Discutia-se nas universidades, nas assembléias, nas passeatas, nos bares, nas praias: a altura das saias, o caráter socialista da revolução brasileira, o tamanho dos cabelos, o efeito da pílula anticoncepcional, as teorias inovadoras de Marcuse, as idéias de Lukács, o revisionismo de Althusser (VENTURA, 1988, p.75).

Em diálogos feministas iminentes, que surgiam, podemos considerar como marcos feministas em debate do conceitos de gênero: *Gênero como uma categoria útil para a análise histórica*, Joan Scott, (1990). Scott considera a historicidade do social formado em torno do corpo sexuado e propõe como uma revisão epistemológica, que pretende enfatizar a complexidade das relações de poder. Simone de Beauvoir (1970) autora do clássico *Segundo Sexo*<sup>31</sup>, Michelle Perrott (1998) em *História das Mulheres*, dentre tantas outras importantes feministas percussoras nos estudos de gênero.

---

<sup>31</sup> BEAVOIR, Simone. O segundo sexo. São Paulo: Ed. Difel, 1970.

Para Scott o Gênero não é constituído apenas nas relações de parentesco como propôs a antropologia dos anos 1970, mas constituído também nas organizações políticas e econômicas. Ao abordar e analisar os diversos elementos da cultura e da vida cotidiana, foi possível entrar em pauta as questões de gênero, trazidas pela autora e fortalecê-lo como um elemento fundamental para se entender a história e na pesquisa presente, a ausência da mulher no contexto historiográfico, desmistificando a perspectiva de uma natureza feminina ou masculina fixa, percebendo que esta clivagem é tanto mutável, como histórica.

Scott diz que os historiadores percebem a “história das mulheres” como algo separado da história, História e História das Mulheres. Por isso importante a categoria gênero, para analisar a relação da experiência feminina com a experiência masculina (SCOTT,1995, p.74). O termo gênero além e substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro.

Os estudos sobre gênero devem apontar para a necessidade da rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária "masculino x feminino" e a importância de sua historicização e "desconstrução" valendo-me do conceito de Jacques Derrida e Foucault, deslocando-se a construção hierárquica (SCOTT,1995, p.16). A historicização no processo de desconstrução da imposição da verdade, principalmente nas estruturas binárias de relações sociais.

Torna-se uma forma de indicar construções culturais, a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Grandes foram as influências ocorridas no século XX, compreendendo o sujeito histórico de forma mais ampla, refutando o cientificismo do século, em que o documento era o critério de verdade, baseado na objetividade, construindo um paradigma, padrões científicos que eram normalmente enaltecidos personagens, documentos oficiais, trazendo uma metotização como algo sacro para o campo da perspectiva do sujeito histórico.

A perspectiva historiográfica ampliou o que era tido como fonte histórica, analisando não apenas temas tradicionais como personagens oficiais, o poder do Estado e os desdobramentos políticos, e passou a ter um outro olhar para práticas culturais e estruturas sociais e os desdobramentos econômicos na sociedade, dentre os quais a história das mulheres e suas implicações sociais estavam inclusas. Posteriormente, referindo-se à parceria entre História Social e História das Mulheres. Scott diria:

Os historiadores sociais (eu, dentre eles) documentaram os efeitos da industrialização sobre as mulheres, um grupo cuja identidade comum nós pressupomos. Questionávamos menos freqüentemente naquela época sobre a variabilidade histórica do próprio termo “mulheres”, como ele se alterou, como no decorrer da industrialização, por exemplo, a designação mulheres “trabalhadoras” como uma categoria separada de “trabalhadores” criou novas percepções sociais do que significava ser uma mulher. (SCOTT, 1992 p.82)

Entre as décadas de 1960 e 1970, a grande mudança para o silenciamento dos sujeitos históricos e dicotomia classista mudou, as grandes estruturas macro, deram espaço para análises individuais, minimalistas, criando uma nova corrente teórica na História Cultural, cujo o maior cerne teórico, foi uma abordagem polifônica, dialogando com a antropologia (GEERTZ, 1978), sociologia (BOURDIEU, 2002), filosofia, (FOUCAUT, 1996) literatura (THOMPSON, 2010), psicologia (MOSCOVICI, 1961), abrindo diferentes espaços de discussão, enaltecendo o fragmento das experiências e a interação de novas falas, analisando a cultura com padrões complexos de comportamento, com mecanismos de controle inerente ao homem.

Delineando as reflexões acerca do silenciamento das mulheres para além do gênero, raça ou classe, é importante salientar que a transformação do olhar dos sujeitos históricos, foram cruciais para novas demandas por novas análises historiográficas. Nesse sentido, surge década de 1970 com a História Cultural<sup>32</sup> em múltiplos diálogos, reflexões acerca dos subalternizados e marginalizados, propiciando intersecções societárias e classistas. A respeito dessa mudança paradigmática da historiografia e das ciências sociais, Falcon diz:

A realidade da tensão não implica, porém um retorno ou resgate das velhas e conhecidas metáforas espaciais, e das interpretações ou “explicações” delas outrora derivadas. Aliás, seria agora praticamente impossível conceber este retorno, pois, com o emergir da “história vista de baixo” e da “história da cultura popular”, a alusão ao “lugar” passou a ser, sobretudo a própria condição da crítica das formas mais tradicionais tanto de se escrever a história quanto de conceber o cultural. Ficou então problemático reduzir a cultura ou cultural à ideologia ou, o que vem a dar no mesmo, situá-la na chamada superestrutura. O estudo das práticas culturais ampliou-se consideravelmente, abarcando tanto as atitudes subjacentes à vida cotidiana como a chamada cultura material [...] (FALCON, 2002, p.89).

---

<sup>32</sup> Um dos maiores representantes da História Cultural é Roger Chartier, refere-se às confluências entre a História Cultural e modalidades como a História Social, História da Religiosidade, História do Imaginário, Antropologia, Sociologia e Filosofia. Foi a partir de diálogos interdisciplinares que a Antropologia de Clifford Geertz, formou correntes historiográficas culturais, dentre elas a Micro história representada pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, notando vestígios, e fontes não oficiais, como relatos, diários, cartas, processos, observando o objeto historiográfico sem estruturas classistas, políticas ou religiosas, com atenção aos detalhes dentro da perspectiva social (micro). Principais percussores da corrente historiográfica são: CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. GINZBURG, Carlo. *O Inquisidor como Antropólogo*. In: GINZBURG, Carlo. *A MicroHistória e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991.

Para além do construto histórico está o social, e uma grande contribuição para os estudos de gênero, Joan Scott ressalta a importância de se analisar o silenciamento das mulheres e defende a necessidade da construção de um arcabouço teórico que dê conta de responder por que as mulheres foram excluídas da história e que, indo além dessa reflexão, compreenda como a história opera, para que possa efetivamente promover mudanças epistemológicas que transformem a dicotomia entre o feminino e o masculino (SCOTT, 1991, p.2).

A História Cultural busca conceituar modelos de análise que possibilitam extrair informações do mundo simbólico de dada sociedade ou indivíduo. Procedendo dessa forma, desvia-se da fenomenologia e da hermenêutica enquanto processos de inteligibilidade, na medida que ao se concentrar no conceito de sujeito universal, a capacidade de absorção do indivíduo num texto, por exemplo, é determinada por sua eficiência de leitura, sendo que esse processo é absorvido de diferentes formas em diferentes meios sociais e culturais.

Torna-se observável os discursos e das ações de dominação que operam em dada ambiente social. Portanto, a história cultural volta-se à uma história social, pois ao ampliar as possibilidades de análise implica numa construção histórica de uma sociedade, agora em vias antes não tão percebidas. Cultura para Geertz<sup>33</sup> remete a intenção em marcar que a sua construção é feita pelos próprios homens, essencialmente históricas; desta forma, os conflitos sociais estão presentes tanto na produção quanto na apropriação da cultura, daí a ideia de refletirmos como o livro didático é apropriado como cultura.

Para Roger Chartier, a história das mentalidades repercutiu em novas tomadas de consciência da história no século XX. Sendo elas: A consciência de um equilíbrio entre a história e as ciências sociais, para abordar novos domínios, as metodologias clássicas não eram suficientes, e a criação de novas abordagens e análise das fontes eram cruciais (CHARTIER, 2002, p.46).

A desigualdade de gênero ainda era uma problemática a ser discutida. “*A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero*”, publicado na Revista Brasileira de História, (2007), de autoria da professora Joana Maria Pedro e Raquel Soihet corroboram para a análise da invisibilidade feminina na história:

Algumas opõem história de gênero e história das mulheres – que, na verdade, caminham para uma interpenetração que impede a abordagem isolada de cada uma destas, às quais se juntam as abordagens sobre gays/lésbicas e sobre masculinidades.

---

<sup>33</sup> Sobre o conceito de cultura ver: GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989, p.15

Criatividade, sensibilidade e imaginação, tornam-se fundamentais na busca de pistas que permitam transpor o silêncio e a invisibilidade, que perduram por tão longo tempo quanto ao passado feminino. Estamos, assim, preparadas para fazer frente àqueles que, na Academia, ainda não nos reconhecem como parceiras plenas, tentando relegar-nos a posições periféricas face ao caráter “secundário” de nossas preocupações. (SOIHET, PEDRO, 2007, p.27.)

Os estudos iniciados no século XX sobre gênero, tinham um cunho marxista, que tentavam definir a exploração da mulher pelo viés economicista, e nos levam a análise que eram colocadas em voga as questões sociais, porém, as especificidades das lutas femininas não eram mencionadas, colocando a *priore* produtiva sem desdobramentos específicos femininos.

Muito importante para a iniciação das reflexões dialógicas acerca desse assunto, porém, não suficientes, foi importante questionar a posição feminina diante das perspectivas culturais, sociais, políticas e econômicas.

O feminismo vem construindo novos espaços públicos democráticos, ao mesmo tempo em que resistia contra o autoritarismo masculino vigente, presente na família, na escola, nos espaços de trabalho, e também no Estado, criando novos espaços de interlocução e atuação, possibilitando o florescer de novas práticas e iniciativas, esses diálogos como eixo central, não supriam a contínua desqualificação histórica do gênero feminino na resistência e luta, sofrendo de carências profundas. Gênero é entendido, assim, como construções sociais, ou seja, criação social em cima de papéis próprios de homens e de mulheres.

É importante perpassar pelo processo historiográfico, observando interstícios das mulheres na historiografia, e como foi construída, em uma historicidade forjada aos moldes de cada interpretação, e de cada representação a si precedida. A pretensa verdade e sobre a seleção daquilo que se quer construir historicamente.

Da memória como matriz da história passamos a ver a mesma, como objeto da história, quebrando postulados de que a história cultural não consegue apreender a objetividade das estruturas devido à subjetividade das representações, essa pauta é debatida por Charthier<sup>34</sup>, segundo o autor: “As representações são importantes ao historiador na medida em que constroem o mundo social”.

A inserção da história, em confluências dialógicas com outras áreas, culminou entre outros fenômenos culturais, a análise das representações. Percebemos então que a aceitação

---

<sup>34</sup> Sobre o assunto ver: CHARTHIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL/ Bertrand Brasil, 1990, p. 17.

pelas mulheres de determinados padrões de subordinação, não significa que submeteram a uma submissão alienante, mas, igualmente, construir um recurso que lhes permitiram deslocar ou subverter a relação de dominação. As fissuras à dominação masculina não assumem, via de regra, a forma de rupturas, nem se expressam sempre num discurso de recusa ou rejeição. (SOIHET, PEDRO, 2007, p.30.)

O caráter seletivo da memória, auxiliado nesse aspeto pelas narrativas, implica que os mesmos acontecimentos não sejam refletidos da mesma forma em períodos diferente, daí a crítica do caráter androcêntrico na reprodução da narrativa do livro didático. A partir dos anos 60, a noção de mentalidades impõe-se na historiografia francesa para qualificar uma história que não escolhe como objeto nem as ideias nem os fundamentos socioeconômicos das sociedades (CHARTIER, 2002, p. 40).

A problematização das questões de gênero, que emergiram a partir dos anos 1960, começou a relacionar as concepções de feminino como sujeitos históricos inseridos no processo historiográfico didático, a predominância masculina na narrativa, e as relações de poder que determinam as limitações sociais da mulher, reverberando na perspectiva didática.

A fim de refletir sobre o silenciamento da mulher na narrativa historiográfica e as mudanças teóricas na abordagem inclusiva do sujeito histórico, na perspectiva acadêmica, Keith Jenkins diz que os historiadores são operários que, quando vão trabalhar, levam consigo “[...] seus valores, posições, perspectivas ideológicas [...] e pressupostos epistemológicos” (JENKINS, 2011, p.45).

Assim, do nosso lugar de fala, nos preocupamos com a baixa representatividade feminina nos livros didáticos e indo de encontro com o mencionado autor, criar sentido igualmente ao citado por este autor, buscamos no passado o sentido para lacunas que nos parecem caras no tempo presente, percebendo a importância da narrativa para a construção do ser histórico, do sujeito ativo na sociedade e, até mesmo, gerar fomento para transformações que consideramos necessárias.

Ainda hoje, com a inserção da mulher na academia, com estudos voltados para a pluralidade dos sujeitos históricos, o discurso feminista é tido como secundário. Apesar da década de 1970 ter contribuído para um avanço feminista considerável, (FLAUDI, 2001), a autora refere-se à uma reação contrária à ampliação dos direitos femininos a partir de 1970, atribuindo uma ideia de preconceito e rejeição, às mulheres que se posicionavam em prol de sua emancipação. Em seu livro *Backlash: O Contra-Ataque na Guerra não Declarada contra as Mulheres*, a autora destaca que os movimentos sociais vinculados às lutas feministas

provocaram um *backlash* de direção contrária e, reforçado pelas mídias, de maneira atemporal tido como dóxico:

As mulheres tiveram que se curvar diante de uma barragem de advertências praticamente iguais às de hoje, proferidas pelos mentores culturais da época, os acadêmicos das grandes universidades, os líderes religiosos, os especialistas médicos e os papas da imprensa. [...] (FALUDI, 2001, p. 67-68).

Nos anos seguintes, o movimento social de resistência ao regime militar seguiu ampliando-se, novos movimentos de liberação se uniram às feministas para proclamar seus direitos específicos dentro da luta geral, como por exemplo, os dos negros e homossexuais.

Muitos grupos populares de mulheres ligadas às associações de moradores e aos clubes de mães começaram a focar temas ligados a especificidades de gênero, tais como creches e trabalho doméstico. O movimento feminista se proliferou através de grupos assumindo novas bandeiras como os direitos reprodutivos, o combate à violência contra a mulher, e a sexualidade. Gerando ação contrária a tais conquistas, a sociedade conservadora, pressionava a mulher em seus múltiplos papéis, sobretudo com a função de manutenção da “família tradicional” relacionadas à maternidade, como afirma Flaudi:

A divergência entre o comportamento dos homens e o das mulheres teve marcos fundamentais em 1980. Pela primeira vez na história do país, apareceu uma defasagem entre os sexos na questão dos direitos da mulher. Pela primeira vez, viu-se que os homens estavam menos dispostos do que as mulheres a apoiar a igualdade entre os sexos na política e nos negócios, menos dispostos a apoiar a Emenda da Igualdade de Direitos - e mais dispostos a dizer que preferiam a família "tradicional", em que a mulher ficava em casa. E mais, começaram a aparecer alguns sinais reveladores de que o apoio dos homens aos direitos da mulher estaria de fato esmorecendo. Uma pesquisa de âmbito nacional descobriu que o número de homens que "acreditavam firmemente" que a família deveria ser "tradicional" - com o homem ganhando o pão e a mulher cuidando da casa - dera repentinamente um salto de quatro pontos percentuais entre 1986 e 1988. (FLAUDI, 2001, p. 78).

Esse conceito de Backlash<sup>35</sup>, nos demonstra como as reflexões acerca de gênero necessitam emergir na sociedade, na academia, na cultura e na formação da cidadania e no âmbito escolar, uma vez que é um importante instrumento de formação intelectual e social. A classificação de gênero está sendo associada à perspectiva binária, embora nem sempre seja

---

<sup>35</sup> O conceito Backlash foi criado pela jornalista Susan Flaudi, e pode ser definido como uma reação contrária à emancipação feminina, à ampliação dos direitos femininos adquiridos até a década de 1970. Nos anos posteriores, sobretudo na década de 1980, relacionou-se à culpabilidade feminina por assumir um posicionamento emancipatório, atuando de forma secundária às funções reprodutivas, relacionadas à maternidade e a tradição familiar. FALUDI, Susan. Backlash: contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

reconhecida como um problema, pois muitas mulheres diante do discurso arraigado, prefere permanecer com os espaços e as tarefas que tradicionalmente eram atribuídas a elas. Bourdieu, refere-se ao fruto da dominação, mantida em um imaginário construído envolto a virilidade.

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo o homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade [...] A virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo (BOURDIEU, 1998, p. 64 e 67).

Há uma importante relação entre o ensino de história e as reflexões de gênero, uma vez que é necessário se repensar no processo de historicização, a fim de que esse processo se concretize na educação básica. O distanciamento que há entre os estudos acadêmicos e a sala de aula, refletem a sociedade como um todo. A mulher no ambiente público e no ambiente político, foi fundamental para as mudanças ocorridas até agora, mas não suficientes para suprir o distanciamento entre a academia e a escola.

Bourdieu, afirma que na sociedade atual, as mulheres preservam, no ambiente público (trabalho) e doméstico, a tarefa de serem mantenedoras, de uma projeção simbólica e social, de manutenção do lar, família e sacralidade maternal. Ressalta a perspectiva de objetos simbólicos, em categorias de estruturas binárias e dicotômicas, como ele afirma:

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam “femininas”, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensa “feminilidade” muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego. Em conseqüência, a dependência em relação aos outros (e não só aos homens) tende a se tornar constitutiva de seu ser (BOURDIEU, 1998, p. 82).

Podemos entender, com as análises propostas, as relações de poder são exercidas de forma sutil pela institucionalização do saber: A educação. Como ferramenta para essa instrumentalização de discurso, temos o livro didático, mesmo com uma publicização das demandas femininas pela Academia, a partir da década de 1960, sendo consolidada com uma historiografia mais inclusiva. Houve barreiras inclusive dentro da Academia para a mulher.

De extrema necessidade é a discussão das demandas femininas em sala de aula, iniciado desde a educação básica. A história é construída, ressignificada, interpretada e implicada às demandas de cada tempo. Para uma história mais equitativa, com uma construção do sujeito histórico como um todo, atuante e implicante na vida social, política e econômica, sem desequilíbrios discursivos, é que refletimos sobre a dicotomia binária entre homem e mulher, todos são participativos, portanto todos devem ter voz na construção de uma sociedade crítica.

A compreensão do gênero enquanto categoria, sempre relacional, dá-se na constituição de subjetividades masculina e feminina (Scott, 1896). Desconstruir estereótipos binários e estabelecer as construções sociais dentro da legitimidade de cada ser, faz da perspectiva de gênero como um olhar historiográfico a saída de um olhar acadêmico marginal para um importante foco de estudo e pesquisa historiográfica. Esse é o principal desafio dos historiadores que lidam com a produção historiográfica não somente do ensino básico, mas em todas as esferas de ensino, propiciar essa construção de sentido.

Segundo Scott, a História Social teve um importante papel acerca dos questionamentos sobre variabilidade histórica do próprio termo “mulheres”, como ele se alterou, como no decorrer da industrialização, em que as mulheres aparecem como categoria separada de “trabalhadores” criando percepções sociais do que significava ser uma mulher (SCOTT, 1992).

Atentos ao que fragmenta a história das mulheres, em suas múltiplas segmentações e classes, as categorizações de poder simbólico, exercidos dentro dos movimentos feministas a partir da década de 1960 sobretudo, revelam a importância de historicizar as relações de gênero. Modificar as estruturas de poder existentes, articular várias identidades e não alienar a estereótipos, são alguns dos papéis que a categoria de Gênero se abarca como uma categoria extremamente útil, não só na historiografia.

### 1.3 GÊNERO E DIREITOS HUMANOS

Delineando as assimetrias sociais no que tange à mulher ao longo da história, a disparidade entre o poder e o valor atribuído a cada sexo, perspectiva de gênero trouxe um olhar igualitário na conquista de direitos.

Segundo Auad, o que está em questão, dentre muitos aspectos, é se mulheres devem se tornar idênticas aos homens no que tange à participação política para serem reconhecidas como iguais, ou se há que se afirmar e exaltar as especificidades do feminino para garantir uma participação complementar. De acordo com a autora (apud Mouffê, 1999, p. 39) “[...] o que realmente importará será a articulação do conjunto de posições sociais do sujeito e a multiplicidade de relações sociais nas quais ele está inscrito como agente social”.

A gênese dos Direitos Humanos baseiam-se em três documentos cruciais: a Declaração dos Direitos da Virginia (EUA) de 1776 antecedente à independência das Treze Colônias, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos lançados pela ONU em 1948. Os três documentos coadunam-se no silenciamento das mulheres nas questões legais. A partir do século XX, as mulheres, pugnando por seus direitos, irão com o auxílio dos movimentos sociais, garantir algumas conquistas.

Os dois primeiros documentos suscitam a necessidade de direitos civis, influenciados no cerne de lutas do iluminismo, os direitos a todos os homens entoavam um som polifônico a todas as etnias, países e povos, nos quais os “homens” seriam todos iguais. Até então as mulheres eram excluídas em seus direitos aos “iguais” uma vez que não eram consideradas cidadãs. Segundo Lynn Hunt, a universalidade dos direitos eram restritas ao caráter político de cidadania. Não são os direitos de humanos num estado de natureza. Segundo a autora:

Por quase dois séculos, apesar da controvérsia provocada pela Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e, do Cidadão encarnou a promessa de direitos humanos universais. Em 1948, quando as Nações Unidas adotaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 1º dizia: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Em 1789, o artigo 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão já havia proclamado; “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”. Embora as modificações na linguagem fossem significativas, o eco entre os dois documentos é inequívoco. (HUNT, 2009, p.15).

Desde a Revolução Francesa, a implementação de direitos civis e políticos femininos tem sido exíguo. Um hábil sistema foi forjado em prol da nova classe que queria garantir sua autonomia: a burguesia. Apenas no século XIX, o comprometimento com aberturas e garantia de direitos de trabalho foram concedidos às mulheres, na prática as teorias legislativas foram

uma falácia para a igualitarização da mulher ao homem no mercado de trabalho. *Em História da Cidadania*, podemos entender melhor a engendragem para burlar a conquista de direitos:

Enquanto a revolução na França ensejou um ensaio breve e fracassado de implementação de direito ao trabalho, o cartismo, um dos maiores movimentos de massa da história britânica, fracassava também na tentativa de conquistar o sufrágio universal masculino. Mas, quase como uma concessão compensatória, a legislação do trabalho abançou de modo surpreendente: Em 1842, foi aprovada lei proibindo o trabalho subterrâneo das mulheres nas minas e criando inspetores de minas, em 1844, foi aprovada a extensão legalização fabril á indústria da seda e a limitação da jornada de jovens e mulheres á 12 horas, em 1847, nova Lei Fabril ao qual reduziu a jornada de jovens e mulheres a 11 horas e a partir de 1848 a dez horas. Mas o patronato conseguiu, em 1850, que um juiz desse uma interpretação á lei que permitiu torna-la inefetiva. Como a lei não definiu o intervalo mínimo entre as jornadas, os industriais adotaram um sistema de turnos, o que possibilitava que o trabalho fosse prolongado noite a dentro (PINSKY, 2003, p. 231).

Entendendo os Direitos Humanos como uma evolução de acordo com as necessidades sociais, os direitos de cidadania, são específicos de um Estado, dependendo de decisões políticas, às ordens jurídico-políticas circunscritas a um determinado país. Daí identificamos específica a ordem jurídica, como cidadãos brasileiros, argentinos, variando direitos e deveres de um país para o outro, não sendo impreterivelmente universais. (BENEVIDES, 1998, p. 51).

Uma vez que se há dinamicidade no processo de conquistas de direitos, pois são refutados e questionados, o direito tido como “natural” tende ao engessamento, pois, pode criar mecanismos de defesa, gerando conflitos, um exemplo disso para além da questão de gênero e sexualidade, é a escravidão negra. As relações de poder inseridas entre gênero, são percebidas na participação política, na concepção de cidadania ao longo do tempo, construindo segregações históricas, como afirma Michelle Perrot:

[...] existem lugares praticamente proibidos às mulheres - políticos, judiciário, intelectuais, e até esportivos [...] - e outros que lhes são quase exclusivamente reservados - lavanderias, grandes magazines, salões de chá [...] os grandes magazines, o salão de chá e a igreja são três lugares importantes de sociabilidade para mulheres de certa condição. As mulheres das classes populares, que circulam mais livremente, encontram-se na rua, no mercado e na lavanderia (PERROT, 1998, p. 37-38).

Desde 1945 na Carta da ONU e reafirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, conquistas jurídicas foram ganhando destaque graças à elaboração de instrumentos legais de proteção dos direitos das mulheres. Segundo Dalmo de Abreu Dallari, na França, apenas quem tivesse condição legal, poderia ser considerado cidadão ativo, dessa forma, a revolução feita para eliminar as discriminações sociais criou sua própria discriminação, uma nova classe privilegiada, a burguesia, mas apenas homens burgueses. De acordo com o autor:

A mulher somente pôde ser juíza na França a partir de 1946. Em segundo lugar, a Constituição francesa dizia que não poderia ser cidadão ativo quem fosse empregado a alguém, por se considerar que não tinha independência econômica não poderia ter independência política. Assim todos os trabalhadores também ficaram excluídos (DALLARI, 2004, p.36).

A construção dos Direitos Humanos escoa pela amálgama de desarranjos sociais, nas quais várias classes e pessoas ficaram segregadas dos famigerados direitos sociais e políticos. Depois da Segunda Guerra Mundial com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 que proclamou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, para além dos direitos individuais, fortificava-se a noção de consciência de direitos sociais. Percebia-se, dessa forma que há direitos relativos à organização social dos quais os indivíduos impreterivelmente necessitam, para que sejam livres e igual aos demais, (DALLARI, 2004, p.37).

Se os direitos humanos compreendiam-se como universais, sem distinção e reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano, necessitamos analisar como as mulheres ainda se viam reduzidas ao nihilismo conjuntural, com tantas conquistas sociais e políticas conquistadas, desde o advento do Iluminismo, as revoluções burguesas do século XVIII, a criação dos Estados Unidos da América em 1787, servindo como moldura conceitual para todo o mundo, não conseguiram equiparar de forma igualitária e distribuição de direitos, atribuindo o ambiente privado e doméstico para as mulheres frente ao mundo público próprio dos homens. Benevides afirma que:

Partimos, portanto, da premissa de que a igualdade não significa homogeneidade. Daí o direito à igualdade pressupõe, - e não é uma contradição- o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior ou superior, pressupõe uma valorização positiva ou negativa, e portanto estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer, quem nasceu para ser respeitado, e quem nasceu só para respeitar (BENEVIDES, 1998, p.63).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), que expressa em seu artigo II a igualdade de direitos entre todos os homens e mulheres: Art. II. “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”.

Bobbio (1992, p. 18-19) afirma que o fato de um determinado direito ter sido considerado como parte do elenco dos direitos humanos não tem geralmente dependido apenas das suas características intrínsecas, mas do grau de consenso e aceitação na comunidade internacional.

Isso permite explicar o motivo pelo qual certos direitos não foram originariamente considerados, cabe enaltecer os conceitos normativos de cada sociedade, em que a oposição binária era tida como naturalizada, à mulher cabia a função familiar, o casamento, que através de vários discursos é elevado ao único ideal feminino, à única maneira de realização feminina como esposa e mãe, transforma-se na sujeição de um sexo pelo outro. Portanto os conceitos normativos são validados pelo direito moral e precisam ter aceitação para serem postulados, segundo Bobbio:

Uma coisa é um direito; outra promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial; Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembléia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção (BOBBIO, 1992, p. 81).

Se considerarmos a trajetória feminina, principalmente após o advento da Revolução Industrial, a condição da mulher esteve limitada aos interesses capitalistas da burguesia industrial, que via nelas uma pretensa mais valia. Desde o século XIX e início do século XX, a mulher buscava igualdade perante a lei, no que diz respeito ao sufrágio universal, atribuindo o ativismo a questão política.

As mulheres passaram a pugnar não só direitos políticos como direitos que possibilitassem uma abertura para a liberação sexual. Após todas as conquistas, as mulheres passaram a ser relacionadas como sujeitos, nos quais estavam inseridas suas subjetividades, e outras demandas começaram a ser evidenciadas, dentro da perspectiva de gênero. Uma luta agora fragmentada no e equidade religiosa, étnica-racial e sexual.

Bobbio relaciona esse contexto em sua obra “*A Era dos Direitos*”<sup>36</sup>, nos quais muito além da questão legal, estava a aceitação social em relação a abertura de conquistas femininas. Direitos são construídos historicamente, de acordo com cada época e demanda circunstancial, conforme afirma o autor:

---

<sup>36</sup> Para saber mais sobre ver: BOBBIO, Norberto. Política e cultura. Torino: Giulio Einaudi, 1955. \_\_\_\_\_. A era dos direitos. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

Do ponto de vista teórico, sempre defendi - e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos - que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (Idem, 1992, p. 5).

Um grande impacto administrativo por meio do Estado, com características liberais, transformaram essas demandas sociais em leis, heranças do iluminismo, mas ainda muito distantes de atingirem um pé de igualdade entre gêneros, uma vez que seu papel cultural construído ainda é em grande parte exercido simultaneamente as conquistas políticas, econômicas e sociais. Exemplo disso podemos citar o mercado de trabalho e o direito de voto.

No Brasil, as questões de Gênero ficam mais evidentes a partir de 1920, principalmente pela luta sufragista, as mulheres foram inseridas no Partido Comunista Brasileiro e posteriormente tiveram maior poder de articulação e mobilização. Na mesma década, destaca-se a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, criada em 1922 sob a liderança de Bertha Lutz, que se tornou a responsável pela condução da luta sufragista feminina no Brasil, tornando-se ícone sufragista.

Corroborando com os estudos de gênero e as emergentes discussões acerca da emancipação político-social feminina, um veículo de comunicação crucial, foi o jornal. Ainda na década de 1930, a constante de busca por notoriedade feminina e na participação da vida política e social remontam os jornais, nos quais foram incansáveis em caracterizar as futuras cidadãs, relacionando com o sufrágio feminino – *a Eva quer votar, o voto da costela, as Evas modernas*, são alguns títulos de jornais gaúchos veiculados devido à edição do Código Eleitoral de 1932 (COLLING, 2004). Ainda nas palavras da autora:

Se historicamente o feminino é entendido como subalterno e analisado fora da História, porque sua presença não é registrada, libertar a História é falar de homens e mulheres numa relação igualitária. Falar de mulheres não é somente relatar os fatos em que estiveram presentes, mas reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos, desconstruir a história da história feminina para reconstruí-la em bases mais reais e igualitárias. (Idem, 2004, p.35).

O voto foi conquistado no Brasil em 1932, através do decreto nº 21.176, de 24 de fevereiro. Posteriormente, incorporado à Constituição de 1934. A Constituição de 1934 não excluiu os direitos culturais, um importante exemplo disso, é a questão de honra dos homens, a conduta das mulheres casadas e a indissolubilidade do casamento.

Durante o regime do Estado Novo, houve a criação dos tribunais de exceção, que tinham a competência para julgar crimes contra a segurança do Estado. Foi declarado estado de

emergência no país, com a suspensão de quase todas as liberdades e direitos adquiridos, incluídos o direito de ir e vir, o sigilo de correspondência e a liberdade de todos os outros meios de comunicação, orais ou escritos, os direitos humanos foram quase inexistentes durante o período em que vigorou o Estado Novo.

Dentre os avanços no que diz respeito aos direitos, em 1945 foi criado o Comitê de Mulheres pela Anistia e com a Constituição de 1946, os direitos, as garantias individuais e os direitos sociais, tiveram uma ampliação. A proibição do trabalho noturno a menores de 18 anos e o do direito de greve e a estipulação de um salário mínimo, foram algumas conquistas nas quais as mulheres se inseriram.

Avançando para uma fase do feminismo no Brasil, com um afastamento das tendências conservadoras, a Ditadura Militar no Brasil propiciou uma efervescência sociocultural, contribuindo para uma conjuntura de transformações alargadas a partir da década de 1960.

Em 1962 com a edição do Estatuto Civil da Mulher Casada, com a lei número 4.121/1962, no artigo terceiro, mostrando como a luta feminista enfrentava barreiras, que condicionava as mulheres ao papel de subordinação matrimonial. O estatuto tinha como fundamentação, a função decisória masculina, as mulheres eram mantidas em dependência do marido.

Uma importante conquista foi a condição de colaboradora na administração da sociedade conjugal. A mulher foi dispensada a necessidade da autorização do marido para o trabalho, foi concedido o direito jurídico pela constituição de patrimônio adquirido como fruto de seu trabalho.

A peculiaridade do ano de 1968 tem caráter transfronteiriço, pois foi um ano singular. Surgiu uma diversidade de movimentos sociais por todo o mundo, pugnando direitos sociais, políticos e civis, movimentos sociais como estudantil, negro, homossexual, feminista e cultural, concatenando com os diálogos dos Direitos Humanos.

No Brasil, os movimentos sociais encontravam-se em um contexto de severa repressão, o governo militar tentava cercear a liberdade de expressão daqueles que subvertessem o conceito de ordem vigente, para Medeiros:

O ano de 1968 foi símbolo de acontecimentos de revoltas e cobranças contra o sistema e a estrutura capitalista que se formavam, não só nos E.U.A., ou Brasil, em todo o mundo difundiam-se tais manifestações, na França os estudantes contestavam a ordem burguesa e sua falsa normalidade, a falta de inovações no ensino e no mercado de trabalho, agregados à Guerra do Vietnã, nas barricadas de Paris, estudantes ocuparam as universidades de Nanterre e Sourbonne, na Espanha o governo chegou a decretar estado de emergência, devida às intensas manifestações estudantis em Madri e Barcelona. (MEDEIROS, 2001, p.33).

Imbuída na luta de direitos femininos, no mesmo ano, foi apresentada uma emenda à Constituição de 1969, permitindo a dissolução do vínculo matrimonial, após cinco anos de desquite, ou sete anos de separação factual, mas ainda não instituído oficialmente o divórcio. O recrudescimento na Ditadura Militar se consolidou com o AI-5 (Ato Institucional número 5), as resistências contra a Ditadura foram tidas como subversivas pelos militares houve um cerceamento da liberdade.

Nos movimentos sociais, a partir da década de 1970, surgem novos grupos de mulheres em todo o país, seguidoras do incipiente feminismo, organizados de acordo com o modelo dos surgidos no exterior, reverberando a efervescência político-cultural ocorrida em todo o mundo, foram criados grupos feministas no Brasil.

Os jornais dão voz ao silêncio velado das mulheres no Brasil, sendo um mecanismo de difusão dos ideais feministas. Em 1975 é criado o jornal *Brasil Mulher*, em Londrina, no estado do Paraná, ligado ao Movimento Feminino pela Anistia e publicado por ex-presas políticas. Já no começo de 1976, um grupo de mulheres universitárias e antigas militantes do movimento estudantil começa a publicar o jornal *Nós Mulheres*, desde seu primeiro número auto identificado como feminista. Ainda nesse ano, o *Brasil Mulher* também se colocava abertamente como um jornal feminista.

Sob o ponto de vista jurídico dos direitos femininos, apenas em 1977, a lei nº 6.515, de dezembro de 1977, instituía a validade do divórcio oficialmente, com a emenda constitucional nº 9, fortemente criticada por grupos religiosos e conservadores. O desquite passou a ser chamado de separação, porém só se poderia casar novamente com outra pessoa uma única vez e o regime de comunhão universal de bens, foi ampliado para comunhão parcial de bens.

A partir de 1978, os dois jornais *Nós Mulheres* e *Brasil Mulher*, se converteram nos principais porta-vozes do movimento feminista brasileiro, no entanto, mesmo dentro dos veículos de comunicação considerados de esquerda pelo governo militar, havia dubiedade a respeito da militância feminina de resistência militar. Outro exemplo desse tênue engajamento político, em outro jornal, o *Pasquim*, reproduzia-se um discurso androcêntrico, considerado antifeminista, segundo Rachel Soihet:

O *Pasquim*, publicado semanalmente naqueles “anos de chumbo”. Boa parte de seus membros, inspirada na contracultura norte-americana, afastava-se do dogmatismo de muitos marxistas, caracterizando uma pluralidade ideológica suprapartidária, voltando-se para o combate ao autoritarismo e à crítica de costumes. Paradoxalmente,

porém, comprometeram seu propósito libertário, ao assumir uma postura misógina, voltando sua mordacidade, igualmente, para as mulheres que se decidiram pela luta com vistas a atingir direitos e/ou que no seu cotidiano assumiam atitudes consideradas como inadequadas à feminilidade e às relações estabelecidas entre os gêneros. (SOIHET, 2005, p. 594).

Apesar da década de 1970 ter contribuído para um avanço feminista considerável, Flaudi refere-se à uma reação contrária à ampliação dos direitos femininos a partir de 1970, atribuindo uma ideia de preconceito e rejeição, às mulheres que se posicionavam em prol de sua emancipação (FLAUDI, 2001).

Nos anos seguintes, o movimento social de resistência ao regime militar seguiu ampliando-se, novos movimentos de liberação se uniram às feministas para proclamar seus direitos específicos dentro da luta geral, como por exemplo, os dos negros e homossexuais. Na Constituição de 1969 não houve alterações significativas com relação aos direitos das mulheres.

A luta feminista foi uma resistência dos governos militares, e sobretudo contribuíram para importantes conquistas jurídicas. Muitas foram as tensões envoltas às mulheres, pois a Igreja Católica fazia voz a um discurso conservador, levando muitas mulheres a levantarem uma bandeira de oposição às questões feministas. A partir da década de 1970, muitos debates feministas começaram a ganhar força, alavancadas pelos Direitos Humanos no Brasil.

Muitos grupos populares de mulheres, ligadas às associações de moradores e aos clubes de mães, começaram a focar temas ligados a especificidades de gênero, tais como creches e trabalho doméstico. O movimento feminista proliferou-se através de grupos assumindo novas bandeiras como os direitos reprodutivos, o combate à violência contra as mulheres e a sexualidade.

Após 1978, com a gradual redemocratização, a Constituição de 1988<sup>37</sup> garantiu uma grande parcela dos direitos humanos pugnados pelas mulheres. A Constituição de 1988 contribuiu de forma contundente para a inserção das mulheres na conquista de direitos.

Dentre os direitos garantidos na Constituição de 1988, estão: a isonomia, a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza; homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, seja na vida civil, no trabalho, e na família, proibição de tortura, tratamento desumano ou degradante, inviolabilidade da intimidade, licença maternidade, garantia de direitos às trabalhadoras domésticas, direito ao título de domínio e à concessão de uso da

---

<sup>37</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 03 mar. 2017.

terra, independentemente de seu estado civil, tanto na área urbana como rural e direito a aposentadoria mais curto para as mulheres.

Gerando ação contrária a tais conquistas, a sociedade conservadora, pressionava a mulher em seus múltiplos papéis, sobretudo com a função de manutenção da “família tradicional” relacionadas à maternidade, como afirma Flaudi:

A divergência entre o comportamento dos homens e o das mulheres teve marcos fundamentais em 1980. Pela primeira vez na história do país, apareceu uma defasagem entre os sexos na questão dos direitos da mulher. Pela primeira vez, viu-se que os homens estavam menos dispostos do que as mulheres a apoiar a igualdade entre os sexos na política e nos negócios, menos dispostos a apoiar a Emenda da Igualdade de Direitos - e mais dispostos a dizer que preferiam a família "tradicional", em que a mulher ficava em casa. E mais, começaram a aparecer alguns sinais reveladores de que o apoio dos homens aos direitos da mulher estaria de fato esmorecendo. Uma pesquisa de âmbito nacional descobriu que o número de homens que "acreditavam firmemente" que a família deveria ser "tradicional" - com o homem ganhando o pão e a mulher cuidando da casa - dera repentinamente um salto de quatro pontos percentuais entre 1986 e 1988. (FLAUDI, 2001, p. 78).

Percebemos que os papéis sexuais foram construídos historicamente, legitimando uma estrutura hierarquizada dominante masculina. Muitos dos discursos de luta das mulheres, apoiou-se em violências, algumas simbólicas, outras físicas, não importando a dignidade do ser humano e até mesmo legitimando a honra masculina.

Entendemos que as práticas discursivas são dominantes, embora todas as conquistas previstas pela Constituição de 1988, são garantidas por lei, nem todas são executáveis, e congregam em níveis excludentes, mas é de suma importância refletir que o princípio da dignidade da pessoa humana passa a ser sistematizado, tanto no âmbito internacional quanto nacional, padronizando o sistema normativo. Segundo Flávia Piovesan:

O sistema jurídico define-se, pois, como uma ordem axiológica ou teleológica de princípios jurídicos que apresentam verdadeira função ordenadora, na medida em que salvaguardam valores fundamentais. A interpretação das normas constitucionais advém, desse modo, de critério valorativo extraído do próprio sistema constitucional. Por essa razão, a interpretação constitucional assume uma forma cada vez mais jusfilosófica. À luz dessa concepção, infere-se que o valor da dignidade da pessoa humana, bem como o valor dos direitos e garantias fundamentais, vêm a constituir os princípios constitucionais que incorporam as exigências de justiça e dos valores éticos, conferindo suporte axiológico a todo o sistema jurídico brasileiro (PIOVESAN, 2007, p.31-32).

Não cabe aqui, enfocar as discussões de gênero nas questões de violência feminina, porém, todos os aspectos de luta estão intrinsecamente ligados à violência simbólica e física, e

é importante ressaltá-los. A própria perspectiva histórica consiste em busca constante da conquista dos direitos e de que forma essas conquistas se deram, mediante a muita luta, social, política, econômica e cultural, entendendo as relações de poder legitimadas pela sociedade institucionalizada.

Marilena Chauí nos alerta sobre as máscaras da naturalização das desigualdades, sustentando um mito da não-violência, elaborando ideologias nacionalistas, autoritárias e excludentes. Para ela o elogio da força da virilidade masculina e da fragilidade feminina encobre a violência do machismo, ocultando a condição feminina sob a imagem de proteção. (CHAUÍ, 2006).

A violência não pode ser vista uma questão privada, tratada na intimidade do lar, pois ela demanda soluções no âmbito da saúde, educação, trabalho e segurança e essas são questões públicas e requerem intervenções jurídicas.

Se pensarmos na violência como forma de discriminação e preconceito baseados no gênero, estes estão naturalizados em nossa cultura, conforme já abarcado por Bourdieu. Mesmo as mulheres terem conseguido significativas conquistas, ainda percebemos entraves nas esferas pública, religiosa e militar, ainda remetendo a uma estrutura da Idade Média, Como lembra Perrot (1998, p. 173) “[...] no teatro social da memória, as mulheres são sempre sombras tênues”.

Para Maria Amélia Teles e Mônica de Melo de acordo com a Organização Mundial da Saúde, a violência contra a mulher no âmbito doméstico tem sido documentado em todos os países e ambientes socioeconômicos e as evidências existentes indicam que seu alcance é muito maior do que se supunha, a violência contra as mulheres é um fenômeno que foi silenciado ao longo da história (TELES; MELO, 2003, p.11- 12).

Um grande avanço no Brasil, em relação aos Direitos Humanos, é a lei sancionada em sete de agosto de 2006, número 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha<sup>38</sup>, como forma de homenagear a mulher. A fim de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher que se tornou símbolo da luta contra a violência familiar e doméstica.

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II -

---

<sup>38</sup> BRASIL, LEI MARIA DA PENHA. Lei N.º11.340, de 7 de Agosto de 2006. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2006/Lei/L11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11340.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2017.

no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação. Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual. Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos (BRASIL, LEI MARIA DA PENHA. Lei N.º 11.340/2006).

A constituição histórica do sujeito e sua emergência encontram, segundo Foucault, nas práticas judiciárias uma consistente fonte de investigação. Podemos conjecturar se a mulher que pleiteou um lugar de igualdade juridicamente perante o homem deve ser problematizada, uma vez que a representatividade cidadã da mulher não foi de fato atendida. A verdade é configurada pela lei, segundo Foucault, a verdade daquilo que se é representado, nem sempre é posicionado na jurisdição:

Atualmente, quando se faz história – história das ideias, do conhecimento ou simplesmente história atemo-nos a esse sujeito de conhecimento, a este sujeito da representação, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece. Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (FOUCAULT, 2001, p.10).

Na trajetória dos Direitos Humanos, sobretudo no Brasil, em todos os processos de alterações constitucionais, as mulheres foram excluídas da incorporação de direitos, tendo lenta e gradual abertura com o processo de redemocratização do Brasil e com a pugnância dos movimentos sociais, como um todo.

A consolidação feminista no mundo possibilitou que algumas conquistas fossem legalmente efetivadas, porém culturalmente, ainda permanecemos em uma ambiência de discursos cristalizados androcêntricos. A lei propicia o que é dito como regra, como representação social, sistematizando poderes. Segundo Foucault:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a produzem. “Regime” da verdade (FOUCAULT, 2008, p. 14).

É fato, que direitos políticos foram alcançados, ao longo de sua trajetória histórica no Brasil, porém sem estruturação equitativa, as mulheres em muitos casos, ocupam uma dupla

jornada de trabalho, levando a uma naturalização dos afazeres domésticos como atribuição feminina, e tais visões repercutem ainda em um papel de extrema desigualdade.

A família, mesmo tendo passado por um amplo processo de discussão legal, sendo responsabilidade de homens e mulheres, permanece de forma exacerbada, tida como responsabilidade do sexo feminino. Entendemos que, mesmo no modelo democrático, há profundas desigualdades estruturais no sistema político, reverberando na exclusão dos espaços de poder (SCOTT, 2000), tendo em vista, que não somente, limitado às mulheres, mas indígenas, negros, transexuais e representantes da classe baixa da sociedade.

A ideia de cidadania como exercício pleno de seus direitos é uma importante questão a ser discutida, retomando Benevides, a cidadania passiva é, na medida em que todos, em uma determinada sociedade, estão sujeitos a intervenção e sanção de uma ordem jurídica, ou seja, a partir da Constituição vigente, todos têm direitos e deveres e, para a perspectiva da cidadania ativa, todos deveriam atuar de forma igualitária em todas as esferas de poder (BENEVIDES, 2000).

Ainda temos uma desigualdade salarial pautada em uma estrutura binária, em alguns cargos, as mulheres ainda têm um salário mais baixo, as mulheres ainda são minoria na política, mulheres ainda são mais assassinadas, sobretudo *feminicídio*<sup>39</sup> e a dupla jornada de trabalho ainda é, na sua grande maioria, tarefa feminina.

Em alguns países, os direitos humanos não têm poder de influência efetivo, em detrimento da cultura e da tradição e mulheres sofrem violência todos os dias no mundo todo. Portanto, é de suma importância, discutirmos, levarmos o debate de gênero para a prática política, às escolas, às comunidades, aos movimentos sociais e, sobretudo, ao âmbito familiar.

No que concerne às análises, as resistências foram fundamentais para a desenvoltura e garantias jurídicas e, ainda necessárias para a consolidação dos direitos. De suma importância, foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)<sup>40</sup> que aborda as premissas da temática gênero e direitos humanos.

A fim de um preparo para o educando de construção de cidadania, o plano tem como objetivo contribuir para a garantia da democracia, priorizando a criação de políticas públicas equitativas. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, por intermédio do plano, busca interlocução

---

<sup>39</sup> BRASIL, LEI DO FEMINICÍDO. LEI Nº 13.104, DE 9 DE MARÇO DE 2015.

<sup>40</sup> BRASIL, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

na prática das políticas públicas, inseridas nas atuações internacionais e nacionais, dentro do ensino básico e ensino médio em todo o país.

Muitos são os desafios dos Direitos Humanos na implementação da educação vinculadas às propostas de planos de ação para garantir uma educação permanente e de qualidade, estimulando interações, que viabilizem na vida prática a construção de espaços de igualdade.

Desenvolver projetos culturais e educativos de luta contra a discriminação racial, de gênero e outras formas de intolerância, são alguns dos pressupostos teóricos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. As interfaces dialógicas envoltas na proposta trabalha com as potencialidades envoltas na perspectiva de Gênero.

[...] os cidadãos têm direitos, direitos que são inalienáveis, e direitos que são não apenas reivindicações diante de prestações que o Estado deve cumprir, mas também possibilidades sempre em aberto de criação de novos direitos. A cidadania nesse sentido é a possibilidade de fruição efetiva de direitos sociais, econômicos e culturais, de fruição efetiva nos sentido de que esses direitos não sejam apenas declamatórios, porque nós os temos na constituição, mas eles precisam estar acoplados a garantias efetivas, a mecanismos imediatos de garantia desses direitos (BENEVIDES, 2000, p. 3).

Em suma o papel dos Direitos Humanos torna-se crucial, com um papel social e político intrínseco ao que foi destinado, desde sua formação. As questões de Gênero, envolvem barreiras físicas, sociais, culturais e psicológicas arraigadas na sociedade e é justamente nessa dialética, que iremos desconstruir gradativamente cada uma delas. Crenshaw, jurista afro-americana, tem o seguinte entendimento sobre esse assunto:

[...] Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são 'diferenças que fazem diferença' na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem ariar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. [...] (CRENSHAW 2002, p.173).

Podemos perceber como, de uma forma intrínseca, a consciência histórica constrói estruturas, representada em narrativas que implicam na construção social. O livro didático como veículo sistemático das narrativas históricas representa um importante papel na construção dessa consciência histórica. O ensino de história no Brasil sempre esteve envolto a projetos que figurassem um interesse politizado, a favor do Estado, isso desde o período colonial com a vinda dos jesuítas, perpassando o período republicano e posteriormente a modernidade.

As mulheres não foram evidenciadas nas narrativas históricas, uma vez que nem as políticas públicas educacionais foram inseridas de forma efetiva no processo de equidade. A construção de políticas públicas anda lado a lado com as mudanças sociais e políticas no mundo, sendo influenciadas por órgãos importantes como a ONU, percebemos que está aquém das expectativas. As lutas femininas foram cruciais para a entrada das mulheres no seio da historiografia, fazendo com que fossem percebidas como sujeito histórico. Concomitante às lutas femininas, os Direitos Humanos nortearam conquistas na perspectiva de gênero, quebrando paradigmas dicotômicos sociais arraigados.

## 1.4 REFLEXÕES DO LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUTO HISTÓRICO PELA PERSPECTIVA DE GÊNERO

A escola, enquanto instituição e o Estado, enquanto administrador, não podem estabelecer por meio das estruturas de poder que as políticas públicas atribuem-lhe, clivagens sociais nas quais perpetuem uma ideia de dominação simbólica.

O livro como veiculador de ideias, de forma alguma, deve relegar a mulher da construção histórica. É de suma importância que se percebam as relações de gênero, não atribuindo especificamente às mulheres e, tampouco, estabelecer classificações emolduradas de teorias que permitem institucionalizar as estruturas de poder. Segundo Scott:

Examinar gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como auto-evidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos (SCOTT, 1994, p. 19).

Trabalhar com o ensino da História, com base nos estudos de gênero, exige que nós a entendamos que tanto as mulheres, assim como os homens, são construções de práticas discursivas e não discursivas, como afirma Michel Foucault. De suma importância é perceber os discursos e as práticas de classificação das mulheres e como são representadas na historiografia, pois segundo o autor:

Mas o importante é que a história não considera um elemento sem definir a série da qual ele faz parte, sem especificar o modo de análise da qual esta depende, sem procurar conhecer a regularidade dos fenômenos e os limites de probabilidade de sua emergência, sem interrogar-se sobre as variações, as inflexões e a configuração da curva, sem querer determinar as condições das quais dependem. (FOUCAUT, 1996, p. 55-56).

O livro didático consolida-se como ferramenta intelectual, para Foucault, tornamo-nos sujeitos nas relações de poder e constituímos-nos como sujeitos nessas estruturas. O papel do intelectual para Foucault, na prática política, não será o de efetuar as mudanças, mas proporcionar as ferramentas para que as mudanças possam ser efetivadas.

A pesquisadora Guaracira Louro incita-nos a refletir, acerca do papel da escola na produção e reprodução das desigualdades de gênero:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. [...]. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (...) Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" — e também produzir — as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997, p.57).

Pensar sobre Gênero na Educação e, sobretudo na escolha do livro didático, implica na reflexão de como gênero se transforma em elemento constituinte da identidade dos sujeitos, (LOURO 2008). Desta forma, o processo de construção de identidade do sujeito é de fundamental importância, iniciando-se a partir do nascimento e sendo construído à medida que símbolos de gênero aparecem na vida, tanto na ambiência familiar, como na escola e no livro didático, uma vez que é um instrumento de construção de sentido histórico.

Para Auad (2006, p. 21): [...] gênero não é sinônimo de sexo (masculino e feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações, construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças. Embasado nessas diferenças e significados, a construção pedagógica deve ser alicerçada, a fim de que tenhamos relações sociais democráticas.

Imbricada à ideia de construção social e histórica, os livros didáticos e paradidáticos são fundamentais para a construção social do aluno, podendo trazer axiomas e discursos excludentes não somente em relação à mulher. Estabelecendo arranjos sociais e enaltecendo uma perspectiva binária de estereótipos sexuais dicotômicos como revela Louro:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades —características de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas —características de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas —características de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e frequentemente, acentuam as divisões regionais do País. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados. (LOURO, 2008, p. 70).

Imbuído em um sentido democrático, a educação tem um importante papel de agregar perspectivas de equidade social, uma vez que se estabelece como um veículo de construção de sentido social. A abertura democrática, a partir da década de 70, convergiu com uma série de pressupostos pautados nos direitos universais, nos quais os Direitos Humanos estão inseridos.

Maria Victoria Benevides faz distinção entre os termos “educação para a democracia” e “educação democrática”, validando uma posição educacional voltada para a diversidade. A educação deve ser a perspectiva de mudança social, a fim de que não existam segregações e processos excludentes. Trabalhar a educação e a escolarização, de uma forma democrática, é garantir os direitos humanos em uma perspectiva mais ampla.

A escolarização, na qual o livro didático está inserido, na formação de conhecimentos adquiridos na escola, contribui para o processo de educação como um todo, a escola, por meio de mecanismos e instrumentalização do ensino, corrobora para a construção de uma educação voltada à equidade. No ambiente escolar, sobretudo com o livro didático, é possível construir e desconstruir estereótipos construídos historicamente.

Baseado em uma escolarização, que compreende a mulher como sujeito histórico e social, a educação permeará estruturas democráticas. Auad utiliza o termo “co-educação<sup>41</sup>” como uma nova perspectiva para o combate ao sexismo. Como tem sido uma proposta discutida, mais amplamente nos últimos anos, a coeducação é entendida como uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, esses percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais (AUAD, 2006, p. 55).

É crucial segundo o autor, que a coeducação traz uma perspectiva equitativa, e que a escola tem a função de sistematizar as mudanças pedagógicas necessárias acerca da perspectiva de gênero:

[...] refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula (AUAD, 2006. p.79).

---

<sup>41</sup> O termo se refere a ausência segregação de gênero nos conhecimentos apresentados a meninos e meninas. Segundo Auad, o termo aborda a equidade entre os sexos, tendo como objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo. AUAD, Daniela. Educar Meninos e Meninas: Relações de Gênero na Escola. São Paulo: Contexto, 2006.

A sala de aula pode reproduzir ambientes de desigualdades e sujeição. Reconstruir as relações pautadas no respeito e na diversidade faz da escola um lugar democrático. Para tais fins, são necessárias políticas públicas que garantam a estrutura organizacional, adequada para cada singularidade. As realidades são distintas, adequar-se a elas são elementos essenciais que reverberam as propostas pedagógicas inclusivas, relacionando-se diretamente com as questões de gênero.

Segundo Bourdieu, as relações de poder são exercidas de forma sutil por uma importante institucionalização do saber: A educação. Assim, as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulados pelos agentes (BOURDIEU, 1998, p. 11). Há uma relação intimista entre a educação e a escolha do livro didático, uma vez que o mesmo irá reproduzir relações de poderes simbólicos.<sup>42</sup>

Como ferramenta, para essa operacionalização do discurso, o livro didático corrobora para a formação e construção histórica. Mesmo com uma publicização da demanda das mulheres pela Academia, a partir da década de 1960, sendo consolidada em 1970 com uma historiografia mais inclusiva e com um olhar múltiplo aos sujeitos históricos, ainda há um longo caminho para equiparação e o fim da desigualdade de gênero no âmbito educacional, culminando no livro didático.

Impulsionando um debate envolto à desigualdade de gênero no livro didático, Benevides nos alerta acerca da distinção entre diferença e desigualdade, uma vez que as mulheres em cada tempo histórico assim como os homens foram agentes atuantes, desempenhando papéis fundamentais para o construto histórico, e isso deve ser um arcabouço teórico para a construção de cidadania democrática.

Na legitimação de um discurso democrático, na perspectiva de cidadania, o feminismo e toda e qualquer luta de libertação de mulheres, impulsionam uma corrente igualitarista tanto na escola quanto na construção historiográfica. A busca por aberturas políticas e sociais foram impulsionadas pelos movimentos sociais em todo o mundo.

Para Michel Foucault o discurso como prática social, analisado na obra *A Ordem do Discurso*, esgarça a ideia de que o discurso é produzido em razão das relações de poder. É uma tênue premissa de postulados cristalizados, o livro didático pode ser visto como reprodutor de discurso, pode propiciar uma ambiência de segregação, uma vez que, como sua publicização atinge

---

<sup>42</sup> O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer [...] só se exerce se for reconhecido. (BOURDIEU, 1998, p. 14).

um grande público, e é institucionalizado pela educação e por práticas pedagógicas, valorando discursos muitas vezes excludentes. De acordo com o autor:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 1996, p.17).

Mecanismos de censuras que produzem silêncios e legitimação de padrões, constituindo sujeitos por suas respectivas sujeições e dinâmicas simbólicas de normalização. O século XX ressalva os mecanismos de sujeição pela dinâmica da lei e devem ser estudadas em relação às formas de dominação e exploração que os sustentam. O poder do Estado pode ser totalizador, no sentido que define as diretrizes de conduta de um determinado grupo social. A tecnologia de poder do Estado é reforçada na administração, como exemplo disso podemos considerar as políticas públicas.

As reflexões de gênero possibilitaram pensar nas estruturas androcêntricas, que Pierre Bourdieu reforça em *A dominação masculina*. As demandas sociais e políticas envoltas da luta feminina, não conseguiu extinguir a forma de dominação masculina nos meandros culturais, sociais, políticos e econômicos. A reflexão dialógica do autor insere-se na percepção do papel da escola, na produção de uma ordem elitista dominante. De acordo com o autor:

[...] longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são produtos de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos [...] e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado. (BOURDIEU, 1998, p. 46).

Mesmo com todo processo de conquistas das mulheres alicerçadas na narrativa feminista, a qual visa equalizar as demandas que suscitam a esse respeito, uma coerção indireta ainda é mantida nos postulados culturais e sociais. Para Choppin (2004, p. 553), o livro didático vem cumprindo, historicamente múltiplas funções no meio escolar como o saber, a função instrumental, a função ideológica e cultural e função documental. É nesse sentido que o saber sistematizado e seletivo reverberam uma situação narrativa que pode desencadear segregação na relação entre sujeitos históricos.

Podemos entender o livro didático como reforço de arquétipos estruturados na sociedade, sobretudo a favor de um caráter ideológico do Estado, podendo atribuir valores culturais, que em sua grande maioria não abarca as questões femininas no contexto histórico. Trabalhar a

perspectiva de gênero no livro didático, propicia uma quebra paradigmática de uma narrativa historiográfica, indo de encontro a diálogos da História Cultural, alargando as possibilidades de construção narrativa.

Quanto à função documental do livro didático, trazida por Choppin, é importante elencar que, enquanto fonte histórica, não pode estar alheio às demandas sociais em que se inserem as mulheres. O livro, enquanto fonte, reverbera na ausência ou presença da representação das mulheres de forma intencional, como sabemos de acordo com Marc Bloch, tanto nas imagens selecionadas, quanto na narrativa do corpo do texto.

Gênero enquadra-se em uma projeção de inserção social, discursos multifacetados e diversidade e, dentro dessa proposta, o livro didático torna-se não somente uma ferramenta teórica para a escolarização, mas sim uma ferramenta política, ideológica e cultural, em uma sociedade tão desigual como a vigente, na contemporaneidade. Cada vez mais devemos nos atentar aos discursos inseridos na Educação, compreendendo a necessidade de um discurso dialógico e equitativo.

Pretendemos, com possíveis reflexões, usar os livros didáticos de história como objeto de pesquisa, e a categoria de gênero, como tema de análise histórica, dos livros de Ensino Fundamental II fase do nono ano. O livro didático vem cumprindo, historicamente, uma pluralidade de funções no meio escolar, possibilitando concomitante aos estudos de gênero, diminuir as lacunas historiográficas nas quais as mulheres estão inseridas.

## 2. CAPÍTULO II: A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II FASE NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÂNIA

*(...) as mulheres, em primeiro lugar, são vistas, descritas e representadas pelos homens. Trata-se em seguida de imaginar as mulheres através desses depoimentos. Isso implica um trabalho de análise crítica e desconstrução da linguagem e das imagens, que faz parte dos métodos atuais de decifração dos discursos e dos quais a história das mulheres é parte integrante no mais alto ponto. Ela serve-se dos mais contemporâneos materiais e instrumentos para atender a suas próprias necessidades.*

*(Michele Perrot)*

### 2.1 SILENCIAMENTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA

O estudo descritivo-exploratório com abordagem metodológica quantitativa e qualitativa terá um delineamento transversal de amostragem. Os dados obtidos neste estudo são resultados da análise iconográfica de quatro livros didáticos, dois do CPMGO e CEPAE. Os dois livros adotados pelo Colégio da Polícia Militar Hugo de Carvalho Ramos são: *História: Sociedade & Cidadania*<sup>43</sup> (2008- 2010), de Alfredo Boulos Júnior, e o segundo, *História Das cavernas ao terceiro milênio*<sup>44</sup> (2011-2013), de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Os dois livros analisados CEPAE (Centro de Pesquisa Aplicada a Educação) são: *Novo História: conceitos e procedimentos*<sup>45</sup>, dos autores Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, entre (2008- 2010) e *História em Documento: Imagem e Texto*<sup>46</sup> de Joelza Ester Domingues, entre (2011- 2013).

Em cada um dos livros didáticos, os principais conteúdos programáticos subdividem-se em treze, nos quais, a metodologia de amostragem conduziu-nos aos dados dos quatro conteúdos

---

<sup>43</sup> (Livro 1 CPMGO/ HCR )

<sup>44</sup> (Livro 2 CPMGO/ HCR)

<sup>45</sup> (Livro 3 CEPAE)

<sup>46</sup> (Livro 4 CEPAE)

programáticos em que as mulheres são em maior e menor representação e como as mesmas são representadas nos livros didáticos. Analisaremos através dos dados as mulheres que são identificadas, bem como as que não são identificadas, a fim de percebermos se as mulheres estão inseridas no discurso didático como sujeitos históricos atuantes.

Todos os quadros produzidos tem como fundamento, o conteúdo programático, a identidade social de gênero, os livros nos quais ambos estão representados iconograficamente e o total. Foi executado com base em cada tabela, o percentual de cada uma das identidades de gênero por conteúdo programático didático e produzidos pela autora.

A primeira amostragem está contida no quadro 2 na representação de iconografias de mulheres *não* identificadas nos livros didáticos. A imagem da mulher está associada a um contexto geral, sem especificidades no tema abordado. Com *maior* representação iconográfica das mulheres estão os conteúdos: *República Oligárquica- modernização, Ditadura militar, Globalização- século XXI e Redemocratização*. Com *menor* representação iconográfica estão os conteúdos: *Revolução Russa, Segunda Guerra Mundial, Era Vargas e Guerra Fria*.

Partiremos para a análise dos dados dos quatro conteúdos com maior e menor percentual de mulheres não identificadas e mulheres identificadas, indicadas nos quadros<sup>47</sup> 2 e 3 e gráficos<sup>48</sup> 2, 3, 4 e 5.

---

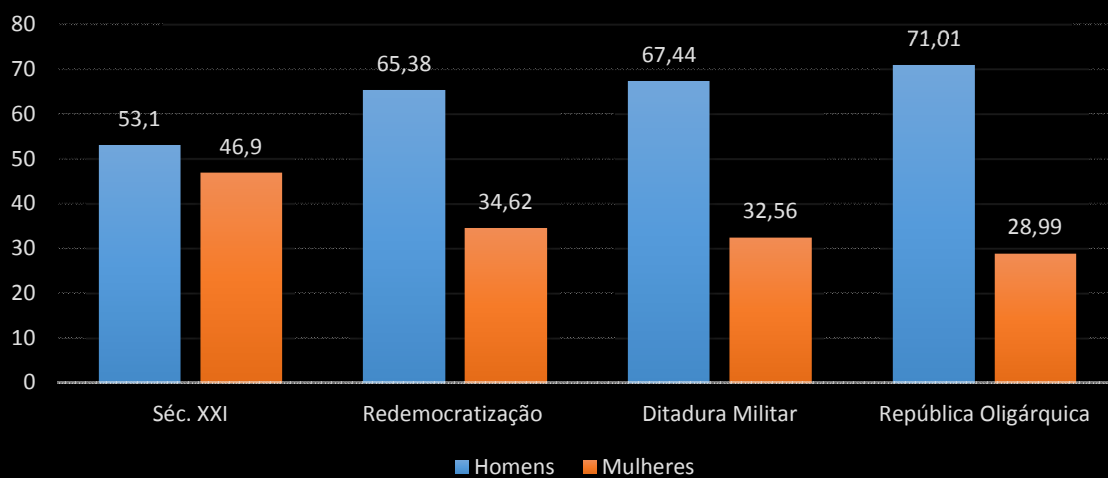
<sup>47</sup> Os quadro 2 e 3 foram elaborados pela autora, com base nos livros didáticos analisados já citados.

<sup>48</sup> Os gráficos 2, 3, 4 e 5 foram elaborados pelos dados dos quadros 2 e 3.

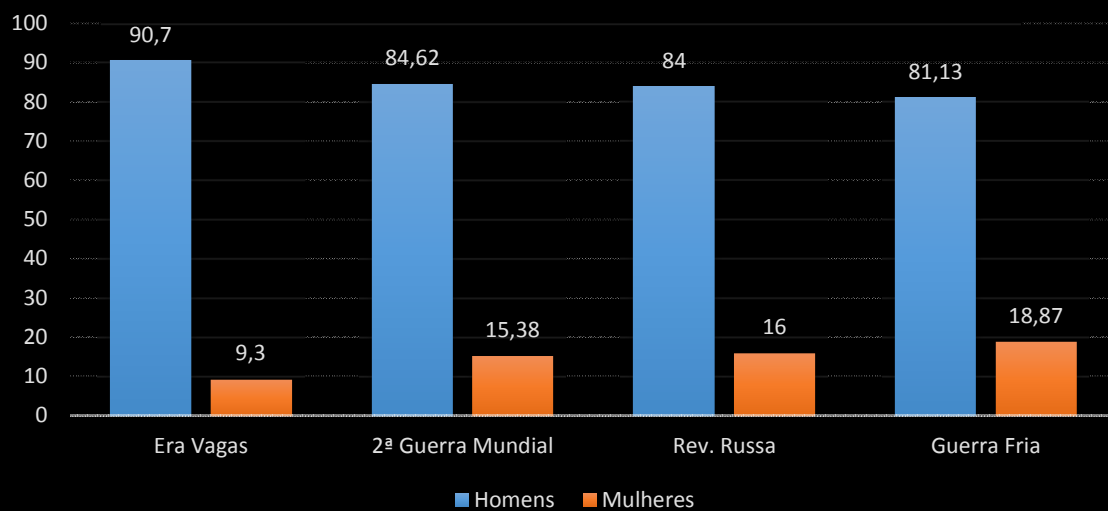
<b>QUADRO-2</b>						
<b>REPRESENTAÇÃO DE ICONOGRAFIAS NÃO IDENTIFICADAS POR LIVRO E IDENTIDADE DE GÊNERO</b>						
<b>CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS</b>	<b>Identidade Social de Gênero</b>	<b>Livro 1 CPMGO</b>	<b>Livro 2 CPMGO</b>	<b>Livro 3 CEPAE</b>	<b>Livro 4 CEPAE</b>	<b>TOTAL POR CONTEÚDOS</b>
<b>República das oligarquias modernização</b>	Homens	20	14	8	7	49
	Mulheres	6	6	5	3	20
<b>Países hispano - americanos no séc. XX</b>	Homens	0	5	0	7	16
	Mulheres	0	1	0	3	4
<b>Primeira Guerra Mundial</b>	Homens	3	8	2	9	22
	Mulheres	1	4	1	0	6
<b>Revolução Russa</b>	Homens	9	9	3	4	21
	Mulheres	1	1	1	1	4
<b>Período Entreguerras</b>	Homens	7	7	7	13	34
	Mulheres	3	2	0	7	12
<b>Segunda Guerra Mundial</b>	Homens	5	7	1	7	22
	Mulheres	2	0	0	3	4
<b>Governo de Getúlio Vargas</b>	Homens	10	16	5	8	39
	Mulheres	0	4	0	0	4
<b>Guerra Fria</b>	Homens	4	15	9	15	43
	Mulheres	0	4	3	3	10
<b>Governos Populistas</b>	Homens	5	9	7	6	27
	Mulheres	1	2	2	3	8
<b>Descolonização da África e Ásia</b>	Homens	7	7	2	0	16
	Mulheres	1	3	0	0	4
<b>Ditadura Militar no Brasil</b>	Homens	4	7	6	12	29
	Mulheres	2	2	3	7	14
<b>Século XXI Globalização</b>	Homens	1	19	2	12	34
	Mulheres	1	20	2	7	30
<b>Nova República e Redemocratização</b>	Homens	4	10	1	2	17
	Mulheres	2	3	0	4	9
	<b>Identidade Social de Gênero</b>	<b>L1CM</b>	<b>L2CM</b>	<b>L3CE</b>	<b>L4CE</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL POR LIVROS</b>	Homens	79	133	53	102	367
	Mulheres	20	52	17	41	130
<b>PERCENTUAIS</b>	Homens	79,80%	71,90%	75,72%	71,33%	73,85%
	Mulheres	20,20%	28,10%	24,28%	28,67%	26,15%

<b>QUADRO 3</b>						
<b>REPRESENTAÇÃO DE ICONOGRAFIAS IDENTIFICADAS POR LIVRO E IDENTIDADE DE GÊNERO</b>						
<b>CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS</b>	<b>Identidade Social de Gênero</b>	<b>Livro 1 CPMGO</b>	<b>Livro 2 CPMGO</b>	<b>Livro 3 CEPAE</b>	<b>Livro 4 CEPAE</b>	<b>TOTAL POR CONTEÚDOS</b>
<b>República Oligárquica Modernização</b>	Homens	8	14	2	5	29
	Mulheres	1	0	0	1	2
<b>Países hispano - americanos no séc. XX</b>	Homens	0	4	0	3	7
	Mulheres	0	1	0	0	1
<b>Primeira Guerra Mundial</b>	Homens	1	2	0	0	3
	Mulheres	0	0	0	0	0
<b>Revolução Russa</b>	Homens	2	4	1	1	8
	Mulheres	1	0	0	0	1
<b>Período Entreguerras</b>	Homens	4	5	0	3	12
	Mulheres	0	0	0	0	0
<b>Segunda Guerra Mundial</b>	Homens	4	8	0	3	15
	Mulheres	1	0	0	2	3
<b>Governo de Getúlio Vargas</b>	Homens	7	6	1	3	17
	Mulheres	0	1	0	0	1
<b>Guerra Fria</b>	Homens	2	12	5	6	25
	Mulheres	0	0	0	0	0
<b>Governos Populistas</b>	Homens	7	9	5	4	25
	Mulheres	0	1	0	0	1
<b>Descolonização da África e Ásia</b>	Homens	8	5	1	0	14
	Mulheres	0	0	0	0	0
<b>Ditadura Militar no Brasil</b>	Homens	4	4	1	3	12
	Mulheres	3	1	1	3	8
<b>Século XXI Globalização</b>	Homens	5	5	1	6	17
	Mulheres	0	1	0	0	1
<b>Nova República e Redemocratização</b>	Homens	6	14	0	3	23
	Mulheres	1	0	0	0	1
	<b>Identidade Social de Gênero</b>	<b>L1CM</b>	<b>L2CM</b>	<b>L3CE</b>	<b>L4CE</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL POR LIVROS</b>	Homens	58	92	17	40	207
<b>PERCENTUAIS</b>	Mulheres	7	5	1	6	19
	Homens	89,24%	94,85%	94,45%	86,95%	91,40%
	Mulheres	10,76%	5,15%	5,55%	13,05%	8,60%

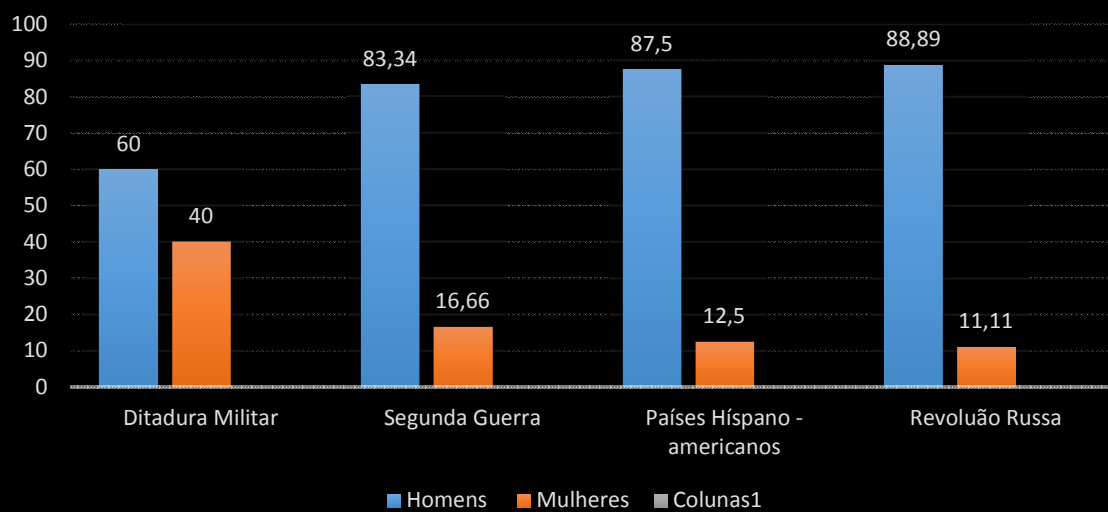
### Gráfico 2- Maior Percentual de Mulheres não identificadas



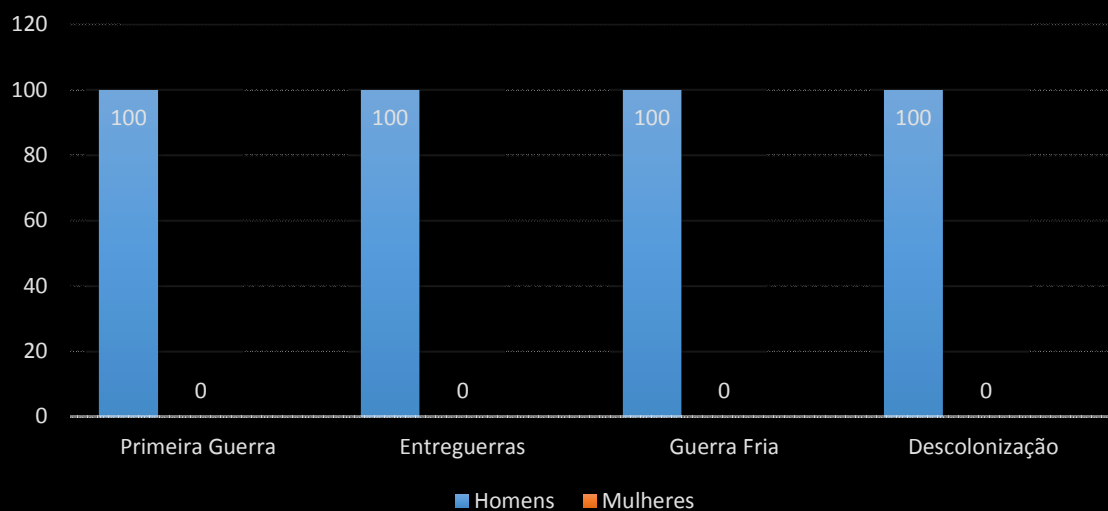
### Gráfico 3- Menor percentual de mulheres não identificadas



### Gráfico 4- Maior percentual de mulheres identificadas



### Gráfico 5- Menor percentual de mulheres identificadas



O menor índice de mulheres identificadas, com nenhuma representatividade de identificação, está nos conteúdos: *Primeira Guerra Mundial, Período Entreguerras, Guerra Fria e Descolonização*, com percentual de 0%, expostas no gráfico 5. Partindo das fontes documentais que são os livros didáticos, interrogamos as nossas fontes, a fim de que possamos compreender os motivos que levam as mulheres para as margens da seleção documental, levando-as ao percentual de 0%, e os homens para o centro dos processos envolvidos às grandes guerras no século XX.

A partir dos dados, percebemos uma disparidade no que tange a representação iconográfica das mulheres nos livros didáticos. Há notoriamente em todos os dados uma porcentagem alarmante, o quadro 2 refere-se às iconografias de pessoas não identificadas, 73,85% são homens e 26,15% são mulheres. No quadro 3 os índices percentuais reforçam o androcentrismo discutido por Bourdieu (2010) provando que são os homens a percorrer o espaço público, e no livros didáticos representam “a humanidade” em sua maioria massacrante. Com um olhar macro, 91,40% das representações identificadas nos livros didáticos são masculinas, e 8,60% ficam a cargo da representação das mulheres identificadas.

Os dados alarmantes nos inquietam a questionar a reconfiguração das mulheres enquanto sujeitos históricos nos livros didáticos. Identificadas ou não, as mulheres correspondem a um número muito aquém na visibilidade historiográfica do livro didático, como veremos nas análises dos gráficos e posteriormente no tópico 2.2, analisaremos as mulheres dos 4 conteúdos programáticos com maior representatividade e os 4 conteúdos com menor representatividade de identificação.

O conteúdo República oligárquica- modernização, traz o índice percentual 28,99%, de mulheres não identificadas no gráfico 2, as mulheres que aparecem, respaldam a mão de obra escrava ou imigrante. Advindas de uma cultura patriarcal, a república oligárquica e a modernização, reverberam a estrutura de submissão das mulheres, uma vez que a maior parte das iconografias, as mulheres são representadas como fonte de mão de obra, seja ela negra ou branca, ou atuando com participantes nas lutas<sup>49</sup> de emancipação e resistência do Brasil.

---

<sup>49</sup> No Brasil, a participação das mulheres nos espaços públicos ou a chamada primeira onda feminista, ocorrida entre o final do século XIX, foi marcadamente acentuada por inúmeras greves e mobilização sindical por melhores condições de trabalho, com o crescimento das cidades. A década de 1930, caracterizou-se pela luta por direitos civis e políticos da mulher, tendo como principal marca o movimento sufragista liderado pela médica e escritora Bertha Lutz. Fruto dessa mobilização originária, novas ondas do feminismo firmaram suas bandeiras em momentos históricos posteriores, quais sejam: a chamada segunda onda ocorrida a partir dos anos de 1960, combinando a revolução dos comportamentos que atingia o mundo ocidental e o combate à ditadura militar e, posteriormente, nos anos de 1980-1990, a terceira, de cunho acadêmico, deliberando espaço na atuação política para se discutir e problematizar cientificamente as relações sociais de gênero.

Identificaremos no próximo tópico 2.2, como cada uma dessas mulheres são representadas nos livros didáticos. A indagação à fonte documental dos livros didáticos é: como as mulheres que subsidiaram a construção da República e não são identificadas como protagonistas históricas, uma vez que estiveram lado a lado, junto aos homens no processo de construção histórica? Questionamento tal que iremos problematizar.

De acordo com José Veríssimo de Matos, na República Velha, as mulheres deveriam apresentar total submissão aos homens, sejam eles pais, irmãos ou maridos. Os discursos vinculados à modernização da sociedade e ao discurso higienista, preconizava-se que competia às mulheres o cuidado da higiene dos filhos e da casa (MATOS, 1985). Socialmente e politicamente, marcadas por uma postura patriarcal de dominação, a educação das mulheres limitava-se ao ambiente doméstico e prevalecendo a falta de acesso à escolarização, em sua grande maioria eram analfabetas, o autor reitera: “O melhor livro é a almofada e o bastidor” (Idem, 1985, p. 117).

Seja na representação como escrava trabalhadora, camponesa imigrante, resistente do cangaço, sufragista ou grevista, melhor problematizaremos no tópico 2.2. As mulheres nas primeiras décadas do regime republicano não só difundiam ideias articuladas e desafiadoras, mas fortaleciam uma inclusão lenta e gradual nos espaços públicos que a sociedade, aos poucos, possibilitava-lhes, com as conquistas dos direitos civis e políticos.

A Era Vargas atingiu o percentual de 9,3% de mulheres não identificadas, explicitadas no gráfico 3. De forma antagônica, as mudanças do papel social e político das mulheres configuraram-se com a Revolução de 1930, pela luta do sufrágio universal e a conquista pelo direito de voto feminino no governo Vargas. Embora tais conquistas tenham feito com que as mulheres tivessem a efetivação do princípio de isonomia<sup>50</sup>, em 1937 a ditadura varguista violou a luta democrática. Reiteramos que a Era Vargas configurando o menor percentual estatístico, encobriu a importância da luta das mulheres por garantia de direitos políticos e sociais. Grossi (1998), em *Identidade de Gênero e Sexualidade*, ressalta que:

Os estudos de gênero são uma das consequências das lutas libertárias dos anos 1960, mais particularmente dos movimentos sociais de 1968: as revoltas estudantis de maio em Paris, a primavera de Praga na Tchecoslováquia, os black panthers, o movimento hippie, as lutas contra a guerra do Vietnã nos EUA, a luta contra a ditadura militar no Brasil. Todos esses movimentos lutavam por uma vida melhor, mais justa e igualitária, e é justamente no bojo destes movimentos “libertários” que vamos identificar um momento-chave para o surgimento da problemática de gênero, quando as mulheres que deles participavam perceberam que, apesar de militarem em pé de igualdade com os homens, tinham nestes movimentos um papel secundário. Raramente elas eram chamadas a assumir a liderança política: quando se tratava de falar em público ou de se escolher alguém como representante do grupo, elas sempre eram esquecidas, e cabia-lhes, em geral, o papel de secretárias e de

<sup>50</sup> ALVES, Branca M. *Ideologia e feminismo: a luta da mulher pelo voto no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.

ajudantes de tarefas consideradas menos nobres, como fazer faixas ou panfletar (GROSSI, 1998, p. 02).

O direito é um elemento de cultura que nos fala sobre os valores coletivos e individuais e sua função é “descobrir a direção ou as direções fundamentais que se conduzia a vida de cada indivíduo” (BOBBIO, 2001, p.23-25) Se tais direitos só foram alcançados graças às inquietações sociais e discussões de ideias feministas<sup>51</sup>, no século XX, salientamos a percepção da desigualdade operada de forma nada sutil, quando debruçamo-nos nos dados estatísticos, nos quais não encontramos de forma satisfatória o engajamento feminino em tais contextos. Acerca disso, Mestre afirma:

Como movimento, o feminismo não desapareceu, apenas alterou os termos de sua organização e existência, mas continuou preocupado com a política, nos mais diversos sentidos que essa palavra contém. Na concepção tradicional, as mulheres tornaram-se visíveis como grupo; e como acadêmicas e profissionais liberais continuaram a delatar a discriminação salarial, de títulos e promoções, como exemplo da desigualdade entre os sexos (MESTRE, 2004, p.17).

A Ditadura Militar com 32,56% do percentual de mulheres não identificadas, no gráfico 2 de maior porcentagem das mulheres não identificadas, e 60% dos índices de mulheres identificadas. Podemos constatar a importância do movimento feminista no final da década de 1960, validando a mobilização das mulheres em prol de participação, corroborando com os índices percentuais dos quadros 2 e 3. Citando Pinto (2003), Marlise Matos (2010) salienta como as mulheres reagiram ante ao processo ditatorial no Brasil:

Foi uma síntese tanto da desvalorização e da frustração de cidadania no país, quanto de um reforço na opressão patriarcal e teria se caracterizado por um movimento contrário de libertação, no qual as mulheres discutiam a sua sexualidade e as relações de poder, deslocando a atenção da igualdade para as leis e os costumes. As organizações de mulheres que se levantaram em oposição ao militarismo formaram muitos grupos que consolidaram os interesses e demandas femininas, propiciando maior articulação delas na arena pública. (PINTO, 2003 apud MATOS, 2010, p. 68).

Há, na década de 1970, uma profunda reflexão nos papéis sociais construídos e as relações de poderes envolvidas nessa problemática, embora um grande número de mulheres apoiassem os ditos “bons costumes”, uma massa de mulheres passava a questionar valores cristalizados e reprodutores de exclusão sexistas, reverberados na política, ao pensarmos que as mulheres

---

<sup>51</sup> A discussão sobre feminismo de cunho liberal, pregava igualdade de direitos e oportunidades iguais, o que permitiria acesso à cidadania e ao espaço público. (RONCAGLIO, Cynthia. Pedidos e recusas: mulheres, espaço público e cidadania (Curitiba, 1890-1934). Curitiba, 1994. Dissertação (Mestrado) - DEHIS/UFPR. p.137-142).

ocupavam posições submissas na política e na sociedade brasileira (RIDENTI, 1990). Diante da mudança paradigmática, imbuída nos anos de 1970, inferimos que os ideais feministas foram cruciais para a emancipação feminina na conjuntura da Ditadura Militar.

O percentual de mulheres identificadas e não identificadas na Ditadura Militar é vinculado a grande ruptura paradigmática das décadas de 1960 e 1970, um período em que o movimento feminista engajava-se amplamente na luta a favor das mulheres, norteador práticas sociais. De acordo com Nascimento, Santos e Trindade:

A participação feminina nas organizações de militância política e luta armada no Brasil dos anos 1960 e 1970, pode ser tornada como um indicador das rupturas iniciais que estavam ocorrendo no que era designado, à época como próprio das mulheres, colocando em questão a tradicional hierarquia de gênero (NASCIMENTO, SANTOS e TRINDADE, 2007, p. 360).

Hobsbawm (1995) sustenta em *A Era dos Extremos*, a importância da mudança comportamental, com uma revolução social através do feminismo. De acordo com o autor, há uma convulsão social a partir da década de 1960. A mudança paradigmática é exposta de forma exígua, porém de grande significância para a conscientização da importância do feminismo sem demonizações do senso comum.

O L4CE fomentou as estatísticas positivas reportando-se às mulheres em texto, notas de rodapé, explicações e contextualizações dos assuntos mencionados no que toca às mulheres. Três das notas de rodapés na mesma página referem-se às mulheres com o aumento do divórcio, a quebra de padrões comportamentais por Brigitte Bardot e a pílula anticoncepcional. A era de contestação, de acordo com o texto, foi marcada pela afirmação do movimento feminista, mobilizando mulheres a lutarem contra a ditadura militar.

A presença das mulheres, na ditadura militar no Brasil, reflete um processo de libertação da mulher, na medida em que tais grupos proporcionaram uma contestação à ordem estabelecida em todos os níveis (RIDENTE, 1990). A esse fator, atribuímos a apresentação das mulheres na ditadura militar no Brasil, de forma mais evidente, liderando o ranking estatístico com 40% das mulheres identificadas nos livros didáticos.

A ambiência de contestação foi, sem dúvida, profícuo para que as mulheres, por meio da música, da arte, do trabalho, da militância ou pugnância de direitos, destacassem-se, através da resistência de hierarquias e postulados excludentes. "Foi por meio desse movimento que esposas, mães, filhas e companheiras saíram às ruas para denunciar as prisões, torturas, assassinatos e desaparecimentos dos atingidos pela repressão" (COLLING, 1997, p. 44).

A Revolução Russa é um grande exemplo com 16% do percentual das mulheres não identificadas e 11,11% do percentual de mulheres identificadas. As mulheres, representadas, limitam-se à família real do czar Nicolau II e trabalhadoras. Iterando um arquétipo da construção social das mulheres, nem mesmo Alexandra, esposa de Nicolau é identificada nas iconografias. Os contextos de sobrevivência na revolução e a busca por condições mínimas de manutenção fazem com que as mulheres, atentas aos processos, busquem manter a família, enquanto os homens “fazem a revolução”. Essa é a representação que os livros didáticos reforçam em torno do conteúdo.

Os percentuais da revolução russa expressam a exploração e opressão com a utilização de gênero como subordinação das mulheres aos homens. Com a dupla jornada, as mulheres entram na produção e no operariado, mas continuam mantendo o trabalho doméstico, pois esses são garantidos nas esferas privadas, força de trabalho que as mulheres faziam gratuitamente.

As mulheres, como grupo social, são subordinadas, portanto sendo policlassistas, perpassam as relações de classes sociais. Tanto as mulheres da família do czar, como as operariadas e as camponesas, são silenciadas e excluídas na narrativa da revolução. Oposto ao discurso dos livros didáticos, Wendy Goldman, na obra: *Mulher, Estado e Revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936*. (2014) afirma que a revolução garantiu medidas importantes para as mulheres como o direito ao divórcio, à legalização do aborto, ao acesso a creches e a refeitórios públicos, à licença-maternidade remunerada, às restrições de trabalho para mulheres grávidas e lactantes, à restrição de trabalho noturno para mulheres e à garantia de participação das mulheres em setores tradicionalmente masculinos, sobretudo ocupando cargos de direção, mesmo que depois tenham ocorrido retrocessos (GOLDMAN, 2014).

Acerca da primeira guerra mundial, Denise Borille de Abreu alerta que a presença das mulheres na guerra não era desejada, pois eram tidas como complicadoras.

Na época em que a Primeira Guerra eclodiu, era esperado, das mulheres inglesas, que se comportassem de forma compassiva. Ao mesmo tempo, a participação direta de mulheres na guerra era vista como indesejável. Paul Fussell, em sua obra seminal *The Great War and Modern Memory* (1975), cita um combatente britânico lembrando-se, “com um suspiro de alívio” que a guerra era “um modo de vida exclusivamente masculino, onde não havia complicação de Mulher”. (1975, p. 274, tradução minha). Essa citação sugere que, de certo modo, a presença das mulheres não era benquista na guerra, e que elas eram vistas como “complicadoras”. (ABREU, 2014, p. 400).

É nesse âmbito, do público e do privado, no século XX\_ século esse de inúmeras conquistas femininas, de lutas em prol da garantia de direitos e de legitimação das mulheres como sujeitos históricos\_ que devemos enxergar uma das várias formas de dominação e uma das facetas de tal

dominação. Está despendida a ser estudada nestes escritos a ocultação das mesmas nos conteúdos programáticos dos livros didáticos. Esse tipo de segregação histórica, impôs uma fronteira entre os sexos e colocou a mulher como mantenedora do lar, restrita à casa e aos afazeres domésticos, criadora dos filhos, cuidadora do marido, sem aspirar atividade fora do lar, mantida sem emancipação econômica (ARÁN, 2003).

Em torno da participação nas guerras, as mulheres, no discurso narrativo não são mencionadas, é levado em relevância sua participação no trabalho na esfera pública, sobretudo, fomentando a manutenção da guerra, enquanto os homens estão lutando. Pensando sobre a importância da entrada das mulheres no mercado de trabalho, desde as aspirações burguesas, Colling nos adverte:

Apesar das previsões de Marx, Engels e August Bebel que publicou em 1879 *A Mulher e o socialismo*, onde argumentava que o capitalismo era a causa da opressão da maioria das mulheres e associava o socialismo com uma liberação, ou ainda de Clara Zetkin, socialista alemã que dizia em 1895 que a mulher proletária não pode galgar seus mais altos ideais através de um movimento pela igualdade do sexo feminino, somente alcança salvação através da luta pela emancipação do trabalho, a opressão das mulheres não resolve nem com melhorias jurídicas na sociedade liberal nem com uma revolução econômica (COLLING, 2004, p.33).

De acordo com a narrativa dos livros didáticos, coube às mulheres grande parte da responsabilidade de produção de munição na primeira guerra mundial. No corpo textual, enfoca-se acerca das fases da guerra, mencionam soldados alemães em 1916, demonstrando o potencial bélico da guerra, a derrota alemã, a liga das nações, a paz com vencedores e o Tratado de Versalhes. O enfoque das mulheres se limita ao trabalho nas fábricas de munição inglesa no L2CM, de forma superficial e sem qualquer identificação.

Desde o século XIX, as mulheres buscaram espaços de poder, na Primeira Guerra Mundial as disputas emancipatórias não estavam restritas apenas às sufragistas e a sua luta em prol do direito ao voto, dirigindo-se também a questões mais amplas, especialmente aquelas voltadas para a defesa do direito de mulheres em atuar nos espaços públicos.

Cabe-nos problematizar, como os sujeitos se constituem pelo discurso, em seu lugar de fala, a institucionalização do saber baliza os limites do que é dizível e o que é interdito na produção de discurso historiográfico do livro didático de história. Ao fazer uma análise dos usos de tais saberes, posicionados no plano da legitimação, os dados do gráfico 5, reverberam não só as lacunas da historicidade das mulheres, mas também, um olhar legitimado sobre aquilo que se chamaria sujeito, nos meandros da produção dos saberes, (CERTEAU, 2008) que no caso destes escritos, refere-se a produção didática.

Luciana Rosar Fornazari Klanovicz no artigo: *A mobilização das mulheres estadunidenses na Primeira Guerra Mundial*, aborda as disputas por espaços de atuação como ampliação dos direitos civis, trata da participação das mulheres estadunidenses na mobilização e no esforço para a Primeira Guerra Mundial nos EUA e na Europa. Segundo Klanovicz, durante o período da guerra, começaram a aprender a manusear armas, a participar de clubes de tiro e a adquirir armamentos para defesa pessoal. Eram mulheres comuns, outras começaram a participar de grupos paramilitares nos EUA, além de médicas, jornalistas, motoristas e enfermeiras (KLANOVICZ, 2013, p. 718). Questionamos os motivos que levaram tais feitos a serem anulados nos discursos didáticos. Eram mulheres engajadas com tentativa de oficializar a atuação civil e política de mulheres dentro dos EUA. “Apesar de uma forte cultura disseminada de violência, as mulheres profissionais (...) desafiaram os papéis masculinos de ‘protetores’ e da ‘honra’ dos homens<sup>52</sup>”

O gráfico 5 solidifica o questionamento que as mulheres não identificadas, foram relegadas às margens da discussão em anexos como *Leitura Complementar*, do L2CM, na narrativa discursiva, as autoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, mencionam a participação das mulheres em reparos de navios, estaleiros da marinha alemã, eletricitas, encanadoras, além de ressaltar que as mulheres passariam a usar cosméticos, que haviam dado um grande passo para o reconhecimento de cidadania igualitária aos homens, porém não as identificam.

O L2CM restringiu ao campo *Leitura Complementar*, a participação das mulheres naturalizando-as de forma sutil como coadjuvantes na história, reforçando estratégias de manipulação de poderes vinculados ao lugar teórico e epistemológico que é o livro didático. Embora o livro tenha sido escrito por mulheres, a escrita entrona uma visão e uma interpretação de lugar privilegiado do homem, evidenciando arquétipos e violência simbólica. Retomando Foucault, o olhar sobre o discurso configura-se em “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT 2008, p. 55). Tais práticas discursivas de negação feminina, justamente por meio do lugar de fala historiográfica de mulheres, evidencia a constituição de sujeitos no discurso didático, mostrando-se incoerente, ao deduzirmos que o L2CM tenha sido produzido por mulheres.

No período entre as guerras não há identificação das mulheres em nenhum aspecto, tanto no corpo narrativo quanto nas iconografias. Embora todas as narrativas convergentes, pautem-se no viés econômico e político, embora as mulheres iconograficamente sejam mostradas pela campanha ao sufrágio feminino lutando pelo direito constitucional pelo direito do voto, não são identificadas. O L3CE denega a participação das mulheres no período entreguerras de forma completa. As

---

<sup>52</sup> Ibidem.p.719

instituições sociais, que subsidiam o discurso, constroem e estabelecem regras, seguindo postulados e cânones, com isso, estabelecendo o não dito ao discurso (CERTEAU, 2002).

Um trabalho referencial, na questão de sufrágio feminino na Inglaterra e nos E.U.A é o de Zina Abreu, acerca dos movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. Diante da luta contra a dominação católica, os países protestantes tiveram uma mais intensa busca por liberdades individuais e coletivas, desenvolveram militância política em defesa das suas crenças, ideais e liberdades e, sobretudo, acerca da educação. De acordo com a autora, as mulheres nos Estados Unidos, começaram a sua militância política no movimento emancipatório, no qual aprenderam a se mobilizar e organizar, a promover demonstrações públicas, a reivindicar, a apresentar petições e a conseguir o direito de falarem em público, incitando um ideal de lutas e conquistas, dentre elas, a do direito ao voto. De acordo com Zina Abreu

A ênfase nas doutrinas da igualdade espiritual, na inviolabilidade da liberdade de consciência religiosa, e na responsabilidade de cada indivíduo pela sua própria salvação, estimulou o individualismo e a independência do pensamento, que levou as mulheres protestantes a cedo descobrirem a paradoxalidade do seu estatuto de subordinação social, e a começarem a questionar os papéis tradicionais que lhes eram socialmente impostos. Foram esses fatores que fizeram surgir mulheres de fortes convicções e grande poder de argumentação, como as britânicas e norte-americanas acima referidas, e que explicam o fato de ter sido nas nações protestantes que as mulheres primeiro conseguiram o direito de voto e outros importantes direitos civis (ABREU 2002, p. 468).

Embora, historicamente essa luta tenha sido crucial, muito pouco reverbera-se nos livros didáticos sobre as mulheres, sobretudo por representar, no gráfico 5, um índice percentual de 0% na identificação das mesmas. No L4CE as mulheres restritas ao anexo *Documentos*, mulheres nos anos 1920, a censura do maiô, o vínculo da função das mulheres ao lar<sup>53</sup> e a figura feminina veiculada a eletrodomésticos, leva-nos a perceber a dominação dos corpos femininos ao viés familiar. Mesmo as mulheres estando a frente do trabalho, nas esferas públicas, a sociedade disciplinar através da regulação social, atuam com base na proibição e na permissão dos corpos femininos e, sobretudo, na persistência das desigualdades de gênero, reflete nas estatísticas.

---

<sup>53</sup> Ruth Schwartz Cowan (1983) descreve que mesmo o âmbito doméstico deve ser considerado um vasto sistema social e econômico, onde relações pessoais, planejamento de estratégias, execução de tarefas e rotinas de trabalho ocorrem diariamente. Logo a dona de casa tem participação como grupo social que influencia o processo produtivo e não apenas consome produtos industrializados para a manutenção e praticidade do lar, como a geladeira por exemplo, ela consome cultura. A reprodução de valores sociais, contidos na domesticidade, relacionava a mulher, à imagem emocional de matriarca, consumidora de produtos culturais no seu tempo livre de administradora do lar, insere-se na cultura musical e cinematográfica em seu tempo “livre” (grifos meus) Ver: COWAN, Ruth S. *More work for mother: the ironies from the hearth to the microwave*. New York: Basic Books, 1983.

Embora o período entreguerras não tenha tido nenhum tipo de identificação iconográfica ou textual, é importante salientar acerca da disparidade representativa, um relevante destaque para o L2CM em que se dá no contexto do New Deal, sobretudo na vitória do presidente Franklin Delano Roosevelt. Embora a figura presidencial de Theodore Roosevelt seja enaltecida, sua esposa Eleanor Roosevelt<sup>54</sup>, não é mencionada na legenda e narrativa discursiva do livro didático.

Inquietando-nos de maneira controversa, questionamos como Eleanor, sendo presidente da comissão de direitos humanos, responsável por elaborar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e a Comissão de Direitos Humanos, não tenha representatividade notável. Silenciar sua participação na narrativa do livro didático e até mesmo da problematização social da primeira dama da própria descrição da imagem reforça a fixação de papéis sociais normativos e a ausência das mulheres na problematização histórica, validando a importância do debate de gênero na produção historiográfica.

Dos anos 20 aos fins dos 30, conselheiros matrimoniais olharam para trás e consideraram o casamento vitoriano como hierárquico e emocionalmente estéril (...) um coro crescente de cientistas sociais defendiam a constituição da família e a idéia de que a vida familiar se estava a transformar num terreno especializado da intimidade emocional (...) O casamento se tornou cada vez mais popular no período entre as duas guerras (SCOTT, 1992. p.104-107).

A Segunda Guerra Mundial demonstra 15,38% de mulheres não identificadas. Os dados estatísticos reforçam o estereótipo sexista e a construção de papéis militares, preconizando o homem como sujeito histórico central e heroico, atribuindo às mulheres a ideia de que não conseguem desempenhar tarefas com eficácia no campo militar, pois as mesmas não foram demonstradas na condição de atuante em nenhuma iconografia.

Problematizando os valores culturais de gênero na guerra, Mady Wechsler Segal na obra: *Funções Militares das Mulheres numa Perspectiva Comparada Passado, Presente e Futuro*, expõe a disparidade entre as funções executadas pelas mulheres na Segunda Guerra Mundial e como as mesmas eram reconhecidas, afirmando que há uma construção social na imagem das forças armadas, e que é sexista:

Existem alguns exemplos interessantes sobre a construção social das funções militares das mulheres, incluindo várias funções em que as mulheres desempenham tarefas consideradas

---

<sup>54</sup> Por meio da autobiografia, é possível perceber como Eleanor experienciou a sua formação como sujeito por meio da narrativa da mesma como indivíduo, Eleanor Roosevelt ao participar da escrita da declaração se constitui como sujeito dos direitos humanos, na luta em prol dos direitos das mulheres. Sobre a atuação política e social da primeira dama e sua importância para a criação e consolidação dos Direitos Humanos ver: ROOSEVELT, Eleanor. *As memórias de Eleanor Roosevelt*. Trad. Hécio de Oliveira Coelho. Difusão Pan-americana do livro. Belo Horizonte: 1963.

militares que noutras sociedades são designadas tarefas civis. Como já se descreveu, algumas mulheres alemãs durante a Segunda Guerra Mundial usavam uniforme e prestavam serviço sob a autoridade militar, mas não eram consideradas militares. Um outro exemplo da Segunda Guerra Mundial é o das WASP (Women's Airforce Service Pilots) americanas. Estas mulheres pilotavam aviões militares, 38 delas morreram em serviço, porém, eram tratadas como civis. O Congresso concedeu-lhes benefícios militares de veteranos em 1977 (Holm 1992), o que constitui um exemplo de reconstrução do status social (SEGAL, 1995 p. 33).

Não só como cuidadoras e enfermeiras, as mulheres ocuparam patentes militares diversas, o que não é explicitado nas fontes analisadas, nenhuma iconografia faz menção às mulheres no contexto da luta armada. É importante salientar que, as mulheres da guerra, eram também mães, esposas, filhas, queriam se sentir femininas e enfrentavam as dificuldades da guerra sozinhas, na maior parte das vezes. Svetlana Aleksievitch (2016) no livro: *A guerra não tem rosto de mulher*, revela inúmeros testemunhos de guerras por mulheres pilotos, tententes, enfermeiras, operadoras de artilharia, mensageiras, telefonistas, sargento-motoristas, médicas, instrutoras de cavalaria, fuzileiras que simultaneamente assumiam vários papéis sociais, sobretudo como mães e esposas. O livro desmistifica o imaginário passivo das mulheres na guerra, além de ser um convite a uma narrativa da guerra feita pelas mulheres.

De um modo geral, a segregação sexual no mercado de trabalho civil está negativamente relacionada com a participação militar das mulheres, uma vez que as mesmas ocupavam cargos que eram tipicamente femininos, repercutindo com a baixa participação das mulheres nos contextos de guerra em geral, em comparação aos homens.

A partir das mudanças nos contextos e estruturas familiares, as expectativas sobre a dedicação das mulheres à família mudaram drasticamente, marcando uma gradual inclusão das mulheres em funções sociais que permearam as guerras. Percebemos nas “ausências” das mulheres nos livros didáticos, que valores culturais arraigados, limitavam as funções militares para as mulheres, mas que devido às demandas da guerra, aos poucos os valores culturais foram alterados, e as mulheres passaram a ter maior oportunidade de demonstração de suas capacidades (SEGAL, 1995).

Os países hispano-americanos trazem uma porcentagem de 87,5% na representação de mulheres identificadas. A imagem de Frida Kahlo é evidenciada de forma significativa, com texto, iconografia e atividades complementares. A essa porcentagem relacionamos com a importância de Frida em diversas obras remetendo-se ao feminino e ao lugar de fala das mulheres, sobretudo latinas. A questão identitária não se limita a revolução no México, mas sobretudo, das dores imbuídas no cotidiano das mulheres. Frida inquietava socialmente acerca da sexualidade, identidade e

nacionalismo revolucionário. Suas autorepresentações evidenciavam questões políticas e sua imagem pessoal. Embora a narrativa didática presente, não só Frida, mas mulheres trabalhadoras não identificadas, a representatividade de Frida, submeteu-se às páginas de anexos, conforme exploraremos no tópico 2.2, refletindo acerca da representação de Frida no L2CM.

Um importante trabalho de Fernanda Rodrigues de Assunção da Universidade Federal de Goiás, intitulado: *O universo de Frida Kahlo à sombra da experiência revolucionária mexicana: pintura, corpo e identidades, das décadas de 1920 a 1950*, remete a importância de Frida Kahlo como discurso das mulheres, símbolo de sujeição e exclusão, além de esboçar a importância da pintora na representação cultural do México. De acordo com Assunção:

No México revolucionário, não era a primeira vez que a identidade nacional era problematizada. Neste país e em toda a América Latina, as identidades são problematizadas desde a independência. No entanto, a identidade nacional estava sendo revisitada e reconstruída através de símbolos que pudessem causar uma identificação em uma parcela da população até então excluída do discurso identitário oficial. Aliás, outra contribuição de Hall é pensar a identidade como discurso, “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.” (HALL, 2004:50). A representação do discurso identitário por meio da visualidade foi importante estratégia para causar sentimento de pertencimento em uma população de maioria analfabeta (ASSUNÇÃO, 2013, p. 162).

Nesse sentido, de acordo com Assunção (2013), a “condição” de Frida Kahlo, uma mexicana, mulher, com limitações físicas, doente, bissexual, mestiça, seus adornos, encontramos a intersecção entre Kahlo e o seu lugar de produção vinculadas às mulheres, à dor física e a morte, remetem a um lugar de importante representatividade às mulheres. Vinculamos toda essa problematização ao destaque de representação identificada das mulheres, especialmente no L2CM. A Revolução no século XX no México com a queda do ditador Porfirio Díaz, lutava contra a concentração de terras e riquezas nas mãos de uma elite nacional de grupos tradicionais, reverberava também na luta política das mulheres, na qual Frida exacerbava em sua vida e obra.

A Guerra Fria com 18,87% da porcentagem de mulheres não identificadas e 0% de mulheres, ou seja, nenhuma mulher é identificada na Guerra Fria. Apesar de manifestações culturais de protesto entre 1960/1970, valores culturais persistiam também representações padronizadas, as mulheres ainda não eram da guerra, eram da família. Como Badinter (1985) afirma, anulavam a manifestação individual de viver a maternidade, como uma espécie de instinto das mulheres. Aleksievitch (2016) reitera que, desde a Segunda Guerra Mundial, as mulheres passaram a ocupar espaços militares nunca antes ocupados.

Foucault alerta-nos sobre os micros poderes imbuídos nas instituições, sobretudo, depois das conquistas democráticas em todo o mundo. Um dos exemplos de violência simbólica e opressão é

o veto à participação de mulheres em posições de combate. Embora o século XX tenha proporcionado uma profunda transformação nas relações sociais e políticas, a ausência ou nulidade das mulheres nos livros didáticos usados como fontes históricas posicionam uma dicotomia: as mulheres são legalmente aceitas nos serviços militares e dominam o uso de armas, mas não são elas as utilizarem, mesmo que altamente qualificadas. Limitar os espaços que as mulheres deveriam ocupar distancia a legitimidade democrática nos séculos XX e XXI e reforça que as mulheres ainda são expostas a ambientes com discriminação de gênero.

O mesmo ocorre no processo de Descolonização, tratando das independências da África e Ásia, os índices de mulheres identificadas é de 0% no percentual de mulheres identificadas. Personagens como Gandhi junto a um grupo de ativistas, são constantemente elencados junto a mulheres que reforçam o cuidado maternal. De acordo com Patrícia Ávila Costa:

No espaço familiar, desenrolavam-se as funções domésticas, que incluíam a atenção e o cuidado com as crianças, e a socialização primária (aprendizagem de ofícios). Assim, a mulher, que na maioria das vezes era responsável pelo cuidado dos filhos, não estava excluída da participação no processo de produção familiar (COSTA, 2007, p.37).

As mulheres, não identificadas, são reportadas em anexos e iconografias coletivas, sem contextualização histórica. O anexo do L2CM intitulado *Aprofundamento de estudo*, evidencia o contexto do Apartheid, uma manifestação em Soweto, na África do Sul em 1976. Configuram-se duas vertentes de exclusão: negra e de Gênero. Sobre as dicotomias culturais existentes no cerne de poder, Geertz afirma que: "[...] não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos causalmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível (GEERTZ, 1978, p. 24)".

O aniquilamento das mulheres na luta de independência Africana e Asiática é contraposta ao observarmos Josina Machel e sua contribuição na Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Nº 4 dez./2009 7. Mulheres atuantes na luta armada ou não, a autora “expôs os obstáculos que se interpunham à integração cabal da mulher na revolução”, apresentando algumas estratégias para a participação feminina, bem como sua emancipação (TEMPO, Abril. 1999, p. 19).

Ao direcionarmos-nos pela história, a fim da emancipação feminina, a construção da escrita, torna-se uma importante ferramenta. Certeau (2014) alerta-nos que a "fundação de um espaço textual provoca uma série de distorções com relação aos procedimentos da análise, o que denota uma alteração daquele material da pesquisa em outro (ibid., p. 94). De acordo com o autor, “o corpo deve transformar-se em escritura” (id.,2014, p. 271), e para tal, a ausência da escrita no conteúdo

didático, o percentual de 0% demonstra a lógica que impera nas diferentes relações de poder: o agenciamento das práticas culturais. Mônica Chitupila menciona a inserção das mulheres no exército africano, com a mobilização do popular, a produção agrícola, mulheres e trabalhos na base militar, (Tempo, abr. 1982) refutando o percentual supressor do século XX.

O maior índice percentual de mulheres não identificadas ocorre na virada do século XX para o XXI na Redemocratização, com 46,9% nos mostrando que somente após as conquistas legais no Século XX, as mulheres foram permeando os espaços. Grande responsabilidade dessa inserção das mulheres na historiografia dá-se pela mudança paradigmática da década de 1960, a partir do século XX, cujas reflexões teóricas passaram por questionamentos e críticas.

Ferreirinha e Raitz expressam na obra “As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas”, que as leis alicerçam-se em um tripé: poder, direito e verdade. As leis se configuraram como um delineado nos papéis sociais das mulheres, legitimando discursos, muitas vezes excludentes, pelo próprio aparelhamento do Estado. De acordo com as autoras:

No que se refere ao poder, direito e verdade, sob a análise de Foucault, existe um triângulo em que cada item mencionado (poder, direito e verdade) se encontra nos seus vértices. Nesse triângulo, o filósofo vem demonstrar o poder como direito, pelas formas que a sociedade se coloca e se movimenta, ou seja, se há o rei, há também os súditos, se há leis que operam, há também os que a determinam e os que devem obediência. O poder como verdade vem se instituir, ora pelos discursos a que lhe é obrigada a produzir, ora pelos movimentos dos quais se tornam vitimados pela própria organização que a acomete (FERREIRINHA E RAITIZ, 2010, p. 370).

Nesse sentido, tendo em vista que o século XX traz a luz da emancipação das mulheres em todo o mundo, a redemocratização incorporou a percepção de direito e suscitou um discurso de legitimação histórica como instrumento de poder. O trabalho<sup>55</sup> não é apenas um fator econômico, mas um elemento gerador de desenvolvimento intelectual, articulador de relações e de vínculos sociais, de provedor de parte da identidade principalmente, na constituição de sujeitos, atribuídos com grande relevância ao fortalecimento do feminismo<sup>56</sup>.

Apesar do avanço político e social, as mulheres contemplaram o direito de poder estudar, votar, trabalhar, expressão, pensar, decidir o seu destino, gostar, gozar da sua sexualidade, julgar e tomar decisões sobre a sua vida e o seu ambiente (MALLARD, 2008), ajustado no plano de fundo

<sup>55</sup> LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela: educação e trabalho das mulheres no século XX. In: DUBY G.; PERROT, M. História das mulheres no ocidente - 5: o século XX. São Paulo: EBRASIL, 1991. p.506-519.

<sup>56</sup> MATOS, Maria Izilda Santos de. Outras histórias: as mulheres e estudos. In: SAMARA, Eni de Mesquita; SOIHET, Raquel; MATOS, Maria Izilda S. Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC. 1997. p.87.

do processo de redemocratização e uma intensa luta contra a ditadura militar, daí reverberando no maior percentual esboçado no gráfico 2.

O século XXI corresponde a 34,62% do percentual de mulheres não identificadas nos livros didáticos. Inferindo no tempo presente,<sup>57</sup> as mulheres assumiram posicionamentos capitalistas consumindo e adquirindo uma nova postura, ante as relações com o sexo masculino. Trata-se de mulheres trabalhadoras, que adquiriram de forma expressiva a autonomia de suas vidas, seja por meio do trabalho, do estudo, da militância, da família ou da política.

Se para Dosse (2007), o tempo presente trabalha com memórias vivas, a estatística de maior porcentagem de representação nos livros didáticos, mesmo que as mesmas não fossem identificadas, corrobora para a interlocução entre o lugar de fala e de escuta em um contexto dialógico, imbuídas em um cerne de lutas e conquistas que implicaram diretamente em alteridade disposta entre os discursos que exigiram direitos no século XXI.

A sociedade passou por uma intensa transformação, as conquistas do século XX, que validaram todos os anseios do tempo presente, discutido por Dosse, trata-se de enfrentamento de desafios e paradoxos que as mulheres não só enfrentaram, mas enfrentam.

---

<sup>57</sup> Em entrevista cedida à revista História Agora (2007), François Dosse – pesquisador do Institut d’Histoire du Temps Présent (IHTP) e professor do IUFM de Créteil (Paris XII), esclarece sobre a história imediata e história do tempo presente. DOSSE, François. Entrevista. Por: Ana Carolina Fiuza. História Agora - Revista de História do Tempo Presente, n. 7, agosto de 2009.

## 2.2 REFLEXÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES NOS LIVROS DO CPMG E CEPAE

O recorte temporal das análises bibliográficas, correspondentes ao nono ano do Ensino Fundamental II fase, são de 2008 a 2013 e estão todos igualmente diagramadas em 27,5 cm de altura e 20 cm de largura. Os livros do Colégio da Polícia Militar Hugo de Carvalho Ramos são: *História: Sociedade & Cidadania*<sup>58</sup> (2008- 2010), de Alfredo Boulos Júnior, e o segundo, *História Das cavernas ao terceiro milênio*<sup>59</sup> (2011-2013), de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Ambos os livros apresentam, na capa do lado inferior, o hino nacional, dialogando com os documentos oficiais trabalhados, exaltando o caráter patriótico e o civismo.

*História Sociedade & Cidadania*, contém vinte e dois capítulos, e inicia a narrativa histórica a partir do século XX. O livro contém 288 páginas. De corpo textual, o livro contém 278 páginas. A partir da página 275, traz um anexo de pesquisa e auxílio para a interpretação iconográfica: *Elementos de pesquisa para a atividade de Leitura de Imagem*.

Na apresentação do Livro 1, Alfredo Boulos fragmenta as seções em: *Página de abertura, Corpo do capítulo, Leitura de Imagem, Leituras para o aluno, Sites para pesquisa, Leitura de texto, Leitura de texto complementar e Debates de História*. De suma importância, o autor enaltece que esta coleção tem como pretensão preparar para o pleno exercício da cidadania.

Na apresentação do Livro 2, Patrícia Ramos e Myriam Becho, produziram o livro com 312 páginas e quinze capítulos, divididos nas seguintes partes: *Abertura de unidade, Abertura de capítulo, Documento, Questões motivadoras, Texto expositivo, Figuras, Glossário, Páginas Temáticas, Leitura complementar, Oficina de trabalho, Questões, Atividades e Vamos treinar*. As autoras destacam a importância da História como ciência e tem como pretensão exercer criticidade na reflexão do aluno enquanto sujeito histórico e seu exercício da cidadania de forma atuante.

Os livros analisados do CEPAE (Centro de Pesquisa Aplicada a Educação) são: *Novo História: conceitos e procedimentos*<sup>60</sup>, dos autores Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, entre (2008-2010) e *História em Documento: Imagem e Texto*<sup>61</sup> de Joelza Ester Domingues, entre (2011-2013).

Na apresentação do Livro 3, *Novo História: conceitos e procedimentos*, os autores Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, dividiram as 224 páginas em 13 capítulos.

---

<sup>58</sup> (Livro 1 CPMGO/ HCR )

<sup>59</sup> (Livro 2 CPMGO/ HCR)

<sup>60</sup> (Livro 3 CEPAE)

<sup>61</sup> (Livro 4 CEPAE)

Os capítulos são compostos por: *Página de abertura, Questões-problema, Texto base, Trabalho com fontes históricas, Trabalhos com mapas, Vida cotidiana, Ligando os pontos, Conceitos e noções, Diálogo com presente, Outras visões, Para divertir e aprender e Para ampliar o conhecimento*. Fica explícito na apresentação, a importância com as fontes históricas e os conceitos para estabelecer relações entre a vida prática e a História.

Na apresentação do Livro 4, *História em Documento: Imagem e Texto*, de Joelza Ester Domingues, a autora dividiu as 320 páginas em vinte capítulos. Os mesmos são fragmentados em: *Abertura de unidade, Abertura do capítulo, Módulo, Desafios, Saiba mais e Dossiê*.

A autora enfatiza a importância de se desenvolver um pensamento crítico e analítico acerca da História, enaltece a mistura de lenda e realidade, permeando a história de todos os povos. O livro foi a única fonte a apresentar na capa, uma fotografia com apenas mulheres etíopes, durante a celebração da festa de Ano Novo Enkutatask, em Addis Abeba, comemorando o retorno da rainha de Sabá de sua visita ao rei Salomão. De acordo com a lenda, a rainha deu à luz a Menelique, filho de Salomão, de que todos os reis etíopes se dizem descendentes. Joelza reforça a ideia de diversidade cultural, mencionando o respeito as diferenças como lema do milênio.

Pautaremos as discussões analíticas, elencando de que forma as mulheres são representadas nos livros didáticos, tanto na narrativa textual, quanto na iconografia apresentada. Representação<sup>62</sup> para Roger Chartier, significa criar ou produzir sentido, tanto em uma perspectiva de ausência ou presença de objeto, levando em consideração as condições sociais objetivas que configuram características próprias aos grupos.

Segundo o autor, as representações são construídas ou forjadas, mediante a necessidade de cada grupo, valorizando a experiência ao discurso desejado. A prática científica produz conhecimento, porém os discursos produzidos de forma alguma são neutros. Sobre tal, Chartier elucida:

[...] As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalização de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam [...] as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) [...] (CHARTIER, 1990, p. 17).

---

<sup>62</sup> O conceito de representações proposto por Chartier, pressupõe abordagens dialógicas com a História Cultural, são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Segundo o autor não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas, exercendo um poder simbólico, as práticas culturais são tendenciadas a legitimar escolhas. (CHARTIER, 1990, p. 17, Apud CARVALHO, 2005, p. 149).

Importante para as análises iconográficas, a fotografia compreende parte importante desse processo. A produção fotográfica, dá-se desde a sua inauguração com Daguerre<sup>63</sup>, em meados do século XVIII e início do século XIX, que fixava as imagens na câmera escura, numa folha de prata sobre uma placa de cobre, obtendo imagem, e se consolidou como elemento de articulação política, a sustentação de estruturas de poder, forjadas através da fotografia.

Um dos elementos norteadores das análises que prosseguirão, são as fotografias, destinando-se a intencionalidades implícitas e explícitas, devem ser analisadas com todas as singularidades contextuais. A fotografia de acordo com Sandon:

Desse modo, a fotografia foi empregada para evidenciar sinais de diferenças, categorizadas em termos de raça, capacidade física e mental, doenças e anormalidades, com o objetivo de criar registros compostos de tipos raciais e sociais para sustentar teorias de uma nova ordem social natural baseada em características hereditárias (SANDON, 2012, p. 141).

Nesse contexto, a fotografia é uma representação da realidade passada, que sofreu influência direta do fotógrafo desde a escolha do assunto até a sua produção final. Daí, a importância de se trabalhar a fotografia como uma representação, e não como uma “verdade” incontestável, por sua intencionalidade, permitindo uma multiplicidade de interpretações.

Boris Kossoy abarca essa problematização acerca da fotografia e as múltiplas interpretações nas quais ela pode reverberar. “A realidade da fotografia não corresponde (necessariamente) a verdade histórica, apenas ao registro expressivo da aparência. A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes “leituras” que cada receptor dela faz num dado momento” (KOSSOY, 2000, p. 38).

Observaremos as representações iconográficas das mulheres, mediante aos dados da análise quantitativa dos quadros 3 e 4, refletindo acerca das mulheres identificadas ou não, nos livros didáticos e as implicações do reforço dos estereótipos de gênero no discurso narrativo e iconográfico dos livros didáticos.

Seguiremos problematizando a produção iconográfica e narrativa diante das representações encontradas nos livros didáticos. A partir das análises que se seguem, as nomenclaturas serão abreviadas, para Livro 1 CPMG HCR - L1 CM, Livro 2 CPMG HCR L2 CM, Livro 3 CEPAE-L3 CE, Livro 4 CEPAE - L4 CE.

---

<sup>63</sup> Louis Jacques Mandé Daguerre, fazia experimentos quase simultâneos, em diferentes locais, conseguiu, no início de 1839, fixar as primeiras imagens da realidade, repetindo posteriormente. Sobre o assunto: DAGUERRE, Louis, An historical and descriptive account of the various processes of the Daguerriotype and the Diorama. Nova York, Kraus Reprint Co. 1969. Cópias do manual original de Daguerre.

## 2.2.1 AS REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES NÃO IDENTIFICADAS

(...) *as mulheres sempre trabalharam e as sociedades não teriam vivido, se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho – invisível – doméstico(...)*

*Michelle Perrot (2007)*

No contexto das *mulheres não identificadas*, o maior percentual enquadra-se nos conteúdos programáticos: *República das oligarquias – Modernização* com 28,99 %, *Ditadura Militar* com 32,56%, *Século XXI* com 34,62% e *Redemocratização* com 46,9%. O menor percentual de mulheres não identificadas, enquadra-se nos conteúdos programáticos: *Era Vargas* com 9,3%, *Segunda Guerra Mundial* com 15,38%, *Revolução Russa* com 16% e *Guerra Fria* com 16%.

Para delimitar nossa análise, escolhemos no corpo de mulheres não identificadas, mulheres singularmente importantes no contexto de conjuntura histórica, para tal, iremos analisar uma mulher com maior percentual e uma com menor percentual, dos gráficos 2 e 3, correspondentes à não identificação. Com o objetivo de demonstrar as configurações androcêntricas, faremos as análises com olhares para o sertão<sup>64</sup> e para os centros urbanos<sup>65</sup>, a fim de que possamos traçar, representatividades distintas.

<sup>64</sup> Para Moraes (2002-2003), o conceito de sertão na perspectiva geográfica é polissêmico, variante de acordo com a representação que se faz de um lugar, segundo ele, não é um lugar, mas uma condição atribuída a variados e diferenciados lugares. Trata-se de uma realidade simbólica a uma ideologia geográfica. Trata-se de um discurso valorativo referente ao espaço, que qualifica os lugares segundo a mentalidade reinante e os interesses vigentes neste processo. O objeto empírico desta qualificação varia espacialmente, assim como variam as áreas sobre as quais incide tal denominação. Em todos os casos, trata-se da construção de uma imagem, à qual se associam valores culturais geralmente – mas não necessariamente – negativos, os quais introduzem objetivos práticos de ocupação ou reocupação dos espaços enfocados. MORAES, Antonio Carlos. *Território e História no Brasil*. São Paulo, Hucitec / Annablume, 2002.

Sobre o conceito de sertão na historiografia, Durval Muniz de Albuquerque Jr, explora a invenção discursiva da região Nordeste, procurando capturar os cenários históricos, políticos, dos literários, mostrando a construção das narrativas e visibilidades do Nordeste na construção da representação de sertão. Cf. ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez; Recife: Massangana, 2001.

<sup>65</sup> Sobre o conceito de urbanização na perspectiva geográfica Pedro Geiger afirma que a “A cidade é um objeto conceitual, abstrato, embora construído sobre uma base material formada por edificações arruamentos, monumentos etc. A cada momento histórico, o conceito requer que esta base material apresente uma dada dimensão e que existam certas relações sociais específicas no interior deste espaço construído, o “espaço produzido” de Henri Lefébvre. Justamente por variar o conceito em torno da mesma palavra, é que aglomerados tão diversos entre si, como Ur, na Antiguidade, ou New York, puderam ser designados pela mesma palavra, cidade. Do mesmo modo, as adjetivações das cidades também mudam, de acordo com conceitos que tomam em consideração mudanças de relações no interior e entre os aglomerados, sob o efeito das transformações mundiais.” O conceito de cidade, só tem sentido quando entendido dentro de um determinado momento histórico. GEIGER, Pedro Pinchas. *A urbanização brasileira nos novos contextos contemporâneos*. In: GONÇALVES, Maria Flora. (org) . op. cit. p. 23.

As ambiências sertaneja e urbana<sup>66</sup>, desdobram-se em representações culturais construídas. Norbert Elias na décadas de 1930 ao analisar mudanças sociais, de costumes da vida privada e na vida pública, problematizou a importância de tais mudanças para a consolidação de uma civilização ocidental, contribuindo para a construção das identidades (ELIAS, 2000). É na construção da representação do sertanejo e do urbano que iremos refletir acerca da visibilidade das mulheres nos contextos históricos.

A fim de entender as relações de gênero com o recorte do sertão, nortearmo-nos no autor Robson Wiliam Portier, para pensar na representação de Lampião e Maria Bonita, identificando o sertanejo nordestino no início do século XX, com estereótipos de masculinidade em sua construção social. De acordo com o autor:

O sertão é (...) representado como espaço de honra, violência e valentia. Espaço onde a conjuntura cultural e seus códigos morais, juntamente com as condições do ambiente, faziam com que o homem precisasse desde pequeno, aprender a ser macho para sobreviver, ser respeitado e valorizado no seu meio. Onde os rapazes ainda sem barba na face, já empunhavam canivetes e armas de fogo a fim de defender-se de situações que ameaçassem a vida ou a honra. Nesse espaço onde as forças legais pouco intervinham em rixas e acertos de contas “... o sertanejo era acima de tudo uma reserva de virilidade, macheza, bravura, capacidade de luta, e enfrentamento (...) o sertanejo era um valente, um brigão, em defesa da honra e do bem” (PORTIER, 2012, p.33).

O primeiro recorte das mulheres, remete-se ao Cangaço. Entendendo que as mulheres participarem do cangaço, por si só, já se configura em resistência, questionamos por que, não é debatido na narrativa dos livros didáticos analisados. O Cangaço dos livros didáticos é predominantemente masculino. A atenção sobre as mulheres no cangaço<sup>67</sup>, pautou-se na percepção de Maria Bonita estar em 2 dos livros didáticos, L1CM e L4CE, enquadrando-se tanto nas mulheres identificadas, quanto nas mulheres não identificadas.

---

Sobre o conceito de urbanização na historiografia, Berman define o século XX, como um marco no processo de modernização, se expandindo a ponto de abarcar o mundo todo, ainda que com especificidades a partir das experiências locais, se volta para Nova York, sua cidade, identificando ondas de ativismo comunitário, em todas as dimensões da vida política, um ambiente ambíguo para homens e mulheres. (BERMAN, 1986, p. 306-307).

Nestor Goulart Reis Filho em seus estudos sobre a estrutura urbana do Brasil, articulando história e a sociologia, norteados no conceito de urbanização formulado pelo sociólogo Max Weber, em seus estudos sobre a cidade. Segundo Nestor Reis Filho, o processo de urbanização ocorre [...] quando em uma sociedade existe uma divisão social do trabalho, em caráter permanente, de sorte que uma parcela ponderável da população deixa de se dedicar à produção de alimentos e passa a depender, para a sua subsistência, dos produtos do trabalho de outra parcela, aos quais tem acesso por meio de troca ou por apropriação direta. A urbanização se dá com o aparecimento de uma “economia urbana” como define Weber; portanto, com o estabelecimento do mercado urbano.

<sup>66</sup> Cf. BRESCIANI, Maria Stella. Permanência e ruptura nos estudos da cidade. In: FERNANDES, Ana; GOMES, Marco Aurélio de Filgueiras (Orgs.). Cidade e História: modernização das cidades brasileiras nos séculos XIX e XX. Salvador: FAU-UFBA, 1992, p. 11-26.

<sup>67</sup> Sobre as mulheres no cangaço ver: FALCI, Miridan Knox. Mulheres do Sertão Nordeste. In: História das mulheres no Brasil, DEL PRIORE (org.). 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Ao longo da narrativa de resistência sertaneja, não apenas do Cangaço, mas também em Contestado, percebemos que independente de sua classe social, era considerada inferior, não sendo vista como uma cidadã política. Tanto ricas como pobres, cultas ou analfabetas, mulheres livres ou escravas do sertão. A elas certos comportamentos, posturas, atitudes e até pensamentos foram impostos, mas também viveram o seu tempo e o carregaram dentro delas (FALCI, 2010, p. 241).

Ao observarmos a indumentária de Maria Bonita nas figuras 1 do L1CM, e Figura1 do L4CE, perceberemos a importância com o manuseio de elementos de combate entremeados a joias, roupas, vestidos, meias e lenços no pescoço evidenciando modelos referenciados a revistas de moda da época e a busca por traços femininos em evidência. Na Figura 1 do L1CM Maria Bonita ao lado do “marido”, sequer seu nome é mencionado na legenda, reforçando o silenciamento das mulheres nas lutas de resistência do Brasil, em particular o cangaço.

Na figura 1 do L4CE, o nome de Maria Bonita é mencionado, porém não se encontra na narrativa textual. Embora a presença iconográfica seja presente, ela não é trabalhada ou problematizada no livro didático. A ausência, faz-se pela presença do reforço iconográfico sem nenhum embasamento da participação de Maria Bonita, ela é compreendida no livro didático, como esposa de Lampião, limitando-se exclusivamente a esse papel no discurso didático e, por sua vez, identificando o discurso androcêntrico.

Maria Bonita é a única mulher que aparece nas figuras 1 do L1CM, e figura 1 do L4CE em meio ao bando de Lampião, mas essa exclusividade não faz dela evidenciada na narrativa historiográfica didática. Observamos Maria Bonita como um “adorno<sup>68</sup>” do marido, em lugar secundário, sem nenhuma evidência na composição do bando de cangaceiros na qual pertencia, mostrada nas iconografias dos dois livros didáticos. O androcentrismo explícito na representação do feminino a serviço do masculino em que Maria Bonita aparece sem o controle de seu corpo, como objeto masculino, perpetuada e aprisionada em papéis dicotômicos, “(...) mesmo quando localizada no corpo da mulher (...), a sexualidade é percebida como um atributo ou uma propriedade do masculino.” (LAURETIS, p. 222).

As indumentárias remetem traços tipicamente femininos tradicionais do início do século XX. Maria Bonita, expressa traços típicos do ideal feminino, a preocupação com o padrão estético de beleza, ia de encontro as atrizes de cinema, ou revista, percebidos pelo cabelo preso, o seu gestual com seriedade no semblante, até o ato de colocar a mão sobre uma espécie de bolsa. Os adereços são diversos, anéis, cordões e um lenço no pescoço, sob ele, destaca-se a cartucheira transpassada

---

<sup>68</sup> Sobre a concepção de papel secundário de Maria Bonita no bando de Lampião, a obra descreve com detalhes na obra de: SILVA, Gonçalo F. da. Maria Bonita – A eleita do Rei. Rio de Janeiro: Academia Bras. de Literatura de Cordel, 2000.

sobre o ombro, o chapéu para a proteção da caatinga, as meias e a estampa no vestido, trazendo a influência do modelo estético da década de 1930. O casal, foi focalizado em primeiro plano, em meio da caatinga sertaneja, pelo sírio-libanês Abraão Benjamim Boto, que tinha intenções de venda das fotografias.

Na obra *Tecnologia do Gênero*, Teresa de Lauretis, mostra que os discursos institucionais, artísticos, sociais e políticos, em sua totalidade, contribuem para perpetuar as diferenças estereotipadas impostas para diferenciar masculino e feminino, entendendo Gênero como representação e se concretiza no comportamento como uma construção ininterrupta, sobretudo, de acordo com a autora, por meio de sua desconstrução.

Lampião é fortemente evidenciado na resistência, o nome de Maria Bonita não é mencionado, há um reforço na imagem de representação masculina de poder presente na construção de representação na narrativa e iconográfica do L1CM. O silenciamento discursivo é uma prática sutil de tal forma, que a ausência das mulheres em geral, no corpo da narrativa, favorece a construção da historicidade do aluno (a) (FOUCALUT, 2010, p. 281).

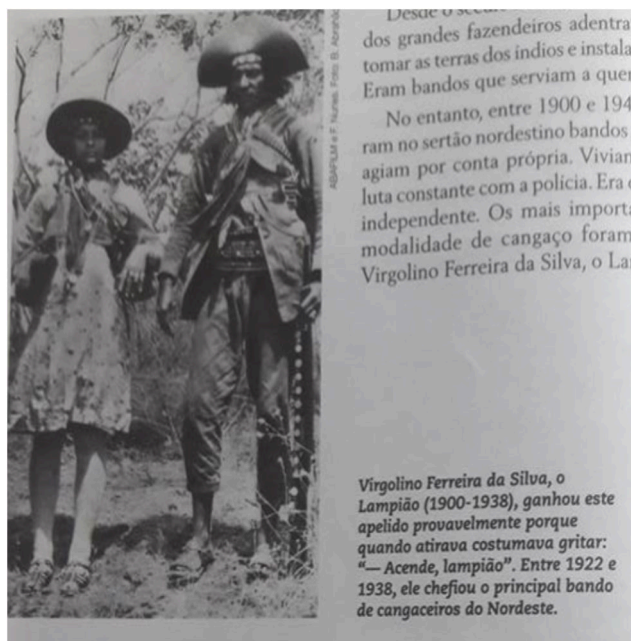
As estratégias discursivas são constantes até o término do capítulo e as mulheres como símbolos de resistência, tais como Maria Bonita, Nenén, Dadá, Inacinha, Mariquinha, Moça, dentre tantas outras mulheres que poderiam ter sido evidenciadas, com o bando de cangaço, mas não foram. Ao problematizarmos a inserção das mulheres na resistência do cangaço, contribuimos para a desconstrução de representações estereotipadas envoltas ao sexismo, conceituada sobre a posição e rígida da estrutura binária (LAURETIS, 1994, p. 211). De acordo com Chartier, as “representações<sup>69</sup> se constituem de acordo com as classificações e as exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço.

A representação de Maria Bonita reforça a o androcentrismo na construção cultural e social do cangaço, o que se entende como predominância de resistência predominantemente masculina. A dominação polarizada é nítida no discurso do livro didático, que demonstra arquétipos e subordinações sociais de sexo, tanto nas iconografias, quanto na narrativa. Percebemos a construção imagética discursiva do modelo de homem sertanejo, corroborando com o estereótipo de masculinidade. A condição biológica de Maria Bonita como mulher é o que resigna-se de maneira “enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres” (BOURDIEU, 1999 p.20).

---

<sup>69</sup> CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988, p. 25.

FIGURA 1- ICONOGRAFIA LICM



Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 9ºAno. 2006 p. 76.

Para Foucault, não existia um ambiente determinado de poder, ele é diluído por toda a coletividade (Ídem, 1999), reiterando a ideia de poder, a próxima imagem, reflete exatamente uma presença “ausente” de Maria Bonita. No L4CE, o nome de Maria Bonita é descrito na legenda, ela é figurada ao centro da fotografia, ao lado de Lampião, porém absolutamente nada é mencionado sobre ela, ou das mulheres que participavam do cangaço. Tal invisibilidade ocorre, tanto na descrição da fotografia, quanto na narrativa didática. Presumimos que, embora o nome de Maria Bonita esteja na legenda, as imagens e a narrativa, reforçam as diferenças entre homens e mulheres, pois conjecturam-se de maneira desigual.

Retomando a reflexão de Teresa de Lauretis, "Negar gênero, em primeiro lugar, é negar as relações sociais de gênero que constituem e validam a opressão sexual das mulheres; em segundo, negar gênero é manter uma ideologia que serve aos interesses do sujeito masculino"(Idem, 1987, p. 15) ao não discutir a presença da única mulher na fotografia, o L4CE, de forma simbólica assume a insistência de que sexualidade e poder são equivalentes.

Diante de todo o exposto, o Cangaço marcado por espaços sujeitos estereotipados por de violência, valentia e resistência, mantém o núcleo patriarcal. O homem no sertão nordestino é uma construção discursiva de ordem social, (ALBUQUERQUE JR. 2008), Lampião e seus homens, remetem a personagens centrais na luta de resistência sertaneja, e consequentemente estabelecendo violências simbólicas mesmo em um ambiente de resistência. As permanências de dominação

masculina são nitidamente mantidas, tanto na narrativa didática, quanto nas iconografias, no que se referem a figura importantíssima de Maria Bonita e todas as mulheres que compunham o Cangaço. Fica evidente que a falta da problematização das mulheres no Cangaço, que deixaram uma vida padronizada, demonstra mulheres guerreiras, corajosas e rompendo barreiras sociais. O discurso explicita a invisibilização, por uma presença sem notoriedade e discussão histórica.

Segundo Pierre Bourdieu, a virilidade e a dominação masculina é uma obrigação, pois é validada por outros homens e atestada pelo reconhecimento de legitimidade diante da verdade de ser homem. Não cabia ao homem um lugar de equidade e compreensão, pois tratava-se de uma construção social. A virilidade do homem, diante dessa construção de poder, estava ligada à submissão das mulheres, cabendo assim à análise, compreender que Maria Bonita sujeita-se ao privilégio masculino, em seu lugar no bando, como esposa e na narrativa didática. De acordo com o autor:

"'ele não pode agir de outro modo', sob pena de renegar-se". O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas as vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade (BOURDIEU 1999, p.64).

FIGURA 1- ICONOGRAFIA DO L4 CE



Fonte: DOMINGUES, Joelza Ester. História em Documento: Imagem e texto, 2009, p.27.

O ambiente urbano das fábricas no início do século XX fomentou a ideia de formação de uma cultura envolta às grandes cidades. Dispondo das cidades como plano de fundo das relações sociais e as fábricas experienciaram processos de exclusão, no que tange à representação das mulheres não identificadas. O século XX, caracterizado pela entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, também marcou injustiças sexistas em caráter global, foi inerente a todas as mulheres do mundo do trabalho fora de casa.

O L2CM incluiu duas fotografias das mulheres no trabalho fabril. Para Michelle Perrot (2005), as operárias eram consideradas como “dóceis” pelos patrões, fáceis de manipular, acostumadas a obedecer e invisibilizadas em suas demandas durante séculos. Para Foucault, (2005) em *Vigiar e Punir*, dialoga com Perrot, à medida que há um poder sobre os corpos, constantemente vigiados, um poder disciplinar que culminaria na “docilidade comportamental”.

A afirmação de papéis sociais era firmada no ambiente de trabalho, em casa, na rua, em seu lazer e em sua intimidade. A falta de organização dos sindicatos, ainda em emergência, dificultava a situação feminina, e qualquer forma de repressão eram duramente reprimida. Embora trabalhadoras, submetiam a vigilância constante, como podemos observar na figura 2 do L2CM, operárias trabalhando ao lado de capatazes homens. Foucault (2005, p.130) afirma que: “No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido”.

Há um intenso controle não só do trabalho, mas dos corpos e do comportamento das mulheres no ambiente da fábrica baiana no século XIX. Na parte superior da fotografia, um homem a esquerda, ao lado de quatro mulheres supervisionam e observam as mulheres operárias. Na fotografia de Enrique Limbrunner, da biblioteca nacional no Rio de Janeiro, não há especificações de qual produto era produzido. Todas as mulheres estão sentadas, demonstrando explícita disciplina, há meninos e homens de pé, próximos a pilastras de sustentação da arquitetura, supervisionando as mulheres trabalharem, pelo menos oito pessoas, entre meninos e homens, nítidos na fotografia, fazem a supervisão.

A autoridade masculina não era apenas doméstica, representada pelo pai ou pelo marido, era também pública, na figura do Estado e dos patrões. Importante refletirmos, o porquê das mulheres mencionadas na figura 2 do L2CM, não serem contextualizadas na narrativa, na fotografia, não conseguimos informações suficientes para problematizar a questão das mulheres na industrialização no Brasil, como elucidação dos dados percentuais desiguais. A vigilância recai sob seus corpos, comportamentos e rentabilidade, a docilização dos corpos submissos, educados e disciplinados à sanções normatizadoras, reiteram o androcentrismo da fábrica baiana (FOUCAULT, 2009).

Michelle Perrot em seu livro *Excluídos da História*, destaca que mulheres inúmeras vezes foram excluídas da História, e percebemos essa exclusão, tanto na narrativa contextual do conteúdo, como na exposição iconográfica, sobretudo, um livro escrito por duas autoras historiadoras, Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. A inquietação sobre a narrativa, nos interroga se as mulheres, negligenciando no seu lugar de fala como escritoras, estariam fazendo exclusão sexista, ou reproduzindo uma visão historiográfica naturalizada pela violência simbólica a elas atribuídas como detentoras da escrita. Não nos cabe uma resposta, mas reflexões. Com relação a exclusão das mulheres na história a Perrot reitera:

O “ofício de historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculino, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. Célebres – piedosas ou escandalosas – as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da História (PERROT, 1988, p. 185).

As fábricas remontam um ambiente hostil e perigoso, acerca do controle de gênero no ambiente urbano, porque o trabalho fora de casa é um espaço cuja vigilância pretendia que não se corrompesse um espaço majoritariamente feminino até então. O lugar do trabalho ao mesmo tempo em que se constitui em uma possibilidade de emancipação feminina, por ser contraditório ao lar, também reproduzia as mesmas estruturas sociais de domínio. Segundo Fonseca:

Este discurso atingiu e se fez presente no imaginário das famílias, mas não se pode afirmar que o modelo foi totalizante. Na medida em que esta é construção idealizada, Como não ocorrer uma ressemantização do ideal quando se trata de um contexto no qual a metade das pessoas manifestamente não o seguem? Ironicamente, a própria rigidez do modelo tornava-o de uso restrito, pois qualquer deslize jogava a mulher para o campo dos “sem moral”, num espaço onde se forjava, nas práticas do dia-a-dia, uma moralidade alternativa (FONSECA, 1997, p.531).

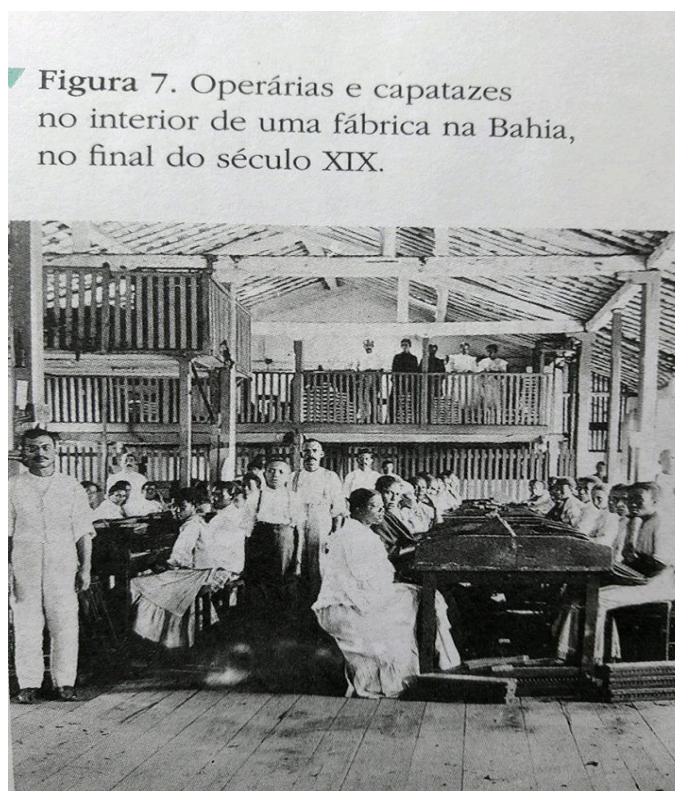
Foucault, ao tratar o poder disciplinar institucional, nos impele a refletir sobre as primeiras medidas na luta pela reivindicação dos direitos trabalhistas, no que concerniu às mulheres, a proibição do trabalho noturno, além de imbuir-se no cuidado familiar como uma tarefa essencialmente feminina, sobretudo, relativas à maternidade. Também se caracterizava no sentido da moralidade, pois à noite, as mulheres nessa ótica, estavam sob suspeita acerca da integridade moral a que eram exigidas, pois suas responsabilidades em casa, eram uma outra jornada de trabalho. Segundo Rago

[...] a responsável pela saúde das crianças e do marido, pela felicidade da família e pela higiene do lar, num momento em que cresce a obsessão contra os micróbios, a poeira, o lixo e tudo que facilita a propagação das doenças contagiosas. A casa é considerada o lugar privilegiado onde se forma o caráter das crianças, onde se adquirem os traços que definirão a conduta da nova força de trabalho do país. Daí a enorme responsabilidade moral atribuída à mulher para o engrandecimento da nação (RAGO, 1985, p.80).

Nesse processo de subjugação, incluímos as mulheres, cujos corpos são medidos pelo valor de seu uso, seja para o trabalho, a procriação, o cuidado com a manutenção da vida, a produção do prazer do homem, em que se submetem, por necessidade de sobrevivência, notoriamente observada na figura 1 do L2CM. Ao levarmos nosso olhar ao livro didático, reconhecemos a necessidade urgente de se teorizar Gênero, não só às produções de cunho acadêmico, mas em um processo de transformação da realização didática da história para o Ensino Básico.

O trabalho feminino, seja ele dentro das fábricas ou em casa, foi ao longo da história heteroconstruído, assumindo signos biológicos de postura social e política. Diante desse pressuposto, entendemos que os estudos de Gênero, tendem a ser uma lente no processo de desconstrução de desigualdades e injustiças sociais, tais como constatamos nas narrativas dos livros didáticos, no tocante à equidade.

FIGURA 1- ICONOGRAFIA L2CM



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. História Das cavernas ao terceiro milênio, 2006, p.29

Semelhante à figura 2 do L2CM, a outra fotografia correspondente a figura 2 do L2CM, e refere-se à Tecelagem Mariangela, localizada em um complexo de indústrias, chefiada por Francisco Matarazzo, na cidade de São Paulo. Segundo Warren Dean (1937)<sup>70</sup>. O trabalho feminino foi incorporado, sobretudo, nas atividades que anteriormente se realizava no espaço doméstico, como a fiação e a tecelagem, propiciando a entradas das mulheres na indústria têxtil, empregando inúmeras mulheres.

A participação das mulheres na tecelagem conforme a figura 1 do L2CM, era maioria, apenas um homem em pé do lado esquerdo no canto superior é visualizado. As mulheres trabalham sob a supervisão do homem. Os mesmos aspectos são observados na figura 2 do L2CM, anteriormente analisada. As precárias condições de trabalho são generalizadas na narrativa textual, porém, apenas as crianças são mencionadas com salários mais baixos em comparação ao trabalho executado pelos adultos.

A mão de obra feminina era desvalorizada em relação à dos homens, (Hobsbawm 2000), nesse sentido, identificamos um silenciamento na condição feminina, ante ao trabalho fabril, na figura 3 L2CM, reforçando o discurso androcêntrico, pois esse importante aspecto não é mencionado.

Segundo Rago, no Brasil, em 1894, na cidade de São Paulo, a mão de obra feminina representava 67,62% do total de operários, e no levantamento do ano de 1901, totalizavam 49,95%, sem contar as crianças operárias do sexo feminino. Em 1920, foi feito um novo recenseamento com um total de acordo com a autora de “247 indústrias com produtoras têxteis, haviam 34.825 operários, 14.352 (41,21%) eram homens e 17.747 (50,96%) eram mulheres” (RAGO, 1997, p. 578-606).

Diante desse levantamento estatístico, que as mulheres eram maioria nas fábricas de São Paulo no início do século XX, inclusive mudando o cenário social até então cristalizado, “os censos do século XX revelam, em certas cidades, uma proporção surpreendente de mulheres chefes-de-família – até 40%” (FONSECA,1997, p.522). A narrativa textual do L2CM, equipara homens e mulheres nas condições de trabalho, citando como exceção apenas as crianças. O alto número de mulheres empregadas como operárias nas fábricas ocorreu devido ao aumento urbano e industrial e aos baixos salários masculinos, impulsionando a mulher a trabalhar fora, a fim de complementar a renda familiar. Tais mudanças sociais propiciaram emancipação, de acordo com AMÂNCIO E CARMO:

---

<sup>70</sup> DEAN, W. Industrialização; Efemérides paulistas; Encic. Mirador; FAUSTO, B. Trabalho; Grande encic. Delta; Jornal do Comércio, Rio (10, 11/2/1937).

Foi nesta nova situação que permitiu que deixasse de existir “a mulher”, entidade destinada ao espaço doméstico para esposa e mãe, para existir um ser humano com características próprias diferentes do homem, para qual era possível uma história como indivíduo, como cidadão (AMÂNCIO E CARMO, 2004, p.23).

Na fotografia, algo intrigante nos inquieta, a vigilância das mulheres está a cargo de outra mulher, a lógica de violência simbólica é reproduzida pelas próprias mulheres, uma vez que aderem à cultura da reprodução de uma política vigente de privilégios masculinos. O sistema da violência opera por uma repetição lógica, esse comando está intimamente ligado a outros homens, e nisso há um ciclo que não impera a sororidade, pois é uma questão de sobrevivência, ambas, supervisora e operária, lutam pelo seu sustento.

Forma-se, então, uma construção arbitrária da violência empregada contra mulheres como um fenômeno natural e sutil, pois é estabelecido por outra mulher, de acordo com Bourdieu:

[...] violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma prioridade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária (BOURDIEU, 1989, p. 14-15).

A fim de melhor entender a dinâmica de trabalho das mulheres no Brasil no início do século XX, debruçamo-nos no primeiro projeto de lei nº 125, de 16 de julho de 1917 elaborado pelo deputado Maurício de Lacerda, que pretendia estabelecer as condições de trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais, agrícolas e comerciais, determinando a proibição do trabalho noturno e regulamentando a licença da mulher grávida, sem perda de seu lugar ou salário. Em pronunciamento o deputado Maurício de Lacerda justificou:

Que seja abolido o trabalho noturno da mulher, em primeiro lugar porque o organismo feminino não resiste a semelhante fadiga, em segundo lugar o trabalho noturno desfalcado do policiamento que faz a luz solar aos costumes nas oficinas concorre para a depravação, para o atentado ao pudor, para as ofensas a moral naquelas oficinas. Ao mesmo tempo em que a operária deserta de seu lar nas horas em que o cuidado pelo repouso, pelo descanso e pelo sono dos filhos é um dos problemas maternos mais encarecido pelos historiadores (LACERDA, M. de. Dircurso, 1917, p. 486, 1918).

É importante salientar na fala do deputado, que ao se ausentar de casa, as mulheres estariam deixando suas obrigações com o lar e com a família, configurando-se em dupla jornada. O teor da justificativa nas mudanças de leis trabalhistas reforçaram o privilégio masculino, trabalhando mais que os homens com jornadas de trabalhos que nunca iriam ser remuneradas, com o pouquíssimo

tempo que lhes restavam, o fato de serem mulheres já predispunha uma naturalização da dedicação ao lar por motivos sexistas.

Mesmo o trabalho das mulheres garantindo, senão todo, ao menos uma grande parte da renda familiar, o trabalho destinado às mulheres, prevalecia-se como subalterno e auxiliar ao masculino, além de serem remuneradas de forma injusta, deveriam ficar em casa para não serem associadas ao perigo da moral, a fim de não serem rotuladas negativamente e, sim ligadas aos anseios familiares e redutos domésticos. Reconhecemos violências em duas vertentes, moral e social. Segundo Fonseca:

As mulheres que trabalhavam nas tarefas caseiras tradicionalmente femininas, lavadeira, engomadeiras, pareciam correr menos perigo moral do que as operárias industriais, mas mesmo nesses casos, sempre as ameaçavam de serem mães relapsas (FONSECA, 1997, p.516).

FIGURA 2- ICONOGRAFIA L2CM



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. História Das cavernas ao terceiro milênio, 2006, p.34.

Em relação a revoltas urbanas, as mulheres aparecem em destaque na charge de Leonidas de 1904 na figura 1 do L3CE. O contexto histórico da charge remete-se às agitações no centro da cidade do Rio de Janeiro, com o pretexto de higienizar os centros urbanos, o governo republicano com o apoio do sanitarista Oswaldo Cruz, promovem uma invasão às residências, vacinando, à força, a população, sem nenhuma instrução a respeito, e conscientização, causando rejeição e luta contra a obrigatoriedade.

O que chama a atenção aos nossos escritos é demonstrar que a guerra do povo contra a vacinação obrigatória, elencada na charge, reproduz desigualdades sexistas com elementos do cotidiano. Alguns objetos não são visivelmente manuseados, como: martelos, machados, serrotes, facas, garrafas, jarras, os garfos, mas duas mulheres nítidas na multidão, utilizam vassouras. Uma seringa gigante posiciona Oswaldo Cruz em ataque à multidão. Compreendemos uma divisão de trabalho baseada na ideia de diferença sexual, diante das ferramentas e utensílios expostos na charge. No tocante à mulher na vida privada Maluf e Mott afirmam:

Baseado na crença de uma natureza feminina, que dotaria a mulher biologicamente para desempenhar as funções da esfera da vida privada, o discurso é bastante conhecido: o lugar da mulher é o lar, e sua função consiste em casar, gerar filhos para a pátria e moldá-los para serem bons cidadãos (MALUF e MOTT, 1998, p.374).

Para Leonidas, o povo, de forma física, estava lutando para que sua opinião fosse respeitada, tentando impedir à invasão de suas casas, da polícia e das forças armadas, sendo decretado estado de sítio, porém ao mesmo tempo que massifica a luta armada de forma amadora por parte da população civil, reforça as desigualdades sexistas com a escolha da vassoura e dos utensílios utilizados pelas mulheres. O cuidado com o lar fica notoriamente identificado como trabalho feminino.

A iconografia é ambígua no sentido representativo. Ao mesmo tempo que temos reforços de estereótipos femininos, também percebemos uma importante atuação das mulheres nas revoltas urbanas, sim elas participaram e estiveram na linha de front com a polícia lado a lado com os homens. Embora a iconografia mostre a participação das mulheres nas revoltas urbanas, especificamente na revolta da vacina, as imagens e representações carregam marcas de violência simbólica, como afirma Perrot:

Discursos e imagens cobrem as mulheres como uma vasta e espessa capa. Como alcançá-las, como quebrar o silêncio, os estereótipos que as envolvem? [...] Sem dúvida é necessário abandonar a ideia de que a imagem nos traz um painel da vida das mulheres. Mas não abandonar a ideia do poder, da influência das mulheres sobre a imagem pela maneira como a usam, pelo peso de seu próprio olhar (PERROT, 2007, p. 25).

A charge vincula às mulheres à limitação dos afazeres domésticos, representada por um importante objeto de representação doméstica, a cargo da limpeza: a vassoura. As ferramentas e facas ficaram no manuseio dos homens e não das mulheres, demonstrando, de forma implícita, as relações de poder. A construção social envolta às mulheres, permeia um ensinamento de que o espaço possível a elas é a cozinha, mesmo estando em um ato de resistência como a luta civil.

Outro elemento importante, diz respeito à vestimenta das mulheres, demonstradas com vestidos longos, boca colorida de vermelho, simulando a proposta de maquiagem, o que mostra que as mulheres se inserem em um ideal estético feminilizado no início do século XX.

As diferenças estéticas em relação aos homens são nítidas, mesmo o artista massificando a revolta, inserindo as mulheres nos movimentos de contestação, a figura das mulheres é romantizada com a pretensa fragilidade, de forma sutil, com o elemento da vassoura e da estética. Naomi Wolf (1992) sinaliza que padrões de beleza impostos pela sociedade, intensificaram a partir da ida das mulheres para os ambientes públicos para o trabalho, o mito da beleza, em sua forma atual, ganhou terreno após as convulsões sociais da industrialização.

A intencionalidade do artista em colocar a mulher no manuseio da vassoura e a ausência na contextualização do L3CE reforça a permanência das desigualdades sexistas, e discriminações veladas no androcentrismo, como violências simbólicas, remetida na dominação masculina (BOURDIEU, 1995).

FIGURA 1- ICONOGRAFIA DO LIVRO L3CE



Fonte: DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. Novo História: conceitos e procedimentos, 2009, p.76.

## 2.2.2 REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES IDENTIFICADAS

Ao longo das análises do livro didático, constatamos que as mulheres nunca estiveram ausentes da história, mesmo que os escritos as tenha excluído. Problematizaremos no estudo, a análise das representações das mulheres nesses livros, identificando quem são, como são representadas e se há indícios de androcentrismo na narrativa discursiva e iconográfica em que estão inseridas. Com base no gráfico quatro, faremos um apanhado dos quatro conteúdos com maior percentual de **mulheres identificadas**, seguindo a ordem: *Ditadura militar* 40%, *Segunda Guerra Mundial* 16%, *Países Hispano-americanos* 12,5% e *Revolução Russa* 11,11%.

No conteúdo programático *Ditadura militar no Brasil*, há uma particularidade, as mulheres são explicitadas nos gráficos de identificação e não identificação. Inicialmente, diante da análise de não identificação, as mulheres marcam o percentual de 32,56%, mencionado no tópico anterior. A participação das mulheres, no contexto de luta contra a ditadura militar e engajamento feminino na década de 1960, é mencionado em todos os livros didáticos com unanimidade, porém, de formas distintas. Dos fatores convergentes dos livros didáticos estão: o milagre econômico, subversão, tortura, os governos militares, atos institucionais, o processo de redemocratização e a cultura dos anos 1960.

O L4CE foi o único livro a discorrer, em sua narrativa textual, sobre a luta dos direitos das mulheres e dos negros. Evidenciaram-se os novos papéis sociais das mulheres, a aquisição dos direitos civis, a revolução sexual (prazer, nudez, virgindade), a submissão patriarcal da sociedade, a acessibilidade ao ensino superior das mulheres, o rompimento de paradigmas da década de 1960, a igualdade entre os sexos, a pílula anticoncepcional, a legalização do aborto, a quebra dos padrões estéticos femininos e o divórcio, porém sem identificação das mulheres na narrativa textual.

Um fator de importante destaque, é que, na maior parte narrativa de todos os livros, as conquistas emancipatórias das mulheres na década de 1960 estão nos anexos. Na figura 2 do L4CE há um anexo, intitulado *Documento*, com discussões de imagens, ícones do movimento feminista. Duas mulheres, no canto inferior da página, representam ícones feministas da década de 1960, o anexo, insere os acontecimentos da década de 1960 como uma revolução social. À esquerda, a descrição da imagem apresenta uma mulher jogando fora um sutiã em uma manifestação feminista em São Francisco, no ano de 1969.

Na identificação das mulheres na conjuntura ditatorial é a estilista inglesa Mary Quant, criadora da minissaia em março de 1967. No canto superior esquerdo, Martin Luther King

discursando em uma manifestação em 1966, ao lado e sem foco uma mulher, ao que tudo indica, mesmo sem a descrição da imagem, trata-se de Coretta Scott King sua esposa.

A interlocução do feminismo com a conquista de direitos sociais consolidou a adesão das mulheres da década de 1960, com articulação entre feministas de classe média e de camadas populares remetendo a um “movimento circular de mútua influência” (SARTI, 1988, p. 40). Todas as mulheres perpassavam pelo cerceamento de sua liberdade e foi esse fator em comum que ramificou tantas demandas distintas entre as mesmas, abrindo o leque para várias lutas feministas.

As mulheres do anexo *Documento* no L4CE, expressam a busca pelos direitos de diferentes formas de expressão, a exacerbação das mulheres, nos movimentos sociais, e denunciam as formas históricas de opressão, miséria, injustiça e desigualdades, porém, expressam também, através de sua crítica, contestação e as lutas na busca de novas alternativas, o começo de uma nova historicidade.

Em contraposição ao rock americano comum, o movimento hippie contestava a sociedade urbana e industrial, importante para a desconstrução da estrutura monogâmica patriarcal e cristã, acreditando na abolição do casamento convencional, contribuindo para a liberdade sexual das mulheres, esse contexto é explícito no L4CE.

A proposta de análise de documentos no anexo do L4CE, intitulado *Mulheres e negros lutam por seus direitos*, está inserida à iconografia e à narrativa textual, trazendo uma discussão margeada pela busca por direitos políticos e sociais, enfatizando os movimentos negro e feminista. Sobre as formas de contestações Carmo esclarece:

Diferentemente da prática política dos partidos tradicionais, deu-se início a uma nova forma de contestação e mobilização social (...) A recusa radical da juventude aos valores convencionais entrava em cena com grande alarde. Cabelos longos, roupas coloridas, misticismo oriental, muita música e drogas. Uma série de manifestações culturais novas refletiam e provocavam novas maneiras de pensar, modos diferentes de compreender e de se relacionar com o mundo e com as pessoas (CARMO, 2001, p. 51)

A representação simbólica da minissaia manifestava o prenúncio de quebras paradigmáticas e contestatórias, contra a imposição social. A mobilização cultural na década de 1960 estava ligada aos movimentos sociais e tentavam incorporar novos padrões comportamentais à práxis política e social do país. Apesar do cerceamento introduzido pela ditadura militar, propiciava-se um movimento cada vez mais forte de clandestinidade e contestação, sobretudo entre os jovens, que aderiam às manifestações pelas indignações sociais, incorporando-se às causas feministas. A despeito da inserção da minissaia como ruptura cultural indumentária, o filósofo francês Lipovetsky afirma:

Mary Quant cria, em Londres, o Ginger Group, que está na origem da minissaia. [...] Mas foi Courrèges quem conseguiu dar-lhe estilo próprio. Com suas botas de saltos baixos, seu branco puro, suas preferências a colegiais de meias soquetes, seu dinamismo de geômetra, o estilo Courrèges registra na moda a ascensão irresistível dos valores propriamente juvenis, teenagers. (LIPOVETSKY, 2009: 127-128).

Mary Quant contribuiu, como ícone de representação feminista, para reconstrução de crenças sobre valores e intenções relevantes na década de 1960. A rebeldia da minissaia é associada ao desenvolvimento de uma consciência histórica, propiciando práticas sociais que validassem a liberdade das mulheres. A estilista desafiando a cultura vigente propõe, com ousadia, a tradução da insubordinação de gênero. De acordo com Soares:

Dentre elas, as feministas [...] traduzem a rebeldia das mulheres na identificação de sua situação de subordinação e exclusão do poder e buscam construir uma proposta ideológica que reverta esta marginalidade e que se concretize a partir da construção de uma prática social que negue os mecanismos que impedem o desenvolvimento de sua consciência como seres autônomos e que supere a exclusão. As feministas fazem do conhecimento e da eliminação das hierarquias sexuais seu objetivo central, e a partir daí se articulam com as outras vertentes do movimento de mulheres (SOARES, 1994, p.39).

## ICONOGRAFIA- FIGURA 2 LACE



Fonte: DOMINGUES, Elza Ester. História em documento: Imagem e Texto, 2009, p.213.

As outras mulheres, identificadas na ditadura militar, encontram-se no L4CE, novamente através de anexo, intitulado *Desafio*. As mulheres são representadas pela MPB e pela Tropicália<sup>71</sup>. Na mesma iconografia, o cinema, festivais de MPB e a corrida espacial, são configurados no contexto histórico. A mudança paradigmática da década de 1960 envolveu a emancipação das mulheres à militância feminista e as inseriu em lugares públicos, conjecturando sua autonomia pessoal, notada na narrativa didática, fruto da emergência dessa nova formação discursiva.

Os artistas brasileiros considerados subversivos, sob a ótica ditatorial, protagonizaram nossa identificação do gráfico: Nara Leão, Gal Costa e Rita Lee, ícones artísticas, de militância política e social. Colling, em seu livro *A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil*, ressalta que as mulheres ao invadir o espaço público, político e masculino, fizeram com que se engajassem em organizações de esquerda, clandestinas, para fazer oposição, juntamente com os homens, ao regime militar (COLLING, 1997 p.7).

Reporta-se de forma ampla no L4CE, os movimentos sociais e seus múltiplos diálogos<sup>72</sup>. Para além das questões culturais e sociais envolvidas na construção histórica, inserindo a mulher de forma mais abrangente. Como proposta de trabalho em grupo, a autora Joelza Ester, propõe como atividade, um mural ilustrado com jornais, revistas ou fotografias, acerca da década de 1960 e as transformações sociais e políticas no contexto ditatorial para apresentação posterior em sala. Em continuação da abordagem do L4CE, há um terceiro e último anexo dentro do corpo narrativo textual, intitulado *Em Outras Leituras*, que propõe sugestões de filmes, sites, livros, revistas e músicas como aporte didático.

---

<sup>71</sup> O tropicalismo foi um movimento cultural surgido no Brasil, no final da década de 1960, que atingiu distintas esferas culturais (artes plásticas, cinema, poesia). Sofreu grande influência da cultura “pop” (brasileira e internacional), vanguarda artística (concretismo, poesia, artes plásticas e visuais). Misturou elementos diversificados como rock, a bossa nova, o baião, o samba e o bolero. As letras das músicas elaboravam críticas sociais e o cotidiano urbano.

<sup>72</sup> Percussores do processo híbrido no desenvolvimento da Tropicália, em 1968, ocorre o lançamento do Disco Manifesto *Tropicália Panis et Circensis*, pela gravadora Phillips, com Caetano, Gil, Mutantes, Gal Costa, Nara Leão, Tom Zé, e arranjos de Rogério Duprat. Sobre as ressignificações culturais implícitas na questão estética, das décadas de 1960 e 1970, Favaretto descreve a capa do disco. “Veja-se a capa: ela compõe a alegoria do Brasil que as músicas apresentarão fragmentariamente. Sobressai a foto do grupo, à maneira dos retratos patriarcais; cada integrante representa um tipo: Gal e Torquato formam o casal recatado; Nara, em retrato, é a moça brejeira; Tom Zé é o nordestino, com sua mala de couro; Gil sentado segurando o retrato de formatura de Capinam, vestido com toga de cores tropicais, está a frente de todos, ostensivo; Caetano, cabeleira despontando, olha atrevido; os Mutantes, muito jovens, empunham guitarras e Rogério Duprat, com a chávina-urinol, significa Duchamp. As poses são convencionais, assim como o décor: jardim interno de casa burguesa, com vitral ao fundo, vasos, plantas tropicais e banco de pracinha interiorana. O retrato é emoldurado por faixas compondo as cores nacionais, que produzem o efeito de profundidade. Na capa representa-se o Brasil arcaico e provinciano; emoldurados pelo antigo, os tropicalistas representam a representação” (FAVARETTO, 1996, p. 55).

Partindo da ideia da Tropicália, as mulheres são constituintes de construções sociais em um sentido contrário da política ditatorial vigente, ou seja, trata-se de uma desconstrução cultural, por referir-se de um disco-manifesto, iniciando pelo próprio título que é escrito em latim gramaticalmente incorreto (FAVARETTO, 2007). As mulheres da capa do disco *Panis et circense*, Nara Leão, Gal Costa e Rita Lee, representam uma proposta de reflexão contestatória, delineando uma crítica ao “incorreto”. A capa que reflete a quebra de barreiras comportamentais, satirizando posições sociais distintas, dialogando com a arte, música e política.

Embora a análise de Favareto assente-se em aspectos estéticos, fica claro que, ao “plano de fundo” da capa, as referências que dialogaram com a arte pelas geométricas e simétricas como pode ser observados nas grades ao fundo da casa, criticavam as simetrias sociais e de gênero. Ao observamos uma posição moralista na postura de Gal e Torquato, uma ideia de casal recatado, é percebida em Gal, com penteado discreto e vestimentas recatadas e Torquato ao seu lado. A cantora em uma posição de seriedade e discrição remetendo uma ideia de “mãe” de família, ironiza as estruturas cristalizadas. De acordo com Favareto, a justaposição de vários elementos como são elencados na capa, de ordem artística, ideológica, contextualização histórica, propiciaram uma desarticulação dos paradigmas sociais (FAVARETTO, 1996), permitindo a desconstrução de estereótipos de gênero na década de 1960.

A moldura na foto de Nara Leão em foto preto-e-branco, aparentemente em um ambiente livre e florido, contrapõe o recato de Gal Costa. Um fator de análise, é que Rita Lee, do grupo Os Mutantes, aparece em meio os irmãos Arnaldo Baptista e Cláudio César Dias Baptista, projeta uma representação dúbia, ao mesmo tempo em que remete a uma ideia de incorporação de novos estilos, como o uso da guitarra, como forma de ousadia, ela parece estar sendo “protegida” por figuras masculinas. O mesmo ocorre com Nara Leão na fotografia, que é segurada por Caetano Veloso, e Gal ao lado de Torquato. Percebemos rupturas e permanências na iconografia do disco da Tropicália, mesmo sendo um movimento de resistência e contestação.

Na mesma discussão temática, as figuras 2 do L3CE, 3 do L4CE, posteriormente, a figura 3 do L2CM, apresentaram uma relação com a contracultura<sup>73</sup>. Os grupos culturais viriam a institucionalizar profissionalmente o meio artístico e intelectual e sua abordagem e produção será de acordo com sua vertente política e posicionamento social. (RIDENTI, 2005). Podemos delinear a discussão didática nas iconografias: a MPB, Tropicália, Rock, Samba, na década de 1960, como forma de resistência, sobretudo feminina. De acordo com Harbert:

---

<sup>73</sup> A contracultura não significava um movimento antintelectual, mas contra a cultura dominante, a favor de uma nova cultura alternativa.

No que diz respeito à produção cultural, várias foram as formas de resistência que os autores críticos usaram para se contrapor à política e ideologia do regime e fazer chegar ao público suas mensagens, driblando a tesoura e o camburão num jogo de gato-e-rato. Entrelinhas, duplo sentido, trocadilhos, mensagens cifradas [...] humor e sátira foram afiados instrumentos de críticas [...] (HABERT, 2001 p.38-39).

### ICONOGRAFIA- FIGURA 3 LACE

**DESAFIO**

**A DÉCADA DE 1960: PESQUISA E APRESENTAÇÃO EM CLASSE (trabalho em grupo)**

Capa do LP Tropicália, 1968.

*Foto de Juppé Claude Forest. Barbarella, 1967. EUA. Foto: O Photo 12/Alamy/Contrasto*

*007- Nunca mais outra vez, 1965. EUA. Foto: Alamy/Latinstock*

*PHILIPS*

*Tropicália ou Paris et Gingebres*

*007- Nunca mais outra vez*

*Cena de filme de James Bond, 007, Nunca mais outra vez*

*Cena do filme Barbarella, 1967, com Jane Fonda.*

*PHILIPS*

*007- Nunca mais outra vez*

*Cena do filme Easy Rider, 1969*

*PHILIPS*

*007- Nunca mais outra vez*

*Cena do filme Easy Rider, 1969*

*Nara Leão e Chico Buarque cantando "A Banda", no 2º Festival de MPB da TV Record, 1966.*

*Os Mutantes no 3º Festival de MPB, TV Record, 1967.*

*Lua, EUA, 1969. As imagens dos astronautas da nave Apolo XI foram transmitidas pela televisão em todo o mundo.*

A juventude dos anos 60 queria mudar o mundo e expressou esse desejo por meio da música, da literatura, do cinema, do movimento feminista, das revoltas estudantis, do movimento hippie, da moda, das manifestações antirraciais.

Vamos fazer um amplo painel sobre a década de 1960. Cada grupo da classe escolhe um dos temas propostos a seguir. Pesquise sobre ele em livros, enciclopédias e na internet. Leia diferentes fontes e confronte os argumentos, as análises e as informações (data, local, nomes).

Preparem uma apresentação para a classe. A forma de apresentação é opção do grupo: mural ilustrado, telejornal, dramatização curta, reprodução de sucessos musicais daquele período, álbum de fotografias, recortes de jornais ou revistas da época etc.

Fonte: DOMINGUES, Elza Ester. História em documento: Imagem e Texto, 2009, p.215.

Embora Gal Costa, Nara Leão e Rita Lee fossem militantes artísticas engajadas, com vieses politizados em suas canções e em performances, contestando a elite que apoia ditadura, o L2CM propõe imagens fotográficas das cantoras sem problematizar tais participações e mobilizações políticas. Pontua-se a contestação cultural em filmes, músicas, teatro, cita o Cinema Novo, mas o texto não menciona a participação das cantoras em nenhum ativismo político, apenas o nome das cantoras na descrição das iconografias. A fotografia de Nara Leão em uma atuação performática ao lado de Zé Keti e João do Vale em 1965, não traz nenhuma informação sobre o engajamento político da cantora.

#### ICONOGRAFIA- FIGURA 2 L3CE



Fonte: DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. Novo História: conceitos e procedimentos, 2009, p.190.

## ICONOGRAFIA- FIGURA 3 L2CM



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. História Das cavernas ao terceiro milênio, 2006, p.221.

A última mulher identificada no gráfico quatro, permeia uma perspectiva de ambiguidade. Identificada na mesma iconografia, protagonizado por Jane Fonda refere-se ao filme Barbarella que foi uma adaptação à história em quadrinhos, protagonizando uma super-heroína na história do cinema. A representação da iconografia, ao mesmo tempo que erotiza a imagem da atriz, pela exposição do corpo com alta conotação sexual, remete a uma ampla liberdade sexual. Foucault (1993) observa que mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo se conjugaram em práticas sociais e técnicas de poder na construção cultural de gênero e sexualidade e no governo dos corpos, no caso da iconografia, para uma sociedade de consumo cinematográfica.

Diante de todo o exposto sobre a representação de Jane Fonda, conseguimos delinear a dialogicidade do feminismo, quando pensamos que as mulheres na década de 1960 lutavam por

liberdades, com uma multiplicidade de vozes de mulheres que tinham demandas diversas, seja pela busca equitativa no sentido de moral, no sentido de conquistas emancipatórias políticas, seja por autonomia social ou pela liberdade sexual, desmistificando o sexo como exclusividade masculina (COLLING, 1997).

A associação de Jane Fonda à difusão do feminismo, corrobora para a imagem da mulher contrária à fragilidade, trazendo à tona uma mulher guerreira, protagonizada como figura de poder. Ao mesmo tempo, que protagoniza a mulher, não problematiza a imagem, reforçando a erotização dos corpos femininos à indústria cultural. A compreensão de gênero como representação social do cinema, de acordo com Lauretis deve ser pensada:

[...] a partir de uma visão teórica foucautiana, que vê a sexualidade como uma “tecnologia sexual”; desta forma, propor-se-ia que também o gênero, como representação e auto-representação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana (LAURETIS, 1994; p. 208).

Reiterando as análises anteriores, as mulheres preponderantemente estão mencionadas em anexos, salientamos que há uma presença das mulheres no discurso do livro didático no contexto ditatorial, porém sem contextualização, de forma fragmentada e sobretudo em anexos, margeando a participação na narrativa historiográfica, concordando com Bourdieu quanto à violência naturalizada, que acontece de forma sutil, penetrando em estruturas diárias, como por exemplo o manuseio do livro didático de história, como representante daquilo que se deve ser internalizado. Nos cabe a reflexão de quais representações estão sendo reforçadas com tamanhas assimetrias sexistas.

O conteúdo Segunda Guerra Mundial, com o percentual de 16,66% de mulheres identificadas, contempla dois livros que não mencionaram as mulheres no contexto histórico, o L3CE e L2CM. As mulheres foram silenciadas tanto no corpo narrativo, como nas iconografias dispostas no conteúdo. Todos os livros didáticos, analisados, demonstram um viés político da Segunda Guerra Mundial, as principais batalhas, as alianças e o desfecho da guerra. A pauta econômica evidencia as novas tecnologias, a produção bélica e a entrada dos Estados Unidos na guerra.

A primeira mulher, identificada está no L1CM, é Clara Petacci. Na narrativa discursiva não há nenhuma menção de participação as mulheres na Segunda Guerra Mundial, nem em anexos ou adendos. Há apenas uma iconografia, demonstrando a foto de Mussolini já no contexto do fim da Segunda Guerra Mundial, uma foto na figura 2 do L1MC, é exposto ao lado de capturados e

executados, dentre eles de sua amante Clara Petacci à direita de Mussolini, que está ao centro da fotografia.

A única imagem retratada é configurada de forma explícita o papel de amante do líder fascista, o lugar de destaque é de Mussolini, relegando a Clara a representação subalterna do lugar das mulheres na prática social. A invisibilidade, de acordo com Silva, destina-se a uma figura de rejeição social, fora da normatização familiar, portanto “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2012, p.83).

Sabe-se que muito pouco da atuação de Clara Petacci, mas em cartas<sup>74</sup> que trocava com o ditador, vinte e oito anos mais velho que Clara. As cartas de Clara só foram publicadas em 2009, mostrando seu amor e devoção à Mussolini. Ela também o acompanhou quando, no final da Segunda Guerra Mundial, tentou escapar para a Espanha através da Suíça. As cartas de Clara, revelam uma mulher fiel ao doce, absolutamente vinculada à satisfazê-lo emocional e sexualmente.

É importante perceber que sutilmente o livro reforça estereótipos, Clara é a única mulher no contexto da guerra e representada como uma amante, que morre fiel ao companheiro, demonstrando nítida submissão e relação de poder, Clara é mantida até em sua morte, em um lugar social de subalternidade e rejeição, enquanto Mussolini um lugar de destaque.

Homens e mulheres aprendem a ser o que são na interação da qual participam. Em outras palavras, o gênero social é construído e constituído por meio da linguagem, que é aqui continuamente identificada como prática social. Assim, a construção e constituição das identidades de gênero implicam a interação dos indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados [...] (SILVA, 2006, p.998-999).

As mulheres, durante a II Guerra Mundial, dirigiram ambulâncias carregadas de soldados gravemente feridos em meio a pesados bombardeios, trabalharam nas fábricas de munições, como enfermeiras, pilotaram aviões, animaram as tropas, infiltraram-se clandestinamente como informantes, construíram barcos e tanques. De forma implícita, o silenciamento das mulheres nesse contexto, nos evoca a um forte caráter androcêntrico no discurso e seleção historiográfica do LICM, com reforço à relação heterossexual, igualmente percebido pela vida íntima de Mussolini, Clara reflete a dominação masculina, na posição de amante. O LICM representou estereótipo sexista,

---

<sup>74</sup> Sobre a vida de Benito Mussolini e sua amante Clara Petacci, foram disponibilizados os diários íntimos de Clara Petacci, publicado na Itália em novembro de 2009. Nesta obra estão reunidos textos escritos entre 1932 e 1938 e que revelam menos conhecidos do ditador, as cartas contendo intimidades sexuais do casal encontram-se disponíveis em: DUCRET, Diane. Mulheres de Ditadores. Casa das Letras, 2011. SUTTORA, Mauro. MUSSOLINI SECRET. AS DIÁRIOS DE CLARETTA PETACCI: 1932-1938 em La Casa del Libro, 2010.

justificando a ideia de que ao homem caberia o poder na relação, cabendo-lhe a decisão, mesmo que culminasse com a própria morte.

#### ICONOGRAFIA- FIGURA 2 LICM



*O líder fascista Benito Mussolini, sua amante Clara Petacci e outros que os acompanhavam foram capturados e executados (28/04/1945) pelas forças da resistência italiana quando tentavam fugir para a Suíça.*

Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 9ºAno. 2006 p. 115

Como introdução à Segunda Guerra Mundial o LACE traz como fonte, trechos do diário de Anne Frank, acompanhada de uma ilustração. Anne é apresentada escrevendo em seu diário. Ela representa não só o olhar da guerra do povo judeu, extremamente marginalizado na guerra, por ser

mulher, adolescente, judia. A experiência de sobrevivência de Anne, ecoa vozes silenciadas na guerra. A narrativa dos trechos trata da intolerância contra os judeus, de esperança e no caos do campo de concentração. A vida de Anne Frank valida um dos maiores testemunhos da luta pela sobrevivência num contexto de opressão e intolerância, incorporando-se questões relativas a análise de Gênero.

Anne na ilustração é negra, com traços marcantes como cabelo encaracolado, lábios grossos e o tom de pele mais escuro do que Anne realmente tinha, ao fundo elementos bélicos fazem alusão à guerra que assolava o mundo. Percebemos que a desconstrução de estereótipos é evidenciada na introdução do assunto programático Segunda Guerra Mundial. De extrema importância, o L4CE seleciona como fonte histórica, os escritos de uma menina, a quebra de padrões estéticos, pois Anne foi representada por Rodval Matias com todas as características que eram contrárias ao perfil do nazismo alemão, remetendo a um hibridismo<sup>75</sup> cultural implícito pelo artista (CANCLINI, 1997).

Ao expor a narrativa de testemunho, como documento histórico, damos voz para uma menina e suas experiências. Nesse sentido, a análise do trecho do diário de Anne Frank, busca evidenciar sua valiosa contribuição para a história. Anne representa a luta contra a intolerância e contra a discriminação, não só por ser judia, mas por ser uma garota. A narrativa de Anne é para além de um relato de guerra, um relato feminino, o que consideramos como um refúgio pessoal que dialoga com diversos outros refúgios coletivos, de vieses de Gênero. Ao mencionar desprezo pelo que escrevia, pela sua idade e por ser uma menina, refletimos sobre o silenciamento das mulheres, culminando em desigualdades sexistas. Anne afirma [...] primeiro quis pensar seriamente na finalidade e no sentido de um diário. Experimento uma sensação singular ao escrevê-lo, não só por nunca ter escrito. Suponho que, mais tarde, nem eu nem ninguém achará interesse nos desabafos de uma rapariga de treze anos (FRANK, 1947, p. 7).

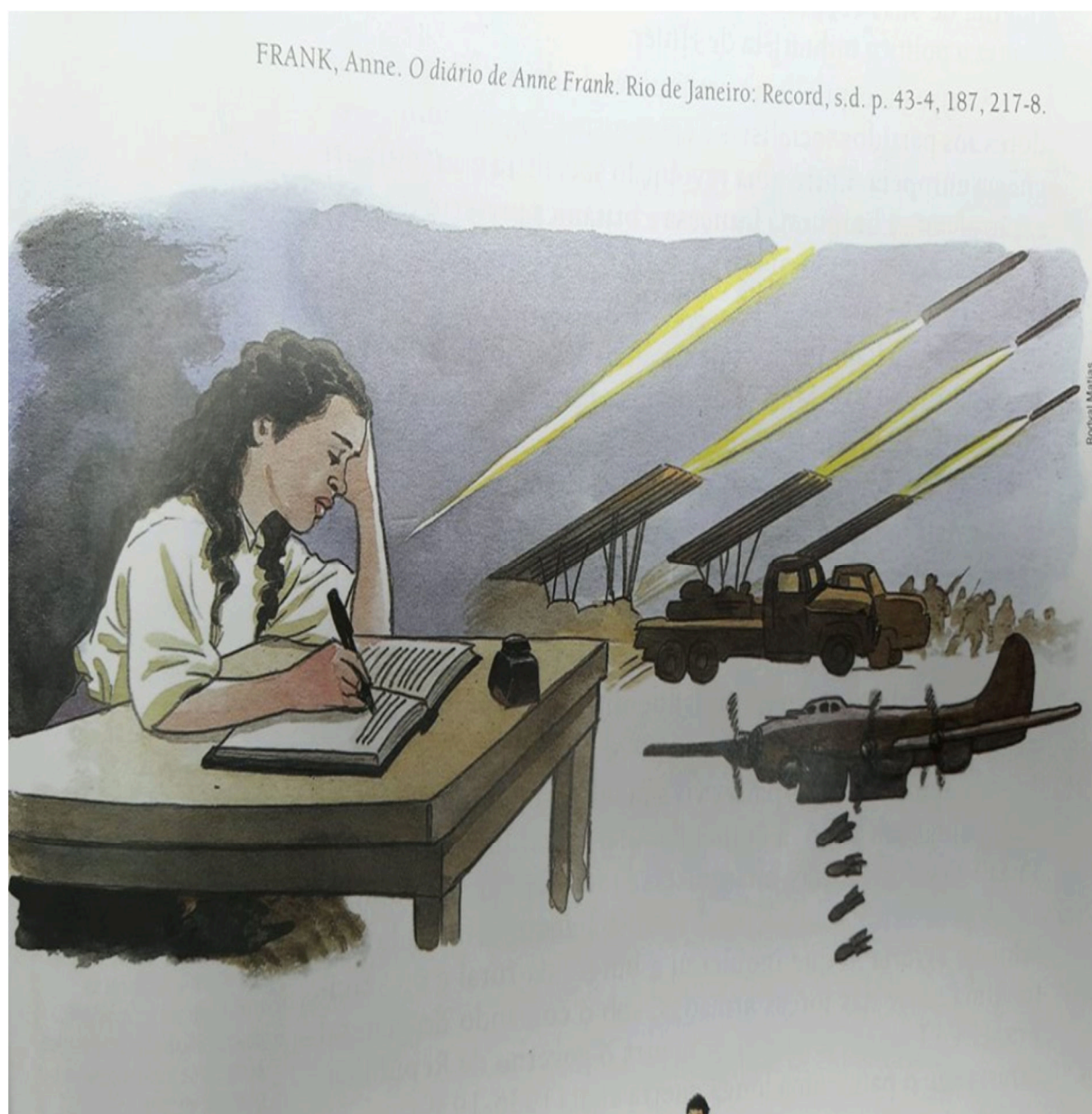
Joelza Ester Domingues, no L4CE, recorta fragmentos do diário pertinentes ao contexto geral da guerra, mas em nenhum trecho selecionado a autora menciona as dores pessoais de Anne, apenas foca-se em mostrar especificidades da guerra, a destruição em Amsterdã e uma esperança de que a guerra chegasse ao fim. É inegável que o L4CE foi o único livro a trazer uma narrativa feminina, relativizando as narrativas hegemônicas, pois com a narrativa de Anne, percebemos vozes

---

<sup>75</sup> O conceito de hibridismo cultural trazido por Néstor Canclini na tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão, traz uma visão mais ampla sobre as transformações políticas entre a oposição de grupos subalternos e hegemônicos, as operações interculturais dos meios massivos e as novas tecnologias nos levam a refletir acerca dos paradigmas são incapazes de dar conta da disseminação dos grandes centros, e das referências – tomada de diversos territórios- com que os artistas montam suas obras. No caso de Rodval Matias, o artista buscou elementos variados na descrição de Anne Frank, dialogando com a perspectiva de Canclini. CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

de narrativas subestimadas na história da Segunda Guerra Mundial. Mas é importante salientar que, os fragmentos do diário expostos no L4CE não demonstram os anseios e as demandas de Anne como uma garota, seu olhar é para o viés político e econômico, deixando aquém uma visão analítica de Gênero, embora o único a trazer uma fonte histórica feita por uma mulher.

#### ICONOGRAFIA- FIGURA 4 L4CE



Fonte: DOMINGUES, Elza Ester. História em documento: Imagem e Texto, 2009, p.155.

A próxima mulher identificada encontra-se novamente em anexo intitulado *Documentos* do L4CE, é Carmen Miranda que é mencionada na capa do disco *South American Way*, com as músicas

cantadas no filme *Down Argentine Way* em 1939. A imagem remete ao contexto do alinhamento do Brasil aos Estados Unidos em 1940, com a política da Boa Vizinhança, anunciada por Roosevelt. É importante salientar que o cartaz não faz menção à representatividade feminina que Carmen Miranda teve.

A não contextualização das mulheres silencia a emergência das mulheres no contexto social e política dos anos 1930 e 1940. “Carmen Miranda, que inspirou a indústria cinematográfica de Hollywood para criar e disseminar o estereótipo<sup>76</sup> ainda dominante – embora bastante questionado – da mulher brasileira (e latina)” (BESERRA, 2003, p. 42).

Carmen Miranda foi uma mulher que criou um estereótipo latino, que evocou padrões de imigração, sensualidade e tropicalidade, a figura dela arroja-se na mistura de símbolos nacionalistas, como as frutas, a indumentária baiana, o exagero nos adereços, na ousadia da exposição do corpo, empreendendo-se em um mundo de fama internacional nitidamente dominado pelo ambiente masculino, sobretudo em seu envolvimento com tabaco, álcool e drogas. Todas essas particularidades, não são mencionadas na narrativa discursiva, nem na iconografia. A liberdade de Carmem Miranda contrapõe um ideal de mulher recatada e submissa ao homem.

Carmen Miranda, diante da indústria cultural, tornou-se uma alegoria e uma figura pictórica no mercado internacional, uma figura do exótico, o que nos Estados Unidos contribuiu para formar um mito da sensualidade da mulher brasileira. O samba, o carnaval, a sensualidade da dança, de todo o figurino tem uma reflexão dual. Embora respeitada na carreira nacional e internacional, sendo considerada um ícone de cantora e atriz, a erotização do imaginário feminino se configurou em Carmen Miranda. Adriana Piscitelli, em estudo sobre migrações contemporâneas de brasileiras, intitulado *Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras*, a autora afirma:

Independente de serem consideradas no Brasil, brancas ou morenas, nos fluxos migratórios para certos países do Norte as brasileiras são racializadas como mestiças. No lugar desigual atribuído ao Brasil no âmbito global, a nacionalidade brasileira, mais do que a cor da pele, confere-lhes essa condição. E essa racialização é sexualizada (PISCITELLI, 2008, p. 269).

Ao mudar para os Estados Unidos, Carmem Miranda torna-se, em particular, uma latino-americana, que expressa por meio de sua personagem, um país marcado pela colonização e, para tal, carrega consigo, resquícios de exploração, por uma visão ligada à sensualidade por parte das mulheres do Brasil, sobretudo, baianas. As personagens de Carmen Miranda nos filmes de

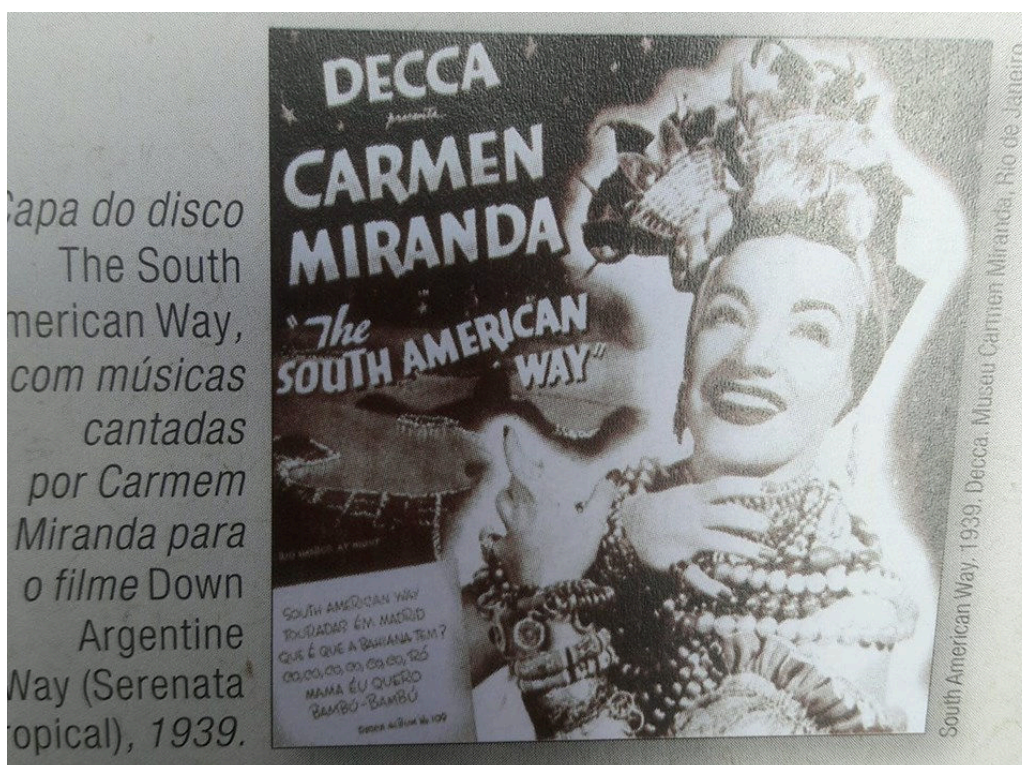
---

<sup>76</sup> Em outros artigos (BESERRA, 2000, 2005 e 2005) discute em detalhes a relação entre brasileiros e outros “latinos” nos Estados Unidos, bem como a relação de Carmen Miranda ao carnaval.

Hollywood são uma representação da América Latina subjugada nas relações de poder existentes nos macro poderes existentes entre países as nações.

Em suas representações caricatas, Carmem Miranda reproduz em suas personagens, um fetiche masculino, conjecturando um protagonismo sexualizado e nunca vinculado à figura de casamento. Nessa representação racializada de uma essência das nações latino-americanas, sustentamos a necessidade de se refletir o feminismo como interseccional, pensando acerca das categorias como gênero, nação, raça e sexualidade, a fim de desconstruirmos as violências simbólicas em que estão inseridas. Nesse sentido, o conceito analítico de Gênero, procura fortalecer vínculos entre as diferenças, o reconhecimento dessas “nem sempre se expressou no plano analítico e, quando ele existiu, muitas vezes privilegiou uma única diferença articulada a gênero” (PISCITELLI, 2008, p. 265), principalmente se considerarmos que sua visibilidade no livro didático limita-se aos anexos, sem contextualização satisfatória.

#### ICONOGRAFIA- FIGURA 5 L4CE



Fonte: DOMINGUES, Elza Ester. História em documento: Imagem e Texto, 2009, p. 165.

O conteúdo países hispano-americanos, abrange 12,5% do percentual de mulheres identificadas. Apenas dois livros didáticos abordam essa temática e são eles L2CM e L4CE.

Preocupou-se muito em estabelecer uma identidade nacional pelo caráter indígena, enaltecendo as civilizações nativas e criticando, não só o processo de domínio colonial, mas norte americano. Antes de partirmos para as mulheres identificadas, faremos uma análise geral de como abusos “heteronormativos<sup>77</sup>” são naturalizados nos livros didáticos, na revolução mexicana. A partir das análises que se seguem todas as mulheres estão em anexos, e acompanhadas por homens, assumindo a posição social exígua, justificando o delineamento geral neste conteúdo programático.

A figura 6 do L4CE contemplam o ditador Porfirio Díaz, em duas iconografias distintas, fotografia e pintura. No canto superior à direita, a descrição da imagem remete a distribuição de pães aos depois da missa de domingo aos pobres, as mulheres assumem uma posição social de cuidado, de amor e fraternidade. As mulheres da figura 3 pertencem a elite mexicana, estando acompanhadas pelos homens. O lugar público é notoriamente na figura 6 masculino, que há direito aos homens sobre as mulheres, sob sua vigilância constante e o lugar das mulheres configura-se em um constante cuidado familiar, observado no cuidado com as crianças da foto, enquanto os homens gesticulam no lugar de fala pública.

Não se trata de uma relação privada, mas civil; Dá direitos aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição [...] Configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos

---

<sup>77</sup> Apenas os livros L2CM e L4CE, apresentaram iconografias ou discursos textuais no contexto da Revolução Mexicana, que incorporem as mulheres, com exceção de Frida Kahlo na figura 4 do L2CM. São vinculadas a uma “violência simbólica” (Bourdieu 2002, p. 50), marcada pela hegemonia do homem branco, tanto nas iconografias, quanto no discurso narrativo dos livros didáticos. A fim de delinear as mulheres hispano-americanas como participantes do processo revolucionário da revolução mexicana, destacamos a opressão de raça, gênero e classe social, como assimetrias sociais cristalizadas, mesmo aquelas que não foram identificadas. Ao se tratar de diferentes classes sociais, consideramos pontuar que as desigualdades de gênero perpassam todas as classes sociais, tanto no campo, como no ambiente das cidades. As pouquíssimas mulheres que aparecem, estão restritas a anexos, outro fator importante é pensarmos na violência epistemológica, no sentido que as palavras são manipuladas, no L4CE ao mencionar Pancho Villa, atribui-se como esposa a mulher ao seu lado, sem ao menos mencionar seu nome, tratando-se de Luz Corral. O papel social de esposa e de subalternidade era explícito por ser conhecida popularmente como senhora Pancho Villa, despiando-se de sua identidade a começar pela nomenclatura de senhora, como uma propriedade do matrimônio. Pancho teve 23 esposas legítimas sendo Luz a mais conhecida de todas, e a única com quem se casou no civil e na igreja. Outros abusos ocorrem ao se tratar do ditador Porfirio Díaz, em uma pintura da figura 6 do L4CE, evoca não só o controle ditatorial, por pisar na constituição, mas por estar rodeado de homens com mulheres, garantindo a ordem masculina de privilégios, demonstrando jogos políticos que reforçam a invisibilidade das mulheres nos livros didáticos, os direitos das mulheres são inexistentes na contextualização dos livros didáticos. A mesma relação discutida envolta ao matrimônio, ocorre na figura 7 do L4CE, no contexto de luta armada camponesa. Simone de Beauvoir em seu *O Segundo Sexo* (1980), esclarece que o destino socialmente proposto à mulher é o casamento, é através dele, que a mulher passará a integrar-se socialmente, a mulher se torna propriedade do homem, e lhe deve obediência por ser o homem o chefe da família. O controle é exercido sobre o corpo uma violência simbólica. Diante dos expostos, consideramos importante ressaltar as configurações de subalternidade das mulheres e sutis objetificações femininas no sentido de prazer, ou sacralização da figura matrimonial, como fator de construção de identidade das mulheres, elas não foram ao menos mencionadas nas legendas das iconografias que estão inseridas. Seja no campo ou na cidade, as mulheres na revolução mexicana nos livros didáticos, estão associadas a figura matrimonial de submissão, tanto na posição dos corpos, quanto na posição social, o que Foucault (2009) teorizou de docilização dos corpos, mediante ao protagonismo masculino.

os espaços da sociedade; tem uma base material; corporifica-se; representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia, quanto na violência (SAFFIOTI, 2004, p. 57-58).

Destacamos a pintura de David Alfaro de 1957, com três mulheres centrais dançando, Díaz no centro, sentado pisando na constituição mexicana, rodeado por dezenas de homens, trajados igualmente, na descrição da imagem, pertencentes à classe burguesa. Embora a classe referenciada seja a elite, não isenta as mulheres da companhia masculina e do padrão de moda do início do século XX, pois uma vida pública envolvia as mulheres, com novas formas de organização social<sup>78</sup>. O homem ocupa o destaque central da pintura, as mulheres ocupam lugar de dependência.

Pertencentes à elite ou não, as mulheres serviam aos interesses e demandas dos homens na sociedade. A conjuntura da figura 6 do L4CE é o ambiente urbano, e a narrativa percorre o viés econômico e atribui à ditadura ao processo de intensificação da desigualdade social, não mencionando as mulheres. É nítido o controle dos corpos femininos como espaço público, a serviço do entretenimento dos homens, expostas à dominação simbólica, ou a serviço do papel social do matrimônio. De acordo com Okin:

A ficção de que o público e o privado existem como dimensões distintas da vida oculta sua complementariedade na produção de oportunidades para os indivíduos. As expectativas sociais levam ao desenvolvimento de habilidades diferenciadas pelas mulheres e pelos homens. As atividades para as quais são orientados correspondem, por outro lado, a posições diversamente valorizadas, levando não apenas a “diferenças”, mas à assimetria nos recursos. As mulheres são expostas à vulnerabilidade durante o período de desenvolvimento por suas expectativas pessoais (e socialmente reforçadas) de que serão as principais responsáveis pelo cuidado com as crianças”, o que orienta seu comportamento para a conquista do casamento, já que atrair e manter o suporte econômico de um homem torna-se necessário para o cumprimento do papel que se espera que desempenhem (OKIN, 1989, p. 139, apud, MIGUEL E BIROLI, 2013, p. 16).

---

<sup>78</sup> Acerca de novas formas de organização da vida social das mulheres, pautando na dualidade entre a vida pública e a vida privada, Linda enfatiza a importância de gênero como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”. [...] Mas se o próprio corpo é sempre visto através de uma interpretação social, então o “sexo” não pode ser independente do gênero. As concepções homem/mulher condicionadas à diferença sexual são produto tanto das relações sociais quanto das relações históricas. (NICHOLSON, 2000, p. 10). Cf: NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 08, n.02,2000.

## ICONOGRAFIA- FIGURA 6 LACE

**DOC 1**

**Pão aos pobres**

Uma cena comum na época de Porfirio Díaz: após a missa de domingo, os ricos distribuíam pão aos pobres. *Esse gesto resolvia o estado de miséria da população?*

David Alfaro Siqueiros. 1957. Museu Nacional de História, Cidade do México

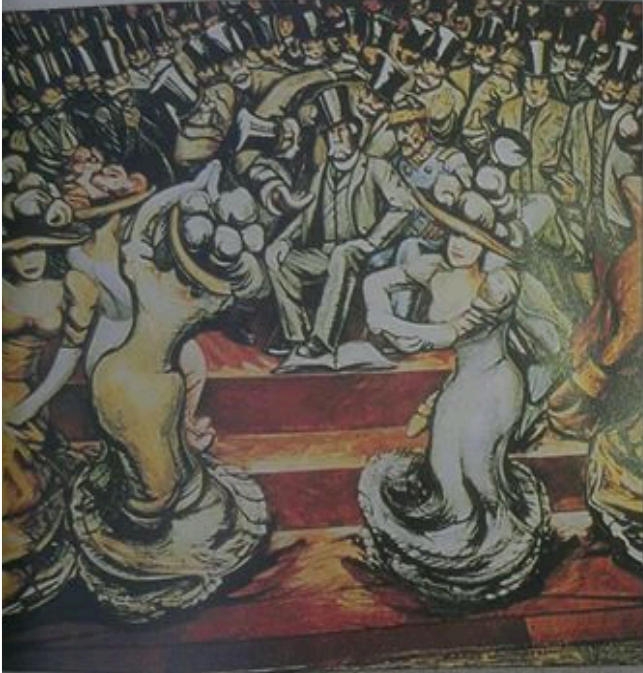


**DOC 2**

**O ditador Porfirio Díaz na visão de um artista**

*Que classe social representam os homens à sua volta? Que mensagem o artista nos transmite retratando Porfirio Díaz pisando a Constituição? Quantos anos a ditadura de Porfirio Díaz durou? Como acabou?*

*"A revolução contra a ditadura de Porfirio Díaz", mural de David Siqueiros, 1957. O ditador, no centro, sentado ao lado de um general, ouve conselhos dos homens que o cercam enquanto a burguesia dança sem par. Aos seus pés, a Constituição do México.*



Fonte: DOMINGUES, Elza Ester. História em documento: Imagem e Texto, 2009, p.43.

Na figura 7 do LACE, no adendo *Desafio*, uma única mulher em destaque aparece em meio a uma multidão, que participava da luta armada. Todos os homens portando armas, a mulher com um semblante de subalternidade segura, entrelaçando o homem com o braço direito, e o esquerdo vai em direção a sua cintura. Nitidamente acompanhando o homem, sua vestimenta cobre tanto seu corpo como sua cabeça, como um véu. O matrimônio foi o aspecto em destaque na representação da mulher na luta armada. Diante da associação da mulher ao matrimônio Beauvoir:

Ela toma-lhe o nome, associa-se a seu culto, integra-se em sua classe, em seu meio; pertence à família dele, fica sendo sua 'metade'. Segue para onde o trabalho dele a chama, é essencialmente de acordo com o lugar em que ele trabalha que se fixa o domicílio conjugal; mais ou menos brutalmente ela rompe com o passado, é anexada ao universo do esposo, dá-lhe sua pessoa, deve-lhe a virgindade e uma fidelidade rigorosa (BEAUVOIR, 1980, p. 169).

O fato da pintura estar em um adendo de *Desafio*, a autora sugere uma análise das principais obras que contam a temática mexicana, mas se detém em aspectos políticos e econômicos. As mulheres, mais uma vez, aparecem silenciadas, mesmo a mulher da pintura estando em lugar de destaque no canto direito, tomando uma posição de primeiro plano, não tem nenhuma referência, nem no corpo textual, nem nas iconografias, nem nas atividades de *Desafio* proposta pela autora do LACE Joelza Ester.

A postura em ser homem e ser mulher, na pintura, são construções dentro de um sistema simbólico de oposições. Ser homem na revolução, era estar armado, lutar, enquanto ser mulher, portanto é ser o oposto do homem. O homem constitui-se como um oposto da mulher, definindo uma cultura simbólica utilizando recursos do universo masculino, como características dicotômicas.

No caso da pintura, as armas, o corpo preparado para a guerra, e a mulher em lugar de submissão, acompanhando e participando sendo secundária, Bourdieu ressalta a oposição binária, inclusive no movimento dos corpos, em que a mulher está levemente atrás do homem, é mais baixa e seu semblante, remete a aceitação do lugar de inferioridade. O autor afirma que são construções:

Arbitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/em baixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público)/dentro (privado) etc., que, para alguns, correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo//subir/ descer, fora/dentro//sair/entrar) (BOURDIEU, 2003, p.16).

## ICONOGRAFIA- FIGURA 7 LACE

**David Siqueiros (1898-1974).** Com apenas 16 anos alistou-se para lutar pela Revolução Mexicana. Vitoriosa a revolução, recebeu uma bolsa do governo para estudar na Europa, onde ficou três anos. Seu radicalismo político o levou à prisão e ao exílio. Participou também da Guerra Civil Espanhola, em 1936. Abaixo, detalhe do mural *O povo pega em armas*.



Fonte: DOMINGUES, Elza Ester. História em documento: Imagem e Texto, 2009, p.51.

A prosseguir a mais notada mulher representante da revolução mexicana é Frida Kahlo<sup>79</sup> presente na iconografia do L2CM na figura 4. O livro, de forma breve, aborda a vida e obra de Frida em uma breve biografia, em anexo intitulado *Leitura Complementar*. Presumindo, a partir do conceito de representação para Chartier (2002), podemos afirmar que a representação, ao mesmo tempo em que traz a exibição de uma presença, marca a ausência de algo ou alguém, e o fato de Frida ter sido evidenciada em um anexo nos remete a essa ausência.

Seleção de atividades apresentadas e sua ordenação durante o texto não são aleatórias e requerem uma análise específica, para se perceber a coerência do autor em sua proposta de fornecer condições de uma aprendizagem que não limite a memorização de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permita o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais (BITTENCOURT, 2008, p. 315).

Frida Kahlo reflete, através das obras, uma questão da identidade nos autorretratos. A representação de um México fragmentado e dilacerado pelo processo colonial é uma metáfora dos problemas sociais e políticos de sua conjuntura, fazendo-nos pensar na representação das mulheres como um todo. Sua identidade com a cultura mexicana é presente em toda a sua obra, a narrativa textual explicita o caráter nacionalista imbuído nas obras da pintora, trazendo nos discursos, as nuances das obras de Frida, marcada por sofrimento, alegria, superação, perda e mutilação e sua relação com a Revolução mexicana.

A abordagem narrativa do L2CM é pertinente à figura de Frida, na representação das mulheres, porém inquieta-nos ao questionamento de colocá-la de forma secundária, na disposição dos conteúdos didáticos. Trazendo para o contexto histórico do livro didático, percebemos a fragilidade do corpo de Frida em suas obras que, de maneira subjetiva, as interpretações a respeito das concepções políticas, culturais e artísticas, no lugar de fala das mulheres, ainda nos mantém em lugar subordinado, inclusive na escolha do conteúdo didático. É impossível pensar em Frida, sem relacionar com Rivera e é relevante o destaque discursivo dado a ele, no corpo textual e iconográfico do conteúdo programático do L2CM.

A arte pictórica de Frida Kahlo propicia uma construção de saber, a partir do autoconhecimento, da valorização das experiências da mulher e do seu reconhecimento como sujeito histórico, a partir de um olhar altero, pintando as mulheres em si mesmas. A representação de Frida Kahlo reflete uma ética libertadora dos corpos femininos. É de suma importância salientar, é a ausência da perspectiva de liberdade sexual de Frida no L2CM, as relações sobre sexualidade não

---

<sup>79</sup> Cf. SEGOVIA HOEFERKAMP, Suzanne. Frida Kahlo, el retrato del dolor. Signos de vida, p. 27-31, 28 jun. 2003.

foram inseridas no livro didático, embora o 9º ano já tenha tido contato com esse tema, uma vez que estão próximos do Ensino Médio. Sexualidade é um tema velado no L2CM e impulsiona-nos a questionar se o fato de ser um livro adotado por um colégio de vertente militar tem alguma relação. Sobre as tensões envoltas à sexualidade, presumimos que é um tabu, principalmente se relacionado às mulheres.

Ao escancarar a dor em seu corpo por meio da arte, Frida revela sua dor física e emocional, encarando, não somente a sua dor pessoal, mas política. Frida estabelece uma dialogicidade entre o público e o privado, o pessoal e o político, o objetivo e o subjetivo, o carnal e o espiritual. De acordo com Segovia:

A pergunta sobre o abismo, a dor do sofrimento e a ameaça da morte, como eles simbolizam na videira de espinhos com seus galhos quebrados, aponta para o caráter quebrado da situação humana, bem como a paixão de Cristo e a coroa de espinhos. Esta característica de sinalização do símbolo é o elemento de participação que media entre o concreto e o absoluto, ou estar entre os elementos divinos e humanos que são expressos por meio da imagem de máxima inquietação (SEGOVIA HOEFERKAMP, 2003, p. 29. Tradução nossa).

Conjecturamos mesmo que Frida tenha se tornado um ícone de representação das mulheres, de resistência e liberdades diversas, há uma construção cultural na representação feminina que insere a artista no livro didático de maneira secundária, o anexo *Leitura Complementar* é um exemplo categórico, de que nem mesmo uma mulher tão conhecida como Frida Kahlo, permaneça margeada na construção historiográfica didática.

FIGURA 4- ICONOGRAFIA DO L2CM

**LEITURA COMPLEMENTAR**

**Frida Kahlo**

O texto a seguir aborda a turbulenta vida de Frida Kahlo, uma das artistas mais importantes do México no século XX.

**Terra mater: terra natal.**

“Em 6 de julho de 1907, nasceu em Coyacán, México, Magdalena Carmen Frieda Kahlo Calderón. Começamos com sua data de nascimento, que ilustra bem seu sentimento em relação à *terra mater*. Insistia em dizer ter nascido em 1910, ano do início da Revolução Mexicana, quando na verdade nascera em 1907. Este dado é revelador para os estudos sobre ela pois indica a sua necessidade em vincular-se a momento histórico tão significativo para o México e, portanto, para ela própria. [...] Acreditava, assim, que ela e o Novo México haviam nascido ao mesmo tempo.

Tal desejo expressa uma posição nacionalista que também reflete a necessidade de inserir-se em um contexto de glória, no qual o povo mexicano, por meio de um processo revolucionário buscou as transformações que deveriam tornar aquela sociedade mais justa e igual. [...]

Carlos Fuentes observa que, ‘nascida com a Revolução, Frida Kahlo tanto reflete como transcende o evento central do México no século XX. Ela o reflete em suas imagens de sofrimento, destruição, chacina, mutilação, perda, mas também nas imagens de humor e de alegria, que tanto marcaram a sua vida penosa’. [...]

A questão do nascimento e sua vinculação com esse ‘México de vanguarda’ podem ser observadas em algumas de suas obras, nas quais a maternidade [...] é representada pelo México emergente, onde era necessário preservar suas matrizes culturais, fazendo da arte o caminho. Sua obra remonta sempre às suas origens mestiças, o que a identificava ainda mais com o seu país, porque, mesmo passando quase um século da independência, haviam sido mantidas a discriminação étnica e as hierarquias sociais herdadas do período colonial.”

ARAS, Lina Maria Brandão de. Um olhar sobre a arte de Frida Kahlo. In: Anais Eletrônicos do IV Encontro da ANPHLAC. Disponível em [www.anphlac.org](http://www.anphlac.org). Acessado em 28 de março de 2009.

**Compreendendo o texto**

1. Qual era a relação de Frida Kahlo com a Revolução Mexicana?
2. Observe a pintura *Autorretrato*, de Frida Kahlo. Nela, estão representados dois momentos da história do México. Que momentos são esses? Eles estão interagindo ou se opondo? Justifique.

Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 9ºAno. 2006 p. 56.

A iconografia, da figura 8 do L4CE, está inserida em anexo, que propõe análise de documentos intitulada *Atividades*, no corpo textual, subdividida em documentos 1 e 2. No documento 1 a narrativa evoca a figura de um herói popular em uma canção, uma fotografia de Pancho Villa ao lado da esposa, a qual não é identificada na descrição da imagem, e uma terceira

imagem no canto esquerdo como documento 2, que traz, em diagramação pequena, fotografia de mulheres zapatistas em 1915.

A contradição está perceptível no meio da descrição sobre as mulheres, em que a autora refere-se a figuras de homens e não contextualiza as mulheres na imagem, não sabemos quem são, do mesmo modo que não menciona o nome da esposa de Pancho Villa. Pela data da fotografia, presume-se ser Luz Corral, conhecida popularmente como senhora Pancho Villa, como uma propriedade do matrimônio. Luz foi a mais conhecida de todas as vinte e três esposas de Pancho e a única com quem se casou no civil e na igreja. Luz é representada no livro didático como esposa, anulando qualquer tipo de construção social que não se restrinja ao matrimônio.

De acordo com Simone de Beauvoir, o sentimento de incapacidade de exercer a sua vontade senão através de um homem, faz com que precisem dele e, em suas realizações, a mulher se satisfaz. Sobre o matrimônio a autora diz:

O casamento não é apenas uma carreira honrosa e menos cansativa do que muitas outras: só ele permite à mulher atingir a sua dignidade social integral e realizar-se sexualmente como amante e mãe. É sob esse aspecto que os que a cercam encaram seu futuro e que ela própria o encara (BEAUVOIR, 1967, p. 67).

O documento 2, da figura 8, retrata as mulheres zapatistas, porém com uma diagramação muito menor do que a imagem de Pancho e sua esposa. De todas as figuras nos documentos da figura 8, a canção intitulada *Um herói popular* ganha destaque. Enaltecendo a Pancho como um guerrilheiro e herói ambicioso, com virtudes caracteristicamente masculinas no poder simbólico. Fica claro no documento coragem, e o comando de Pancho a seus soldados.

A fotografia das mulheres zapatistas tem como descrição que eram mulheres dispostas a pegar em armas para lutar do lado de Zapata e, na mesma descrição, a autora menciona a Libertação Nacional formada por índios expulsos, sob a liderança do subcomandante Marcos lutando contra a miséria e marginalização, privilegiando a atuação masculina, colocando as mulheres como secundárias na luta armada, a centralidade de importância do documento histórico, configura-se a figura de Zapata, um homem, fazendo com que nenhuma das mulheres fosse valorizada no documento histórico.

## ICONOGRAFIA- FIGURA 8 LACE

**DOC 1**

**Um herói popular**

Aqui está Francisco Villa  
Com sus jefes y oficiales,  
Es el que viene a ensillar  
A las mulas federales.

Ya llegó su amansador,  
Pancho Villa el guerrillero,  
Pa' sacarlos de Torreón  
Y quitarles hasta el cuero!  
(...)  
La Justicia vencerá,  
Se arruinará la ambición,  
A castigar a toditos,  
Pancho Villa entró a Torreón.  
(...)  
Viva Villa y sus soldados!  
Viva Herrera con su gente!  
Ya han visto, gentes malvadas  
Lo que pueden los valientes.

Las Mañanitas de Francisco Villa (anónimo),  
J. Reed, op. cit., p. 73-4.

Francisco Villa aqui está  
Com seus chefes e oficiais,  
E vem para aprisionar  
Essas mulas federais.

Já chegou para domá-los  
Pancho Villa, o guerrilheiro,  
Vai de Torreón expulsá-los  
E até seu couro arrancar!

A Justiça vencerá,  
Acabará a ambição.  
Para castigar a todos,  
Entrou Villa em Torreón.

Viva Villa e seus soldados!  
Viva Herrera com sua gente!  
Vocês já viram, malvados,  
O que podem os valientes.

(Tradução livre da autora)



Bernardo Corbuján

*Pancho Villa e esposa, foto de 1914.*

Para o governo mexicano  
(e também para o  
norte-americano) Pancho Villa  
(na foto acima) não passava  
de um bandido ignorante. Mas,  
para o povo, ele foi um herói,  
conforme mostram os versos  
dessa canção popular, uma  
entre tantas exaltando Pancho  
Villa e seus soldados. *Como  
você explica essa popularidade?*

**DOC 2**

**Zapatistas de ontem e de hoje**

Muitas mulheres pegaram em armas para lutar do lado de Zapata. Décadas depois, o Exército Zapatista de Libertação Nacional, formado por índios expulsos de suas terras, sob a liderança do subcomandante Marcos, luta contra a miséria e a marginalização. *Os zapatistas do passado e os de hoje lutam pelo mesmo objetivo?*



PPC/Kingsmae

*Mulheres zapatistas, em foto de 1915.*



Rebecca L. Sautter

*Subcomandante Marcos, em foto de 2000.*



Reggie Heller/Reuters/Corbis

*Emiliano Zapata, em foto de c. 1914.*

**Atividades**

- 1 Para alguns historiadores, a Revolução Mexicana não foi plenamente vitoriosa. Que elementos deste módulo justificam essa afirmação?
- 2 O Brasil, no início do século XX, também teve movimentos ligados à questão da terra? Explique.

45

Fonte: DOMINGUES, Elza Ester. História em documento: Imagem e Texto, 2009, p.45.

A *Revolução Russa* com o percentual de 11,11% de mulheres identificadas, contempla mulheres na narrativa em dois livros o L1CM e L2CM. Em todos os livros, o discurso narrativo abarca o socialismo no processo revolucionário, esgarça a queda da monarquia, a guerra civil e a ditadura stalinista. A discussão é remetida em viés marxista, com menção à luta de classes e

rebeliões no processo revolucionário, fazendo uma crítica aos poderes absolutistas. Nos dois livros as mulheres operárias são citadas no contexto com o fim do czarismo.

Nas narrativas didáticas, as mulheres operárias são vinculadas ao viés economicista, no caso da Revolução Russa, à luta de classes e a queda do poder absolutista e à emergência do marxismo<sup>80</sup> para as lutas sociais. Sobre a ausência das mulheres das construções sociais:

[...] no debate marxista a compreensão da objetividade histórica não se reduz ao campo da produção, na medida em que este também abarca a reprodução das relações sociais entre os homens, as quais, se abordadas de um ponto de vista histórico-ontológico, não deixam de incluir os processos singulares dos sujeitos sociais, mas nunca desvinculados da historicidade que os fundamenta (SIMIONATO, 1999, p.85-86).

Na figura 3 do L1CM, a única menção acerca das mulheres, encontra-se na apresentação da fotografia, em que Alexandra é esposa do Czar Nicolau II. A fotografia, no canto inferior esquerdo da folha, é do czar Nicolau II e sua esposa Alexandra, em foto oficial ao lado do marido. E essa é a única referência de presença feminina no livro didático, em todo o capítulo, tanto no corpo do texto, como em imagens, atividades ou anexos.

É importante salientar que as duas fotografias surgem como uma tecnologia de poder, que amplia o poder hierárquico e, sobre tal, tendo como função adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor, como sanção normatizadora, como um campo de vigilância (FOUCAULT, 1987). Alexandra, assim como outras mulheres já mencionadas nesse escrito, estão limitadas ao posto de esposa como única referência de suas vidas. A descrição da imagem ao lado da fotografia menciona que ao ser questionado sob sua profissão o czar se autodenomina “dono da terra russa”, explicitando a sua centralização de poder. O corpo de Alexandra configura-se de forma simbólica como o primeiro território de dominação do czar Nicolau II.

Prosseguindo, mostrar-se-á de que forma os instrumentos de controle do corpo e da sexualidade de Alexandra se converge ao das mulheres em geral, inerente à classe social. Alexandra é associada à figura de matrimonialidade e maternidade, vivendo para as demandas do marido, carrega em si um corpo e comportamento que precisa ser disciplinado e controlado a cargo do posto imperial que ocupa, e sobretudo pela definição biológica que carrega.

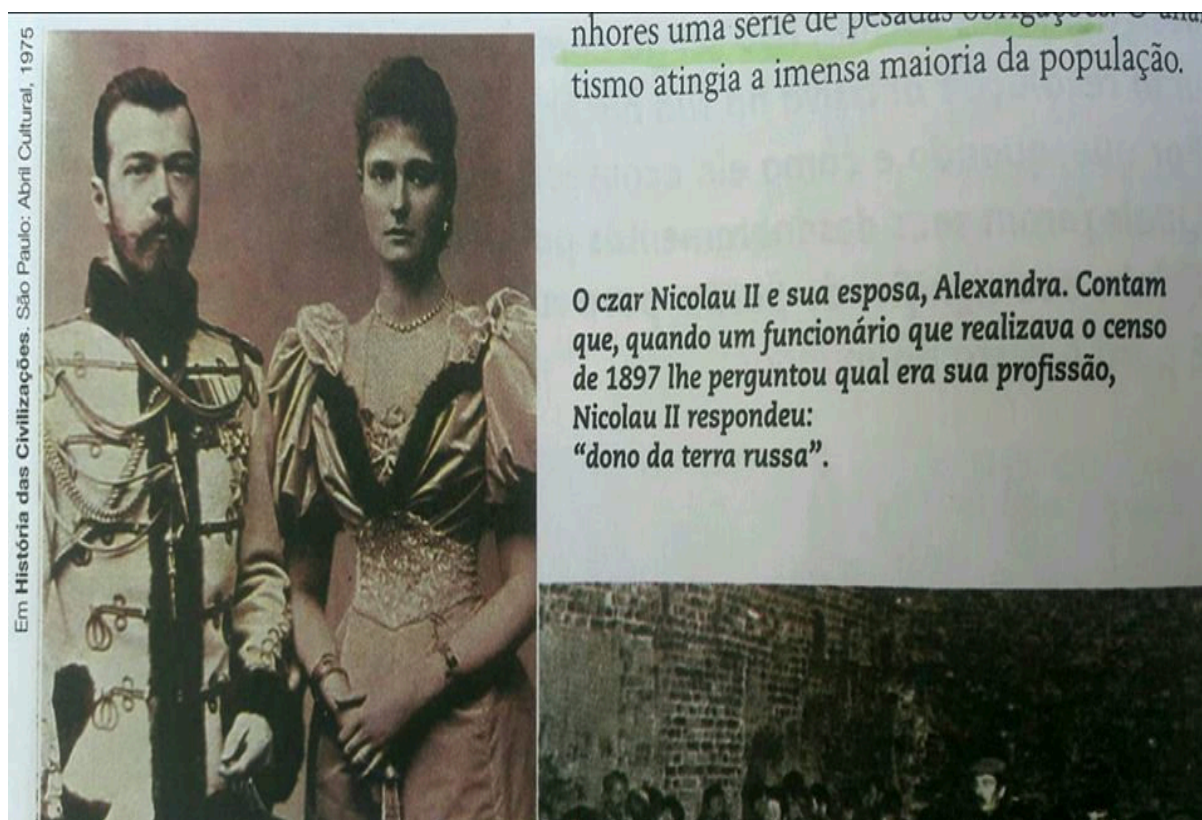
Se a sexualidade foi importante, foi por uma porção de razões, mas em especial houve estas: de um lado, a sexualidade, enquanto comportamento exatamente corporal, depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente; e depois, por seus efeitos procriadores, em processos biológicos amplos que concernem não mais ao

<sup>80</sup> Sobre a importância do Marxismo para os estudos feministas ver: Maria Lygia Quartim Moraes. “Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças”. In: *Crítica Marxista*. São Paulo, Boitempo, n° 11, 2000, p.95-96.

corpo do indivíduo mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população. A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende da regulamentação (FOUCAULT 1975, p. 289).

Ao começar pela expressão facial de Alexandra e a posição de seu corpo, altamente disciplinado para a foto oficial, observamos a regulamentação de seu corpo submetido ao czar. Ao semblante visivelmente melancólico, à indumentária imperial, com uma silhueta marcada pela imposição da beleza, a mobilidade do corpo de Alexandra transforma-se em arranjos sociais de dominação masculina. O poder possui uma eficácia produtiva, aprimorá-lo, adestrá-lo, atravessa o corpo físico e paira no âmbito social (Idem, 1985).

### ICONOGRAFIA- FIGURA 3 L1CM



JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 9ºAno. 1º ed. São Paulo: FTD, p. 48, 2006.

Outra faceta da multiplicidade de domínio masculino, configurado na figura do czar, predomina o poder familiar de estrutura patriarcal que exerce. Na figura 5 do L2CM, Alexandra é incorporada na fotografia da família imperial composta por cinco filhos, dentre as quais quatro

mulheres e um homem. Olga, Tatiana, Maria, Anastásia e Alexei. Nenhum dos membros da família são mencionados na descrição da imagem, exceto o czar Nicolau II.

Novamente o semblante de Alexandra, como na iconografia anterior, reflete o mesmo olhar de sujeição, aparentemente mais velha, dedicada exclusivamente à maternidade, a segunda iconografia coaduna exatamente ao contexto do L1CM e do L2CM. A submissão ao matrimônio e o discurso envolto a Alexandra e filhas é, de forma implícita, uma construção subjetiva, embora não tenha descrição textual sobre Alexandra e os filhos, o posicionamento social e político explicita um lugar de sujeição matrimonial.

A imagem de Alexandra reitera a ausência de narrativa que dá participação às mulheres na história. O poder do czar, como monarca no século XIX, estabelece o lugar de sujeição feminina, vinculada ao matrimônio, um olhar de obediência, de controle do corpo e das vestimentas, em prol de seu papel estabelecido, não só pelo marido, mas pelo Estado. De acordo com Foucault:

[...] nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 1999 p.119).

Alexandra, como sujeito, se constitui pela submissão a uma identidade definida pelo seu ser papel matrimonial, enquanto condição para que se eleve ao plano dos valores que sua posição a define. Moraes, comenta sobre a condição da mulher vinculada ao trabalho como sujeição primeiro ao pensamento conservador e, em segundo lugar, ao Estado, fazendo com que reflitamos acerca da representação de Alexandra no livro didático. De acordo com o autor:

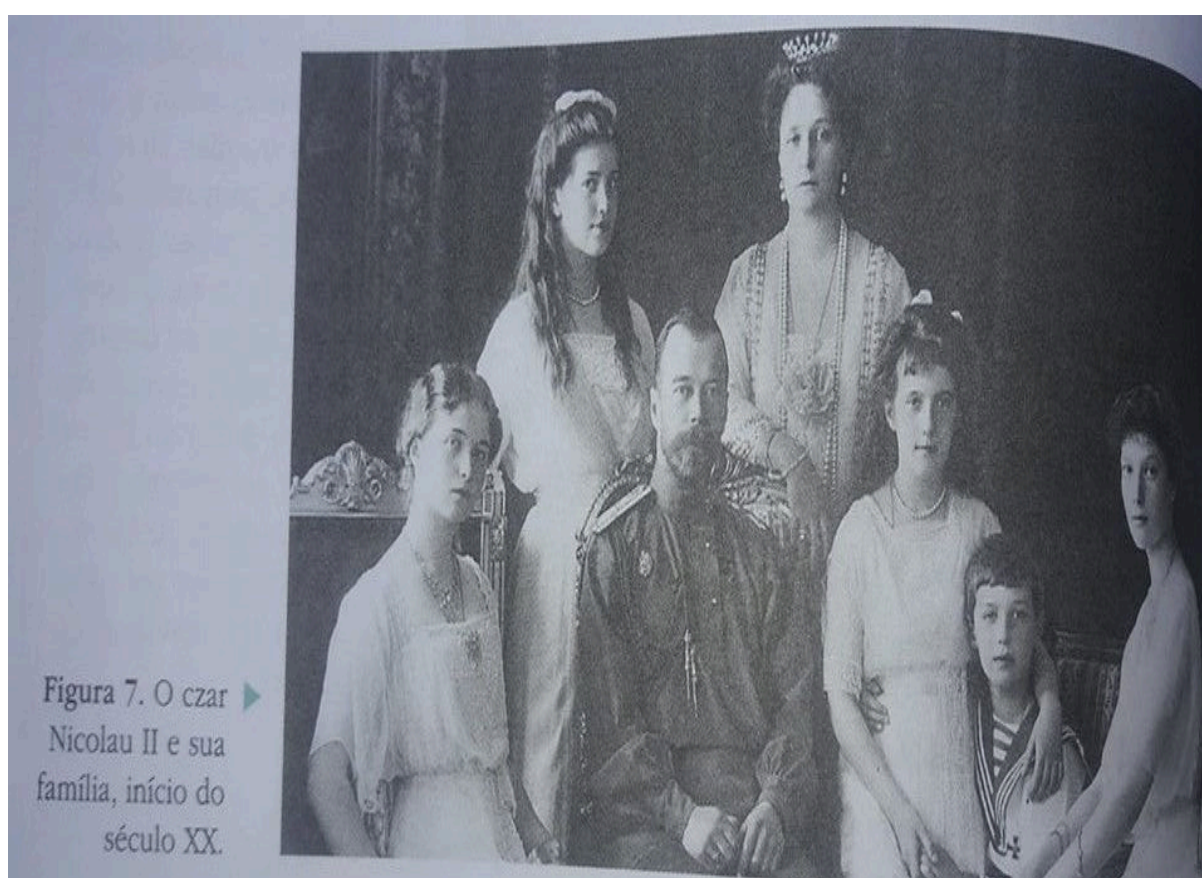
No tocante à 'questão da mulher', a perspectiva marxista assume uma dimensão de crítica radical ao pensamento conservador. Em A origem da família, da propriedade privada e do Estado a condição social da mulher ganha um relevo especial, pois a instauração da propriedade privada e a subordinação das mulheres aos homens são dois fatos simultâneos, marco inicial das lutas de classes. Nesse sentido, o marxismo abriu as portas para o tema da 'opressão específica' [...] (MORAES, 2000, p. 89).

Lauretis, propondo Gênero como representação e auto representação produto de diferentes tecnologias sociais, incita-nos a pensar na representação de uma relação de pertencimento, uma relação social, constituindo identidades, construídas através da cultura, de acordo com valores e conseqüentemente, criando assimetrias (LAURETIS, 1987). Acerca dos efeitos do gênero nas relações sociais, a autora afirma haver uma configuração variável de posicionalidades sexuais

discursivas, ou seja, os homens e as mulheres não só se posicionam diferentemente nessas relações sociais, mas as mulheres são diferentemente afetadas de forma injusta e desigual.

Burke (2004) alerta-nos para o cuidado com a análise das imagens, para ele as imagens não devem ser consideradas simples reflexos temporais, mas extensões dos contextos sociais em que elas foram produzidas, sendo assim, as indumentárias, o posicionamento dos corpos, as expressões faciais, demonstram na família czarista um importante mecanismo de controle, tanto pelo poder hierárquico como pela condição feminina embutido nesse poder.

#### ICONOGRAFIA- FIGURA 5 L2CM



Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 9ºAno. 2006 p. 84

Em um caráter oposto da aristocracia russa, demonstradas nas iconografias anteriores, as mulheres, não identificadas, são representadas no contexto de lutas sociais que tangenciam as dimensões mais fundamentais da existência: a luta pela vida. Implica a luta pelo comum, pela

sobrevivência. Nas reflexões iconográficas e narrativas, correspondentes a tais figuras, observamos que as mulheres não foram contextualizadas, tanto na narrativa discursiva, quanto nas iconografias. Em plena revolução, suprimentos básicos como água, alimento, configurou-se em seu cerne de lutas.

O início do XX, com a Revolução Russa de 1917, propiciou a potencialidade de emancipação da mulher, oriunda do seio familiar. Foi na luta proletária russa, que as mulheres ascenderam, sobretudo politicamente, mobilizando para a queda do governo do czar, fazendo greves e inserindo-se na luta armada, culminando um importante movimento mundial o “Dia da Mulher<sup>81</sup>”.

Em: *A Era dos Extremos* Hobsbawm problematiza:

Quando, após quatro dias de caos, elas se amotinaram, o czar abdicou, sendo substituído por um ‘governo liberal’ provisório, não sem certa simpatia e mesmo ajuda dos aliados ocidentais da Rússia, que temiam que o desesperado regime do czar saísse da guerra e assinasse uma paz em separado com a Alemanha. Mais que isso: tão pronta estava a Rússia para a revolução social que as massas de Petrogrado imediatamente trataram a queda do czar como uma proclamação de liberdade, igualdade e democracia direta universais. O feito extraordinário de Lênin, foi transformar essa incontrolável onda anárquica popular em poder bolchevique (HOBSBAWM, 2005, p. 67).

Houve, por séculos, uma relação inferiorizando as mulheres, a qual se manteve através do discurso imperativo dominante masculino. As mulheres não são mencionadas na tomada de posições políticas ou sociais que fugissem do âmbito cuidador. À medida que as mulheres imbuíram-se na busca por isonomia e a destruição da utensilidade, limitada ao seio familiar e cuidador, reconduziu as relações em sua práxis.

Remodelou-se a dinâmica sociopolítica, ao passo que o homem, não podendo mais valer-se de arquétipos sexistas, presenciou a ratificação das mulheres na produção substancial do operariado, alterando a dinâmica relacional<sup>82</sup> entre as identidades de gêneros. A fome, a miséria e a revolta impulsionaram as mulheres na participação efetiva da revolução, dando ênfase ao sujeito ativo, sobretudo no cerne da revolução. Ao contrário da representação de Alexandra, observamos nas mulheres não identificadas, uma oportunidade na revolução russa de se transformar as relações de Gênero, iniciando uma nova ótica social e política sob a lente do marxismo, mesmo com obstáculos.

---

<sup>81</sup> Refere-se ao fato do processo foi desencadeado por uma greve geral de mulheres, iniciada por uma manifestação espontânea, em que mulheres operárias do setor têxtil abandonaram seus postos de trabalho nas fábricas e tomaram às ruas de Petrogrado. Aproximadamente 90 mil trabalhadoras manifestaram-se contra o czarismo e a participação russa na 1ª Guerra Mundial, com cartazes que pediam “igualdade, pão, paz e terra”. Tal manifestação foi logo apoiada pelos operários, que se somaram em solidariedade, culminando no dia seguinte em outra grande mobilização geral, dando início a revolução russa. Cf. TROTSKY, História da Revolução Russa. 2017.

<sup>82</sup> Para Touraine, o sujeito é a construção do indivíduo, não se pode separar o indivíduo de seu contexto social, que se cria e se constrói na historicidade, o indivíduo se torna sujeito contestatório. TOURAINE, Alain. Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 149.

A única versão difundida nos livros didáticos analisados sobre o “Dia da Mulher” no 8 de março, relata que a data surgiu, quando cerca de cento e trinta trabalhadoras morreram carbonizadas, após um trágico incêndio em uma fábrica de camisas em Nova York, em 1911 que teria sido causado intencionalmente pelo proprietário da fábrica como forma de retaliação à greve organizada pelas mulheres naquele dia, que protestavam contra a exploração e as condições insalubres de trabalho, consolidando-se como um marco para as lutas operárias. Em contraposição afirma Trotsky:

(...) O 23 de fevereiro era o Dia Internacional da Mulher. Os elementos social-democratas se propunham a festeja-lo na forma tradicional: com assembleias, discursos, manifestos, etc. Não passou pela cabeça de ninguém que o Dia da Mulher pudesse se converter no primeiro dia da revolução. Nenhuma organização fez um chamamento à greve para esse dia. A mais combativa organização bolchevique, o Comitê do setor operário de Víborg, aconselhou que não se fosse à greve. (...) Tal era a posição do Comitê, ao que parece unanimemente aceita, às vésperas do 23 de fevereiro. No dia seguinte, omitindo suas instruções, declararam-se em greve as operárias de algumas fábricas têxteis e enviaram delegadas aos metalúrgicos, pedindo-lhes que acompanhassem o movimento. (...) É evidente, portanto, que a Revolução de Fevereiro começou de baixo, vencendo a resistência das próprias organizações revolucionárias; com a particularidade de que essa iniciativa espontânea seguiu a cargo da parte mais oprimida e coibida do proletariado: as operárias do ramo têxtil, entre as quais há de se supor que houvesse não poucas mulheres casadas com soldados (TROTSKY, 2017p. 128).

O que incita-nos a questionar é o fato das mulheres não terem sido associadas ao processo revolucionário russo. Camponesas e operárias russas mobilizaram a população trabalhadora em geral, culminando com o processo revolucionário para o fim da autocracia russa, participando ativamente na revolução russa como afirma Trotsky (2017), portanto, os livros didáticos reproduzem o silenciamento das mulheres nesse contexto, compendiando as mulheres ao matrimônio e ao lar.

Diante de todo o exposto na conclusão desse capítulo, percebemos que a representação das mulheres é exígua e é reflexo de uma complexa estrutura de poderes envolvidos, mantidos através de arranjos sociais e privilégios masculinos, cristalizados na legitimidade do livro didático. A representação de Alexandra na sacralização do lar e da posição matriarcal opõe-se à realidade das mulheres russas, que tiveram na revolução, o seu cerne de lutas e, com isso, engajaram importantes conquistas sociais e políticas ultrapassando as barreiras territoriais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Protagonizar a própria existência implica em um olhar altruísta na produção de discursividades, exercendo em um lugar de fala que constrói um contexto dialógico. Ao longo da produção desse escrito, executamos na análise dos livros didáticos de história do Ensino Fundamental II fase, não só um lugar de fala, mas também um lugar de escuta, percebendo que a hegemonia da fala nos discursos dominantes, foram masculinos. As implicações da escuta e olhar para as fontes exercendo o altruísmo, nos colocou em contato com diferentes cerne de lutas, classes sociais e etnias de mulheres submetidas à inexpressividade de suas participações, como convergência central, apesar de suas singularidades e demandas distintas.

Muitas foram as dificuldades encontradas para a execução de pesquisa das fontes no CPMG, a mesma foi minuciosamente questionada pelos gestores, preocupados em manter a imagem positiva do colégio, o que foi reiterado diversas vezes pelo índice positivo no IDEB, e com ótima colocação no estado de Goiás. Não há um olhar para o livro didático como fonte histórica, os gestores e administradores do CPMG não souberam informar se havia realmente a informação sobre a existência do livro didático como fonte, devido à rígidas hierarquias do colégio, em muitas vezes o diálogo foi dificultado, e por fim, os livros didáticos são descartados, encontrado na biblioteca do colégio pela organizadora bibliotecária, contendo apenas um exemplar, guardado por ela de forma independente, sem critérios documentais, que gentilmente foi doado, demonstrando interesse pela pesquisa que lhe foi apresentada, possibilitando a análise das fontes.

Diante das análises documentais, Não podemos afirmar que as mulheres não estão inseridas nos livros didáticos, sim elas estão, porém, fora do sistema de privilégios e expressividade, ao compararmos com os homens. Há uma pseudorepresentatividade, pois as desigualdades sexistas aparecem de forma sutil, engendrando disposições estratégicas nas práticas discursivas, neste sentido, o conceito analítico de Gênero emerge como urgente e necessário para a dialogicidade na construção do livro didático de história.

Tanto da perspectiva dos sujeitos e processos históricos, narrados no texto, quanto nas iconografias, a maioria dos temas tratados diz respeito à vida pública e política, com predominância masculina em toda a construção discursiva didática. Os papéis atribuídos às mulheres reduzem-se, na maioria, ao espaço doméstico e do lar, como mãe e esposa, limitando-as à esfera privada.

Os discursos construtores da desigualdade de gênero naturalizada permearam um conceito que foi amplamente utilizado: o androcentrismo de Pierre Bourdieu (2002), diante das representações sociais apresentadas sobre mulheres. Os livros didáticos, como fonte documental,

nos elucidaram que as mulheres não são percebidas como sujeitos históricos equivalente aos homens, os mesmos reproduzem silenciamentos que são velados pela exígua participação das mulheres nos livros didáticos. O fato de estarem nos livros, não significou a construção de um diálogo, ou de uma narrativa própria. A esse respeito afirma Cainelli:

[...] Temáticas como mulheres, crianças, religiosidades e porque não dizer temas relacionados à própria estrutura do conhecimento histórico como fontes, documentos e temporalidade começam a fazer parte dos conteúdos em História, sendo que de forma lenta as mudanças atingem também os manuais didáticos. No entanto, é preciso levar em consideração que apenas as mudanças na forma de produzir o conhecimento histórico, ou seja, as mudanças historiográficas não proporcionam modificações substanciais na forma de ensinar história. É necessário um movimento articulado entre as renovações da historiografia e as renovações na forma de ensinar História para que haja significativamente uma mudança na forma de seleção dos conteúdos (CAINELLI, 2012, p. 168-169).

Ao longo dessa pesquisa, percebemos como o feminismo contribuiu para as mudanças no livro didático, gerando campo de forças no qual foi possível romper com poderes estabelecidos. O feminismo, ao conceder um lugar de escuta aos menos privilegiados, oprimidos e sujeitados, possibilitou um amplo debate e busca por uma garantia de direitos, pela urgência e emergência de uma nova formação discursiva, que lutasse contra a desigualdade e buscasse a equidade.

A inquietação responsável pelo desenvolvimento da pesquisa é oriunda de uma árdua práxis docente, suprindo lacunas de uma presença das mulheres sempre ausente, insatisfatória e insignificante nos livros didáticos no Ensino Fundamental II fase.

A inexpressividade das mulheres nos livros didáticos de história pode ser atribuída a diversos fatores, mas, sobretudo a uma cultura voltada para a própria educação como um todo. Precisamos internalizar que a reverberação da inclusão das mulheres de forma equitativa está intimamente ligada à formação docente, que carrega consigo, marcas da violência simbólica (BOURDIEU, 1989) no campo da Educação. Apesar dos avanços historiográficos, as questões referentes à Gênero não são consideradas como questões fundamentais na História. Nesse contexto, o livro didático de história, consolida-se como ferramenta importantíssima no processo de escolarização, devendo propiciar um olhar múltiplo. De acordo com Louro:

Implica compreender que são precisamente os discursos, os códigos, as representações que atribuem o significado de diferente aos corpos e às identidades; (...) por isso, para a educação importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (LOURO, 2003, p.47).

Hanna Arendt, em *A crise na Educação*, nos elucida que a Educação, como uma ação humana, tem sido um construto de institucional, veiculada a uma visão mercadológica, um jogo de poderes político e social, enleando uma conformidade coercitiva (ARENDR, 2005). Com isso, podemos atribuir a permanência das mulheres na maioria dos anexos e adendos, como reflexos da crise educacional, sobretudo na realidade do Brasil. Há um distanciamento entre a Academia e a prática docente, ligada tanto à pesquisa quanto à práxis.

Gênero e Direitos Humanos necessitam ser pensados de forma mais ampla, a fim de que se possibilite uma participação democrática das mulheres no mundo. A consonância entre eles configura como um importante movimento político e social pela igualdade entre os “sexos”, inferindo para a desconstrução dicotômica de categorias. Molduras conceituais, arraigadas historicamente, são reproduzidas nas narrativas do livro didático, corroborando para consolidação de desigualdades, daí a urgência de se pensar Gênero como categoria analítica, capaz de refletir a Educação e mudar práticas sociais, que garantam os direitos conquistados pelas mulheres.

As mulheres foram invisibilizadas da narrativa historiográfica durante séculos, engendrando as relações de poder, pois a escrita lhes era negada, e a produção acadêmica exígua. Pensar o papel da educação, como capaz de integrar e ser responsável pela garantia dos direitos, é possibilitar em sala de aula, através do livro didático o lugar de fala e de escuta, sem coibir, discriminar, silenciar ou invisibilizar a voz das mulheres na construção historiográfica. De acordo com Foucault:

Ninguém é obrigado a achar que aquelas vozes confusas cantam melhor do que as outras e falam da essência do verdadeiro. O que importa é que essas vozes existam. Basta que elas existam e que tenham contra elas tudo o que se obstina em fazê-la calar, para que faça sentido escutá-las e buscar o que elas querem dizer (FOUCAULT, 2004, p. 80).

Retomando Arendt, a crise de estabilidade das instituições políticas e sociais está ligada a uma profunda crítica da Educação padronizada e institucionalizada, defendendo uma Educação que se valide para a vida, na qual o sujeito se insira em um processo contínuo de pertencimento, assumindo a responsabilidade de novos olhares inclusivos, nesse sentido, incluímos as narrativas das mulheres na perspectiva de um mundo comum. Segundo Arendt:

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés,

antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDR, 2005, p. 14).

A ruptura paradigmática da década de 1970, desconstruindo discursos e axiomas indubitáveis, foi fundamental para o início de uma inserção das mulheres como sujeitos históricos. A história legitimou por muito tempo a narrativa histórica com o homem na centralização dos acontecimentos, relegando as mulheres ao lugar de subalternidade em todo contexto de sua construção, porém a partir de 1970 com Micro história e a História Cultural, foi possível esgarçar o olhar e construir novas narrativas sob a ótica das mulheres. O grande desafio é que a quebra paradigmática reverbere-se em livros didáticos equitativos.

Ao evidenciar o olhar para as mulheres, problematizamos outros tantos anexos e adendos inexpressivos nos livros didáticos, como indígenas, homossexuais e negros, entendendo a urgência da mudança sistêmica da Educação, necessitando ser repensada e enfrentar grandes desafios. A exclusão perpassa pelas relações de poder, discutidas por Foucault (2004), fazendo-nos compreender que o androcentrismo permeia desde as políticas públicas, até a formação de profissionais que sejam preparados para o complexo campo que é a Educação.

A hipótese da pesquisa, que teve como proposta analisar a possível permanência de discursos androcêntricos (BOURDIEU, 2002) sinaliza a confirmação de Bourdieu acerca dos silenciamentos das mulheres, reiterados se retomarmos os gráficos expostos ao longo da pesquisa. Nenhum dos gráficos de mulheres tanto identificadas, quanto não identificadas, chegaram ao percentual de 50%, constatando o anonimato da maioria das mulheres. Alarantemente mais grave, o gráfico 5 aponta o aniquilamento das mulheres. Nos conteúdos programáticos: *Primeira Guerra Mundial, Entreguerras, Guerra Fria e Descolonização*, as mulheres eram completamente inexistentes com o percentual de 0%. Com esses dados, pontuamos que estamos longe de termos uma narrativa que contemple a equivalência das mulheres e homens, dados esses que se externam à iconografias e narrativas textuais.

Ao não considerar nenhuma participação das mulheres nos livros didáticos, com o percentual de 0%, denunciemos uma violência inata consubstancial contra as mulheres na construção historiográfica didática e propomos uma construção históricas das mulheres no recorte temporal nas guerras do século XX. Conforme Hobsbawm (2008) o século XX foi cenário da inserção das mulheres no mercado de trabalho, exercendo o trabalho remunerado e ocupando o lugar de destaque na rentabilidade do lar, passando a ocupar não somente o espaço doméstico, como público (Perrot, 2007), questionando-nos como nenhuma mulher pôde ser mencionada nos livros didáticos.

A despeito do percentual de 0%, Rago (2007) indica-nos uma resposta para essa invisibilidade, devendo-se ao fato de que os escritos partiam da perspectiva masculina, sendo os homens responsáveis pelos registros históricos oficiais. Perrelli (2008) afirma que guerras, crises econômicas, movimentos artísticos e o desenvolvimento tecnológico, possibilitaram novos modos de vida, culminando na mudança estrutural da vida das mulheres por estarem inseridas em esferas públicas e, para tal, igualmente responsáveis pelas principais mudanças<sup>83</sup> do século XX, portanto tornando-se perturbador a ausência absoluta das mulheres nessa conjuntura social.

O feminismo forçou as mudanças positivas da inserção das mulheres nos livros didáticos, uma vez que contribuiu para uma reflexão acerca do conceito analítico de Gênero, e esse repercutiu na História, pois houve uma atenção ao resgate das narrativas. Gênero oportunizou uma biografia das mulheres, ao discursar sobre nós, que não tivemos direito a uma narrativa altruísta. Scott (1992) em consonância com Bourdieu (1989), alerta-nos pra a necessidade de se considerar a existência de uma história das mulheres a ser escrita, que problematize as desigualdades de poder estabelecidas pela dominação masculina e histórica<sup>84</sup>.

Ao desenvolver um método dialético para a percepção dos discursos, observamos a manipulação dos meios de produção dos discursos em uma relação de poderes intrínsecos. A predominância masculina nas discursividades expressa uma forte tendência de exclusão e segregação na seleção dos conteúdos históricos recortados para a fabricação dos livros didáticos, reconduzindo à naturalização da narrativa privilegiada masculina. Através da exclusão, sociedade é desvendada (PERROT, 1988) e assim poderemos lutar contra as assimetrias sexistas.

Em ambas as escolas dos livros analisados, o caráter experimental de ensino, foi o diferencial apontado nos profícuos resultados do IDEB. Ao fazer uma análise densa sobre tais percentuais e conteúdos, presumimos que as mulheres estão margeadas em todos os livros didáticos, tanto do CEPAE quanto do CPMG, em sua maioria maciça, as mulheres estão representadas em anexos, adendos e leituras complementares e de forma inexpressiva nas narrativas textuais.

O livro que mais acentuou a representação das mulheres, ainda que em sua maioria, nos anexos, foi o L4CE pertencente ao CEPAE. Acreditamos que a abertura para discussão de questões de Gênero deveu-se ao fato de ser um colégio que pautava pela extensão continuada dos profissionais e por ser fortemente ligado às inovações no campo da Educação investigadas pela Universidade Federal de Goiás. Os profissionais da Educação são vinculados ao Programa de Pós-Graduação

---

<sup>83</sup> Perrelli, Marly. (2008). Mulheres em ocupações tradicionalmente masculinas: sentidos do trabalho. In Lago, Mara Coelho de Souza, Toneli, Maria Juracy Filgueiras, Beiras, Adriano, Vavassori, Mariana Barreto & Müller, Rita de Cássia Flores. Gênero e pesquisa em psicologia social (pp. 261-271). São Paulo: Casa do Psicólogo.

<sup>84</sup> CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. Cadernos Pagu, Campinas, n. 4, 1995.

Stricto Sensu do CEPAE, cujo propósito, é qualificar profissionais que atuam no ensino básico. O intuito qualitativo é preparar os profissionais, para a pesquisa aplicada na escola básica, a fim de que eles possam construir reflexões críticas. Devido ao respaldo acadêmico da Universidade Federal de Goiás, a prática profissional do CEPAE possibilita ações que visam impactar o sistema educacional no qual estão envolvidos, pressupondo que a escolha do livro didático, preconize uma teoria crítico-social.

Diante de todas as análises, concluímos que há muito mais permanências nas estruturas discursivas dos livros didáticos do que rupturas, embora as mulheres estejam em todos os livros, sua inexpressividade ante os conteúdos programáticos, demonstram claramente o resultado da hipótese androcêntrica. Os espaços dos sujeitos das aprendizagens em História devem ser questionados, a fim de que o ensino de História seja um terreno fértil de múltiplos ensinamentos e espaços, propondo caminhos viáveis para um pensamento analítico que explore a narrativa como forma de comunicar ideias históricas.

Necessitamos com urgência rediscutir as relações entre produção científica e configuração dos conteúdos de ensino, seja do ponto de vista da elaboração de programas e planos, seja quanto à produção de materiais didáticos ou a configuração de métodos de ensino. Discutir o processo de escolarização, a partir de uma abordagem cultural na sociedade, pode ser um caminho para a ampliação das mulheres em múltiplos espaços como sujeitos nos livros de História. Em consonância com a discussão no campo da Educação com um todo, garantir direitos e extinguir as desigualdades existentes devem ser o eixo central da execução de novos currículos, construídos na intersecção de diferentes campos disciplinares e potencialmente inclusivos na relação ensino e aprendizagem.

Assim, na conclusão desse trabalho, constatamos que nos livros didáticos de História do 9º ano de Ensino Fundamental II fase, o reforço dos estereótipos de gênero é acentuadamente marcante, relegando às mulheres o anonimato da posição de sujeitos históricos. Há, sem sombra de dúvidas, nos livros didáticos mais permanências da dominação masculina nos meandros discursivos, do que rupturas, que se delineiam de forma tímida, maciçamente em anexos. Porém, é possível encontrar uma abordagem analítica de Gênero, como por exemplo as discussões no contexto da Ditadura Militar no Brasil, articulando uma reflexão com os Direitos Humanos no L4CE. Isto posto, esse trabalho, que faz uma incipiente análise qualitativa e quantitativa documental dos livros didáticos do CEPAE e CPMG, no período entre 2008-2013, pretende contribuir, à partir do conceito analítico de Gênero, para os silenciamentos velados das mulheres nos livros didáticos, pois entendemos que visibilizar as mulheres como agentes transformadores na história e salientar a historicidade que as

envolve, torna-se uma ferramenta para a construção uma narrativa histórica, que contemple os sujeitos sem imposições sexistas.

Ao analisar o livro didático com o finalização da pesquisa, consideramos que há uma positivação legal na construção social de gênero, na sujeitificação das mulheres, introjetada nas práticas sociais discursivas didáticas. Há uma nítida complexidade de poder, intrincadamente relacionado à disposição patriarcal de poder, nas quais engendram dicotomias hegemônicas, porém, ao propiciar, mesmo que aquém o que deveria ser, a proposta de igualdade de gênero pelo viés discursivo didático, as situações dialógicas contidas nos mesmos, enunciam uma mobilização como resposta ao discurso hegemônico.

Gênero como conceito analítico, propõe um pensamento de fronteira feminista, onde a liminaridade torna-se um solo fértil e não apenas uma fenda, na repetição de assimetrias sociais. As mulheres nos livros didáticos, encontram-se em um lócus fraturado, que a partir da coalizão com as diferenças entre os homens, é possível promover reflexões, comportamentos e práticas sociais em prol de uma educação equitativa para a práxis humana.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Z. D. A minha trajetória pelo C.A., hoje CEPAE/UFG, e uma tentativa de análise da prática pedagógica por mim vivenciada. Memorial. Goiânia. Go: Mimeo. 1996.

ABREU, Denise Borille de História: Debates e Tendências – v. 14, n. 2, jul./dez. 2014, p. 395-407

ABREU, Zina. Luta das mulheres pelo direito de voto: movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos – ARQUIPÉLAGO - HISTÓRIA, 2ª série, VI, 2002, p. 465.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. A guerra não tem rosto de mulher, 1ª ed. Companhia das Letras, 20016.

ARAÚJO, Antonio Máspoli. Um olhar sobre a ética e cidadania. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzi, 2002.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AMÂNCIO, L.(1994). Masculino e Feminino. A construção social da diferença. Porto: Edições Afrontamento. Amâncio, L e CARMO, I. (2004). Vozes insubmissas – A história das mulheres e dos homens que lutaram pela igualdade dos sexos quando era crime fazê-lo, Lisboa: Dom Quixote.

ARAÚJO, Rosa Maria Barbosa de. A vocação do prazer. A cidade e a família no Rio de Janeiro republicano. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

ARIÈS, Philipp. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p.10-27.

ARRAIS, Cristiano Alencar; OLIVEIRA, Eliezer Cardoso de; ARRAIS, Tadeu Alencar. O século XX em Goiás: o advento da modernização. Goiânia: Cãnone Editorial, 2016.

ASSIS, Arthur. A Teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.

ASSUNÇÃO, Fernanda Rodrigues de. O universo de Frida Kahlo à sombra da experiência revolucionária mexicana: pintura, corpo e identidades, das décadas de 1920 a 1950. UFG, 2013, p. 162.

AUAD, D. Feminismo: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Educar Meninos e Meninas: Relações de Gênero na Escola. São Paulo: Contexto, 2006.

ALMEIDA, Jane Soares de. Ler as Letras. Por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. Ed. Ver. Ampl. Brasília, EdUNB; São Paulo, Melhoramentos, 1963.

BADINTER, Elisabeth. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BASSANEZI, Carla. Virando as páginas, revelando as MULHERES: revistas femininas e relações homem-mulher (1945-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. As mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, E. M. (org.). BASSANEZI, C. (coord.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2007, p. 608.

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo. São Paulo: Ed. Difel, 1970.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a Democracia. São Paulo, Lua Nova, n.º 38, 1996.

\_\_\_\_\_. A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo, Ática, 1998 (3.ª edição).

\_\_\_\_\_. O que é formação para a cidadania? Entrevista realizada por Silvio Caccia Bava, diretor da ABONG, em janeiro de 2000.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: LEITE, Raquel Lazzari Barbosa; CATANI, Denice Barbara. Formação de educadores – desafios e perspectivas. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 2001.

Berman, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2009.

\_\_\_\_\_. Livro didáticos entre textos e imagens. In: O saber histórico na sala de aula. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

\_\_\_\_\_. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4024/61 de 20 de Dezembro de 1961: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961;

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Barueri, SP:

Manole, 2003.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: apresentação dos temas transversais: ética/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Leis de Diretrizes. E Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 20/12/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação de 2011 -2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107). Acesso em 22/12/2017.

\_\_\_\_\_. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/ES em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdo. Organização: Andreia Barreto; Leila Araújo; Maria Elisabete Pereira. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei ° 5540/68 de 28 de Novembro de 1968: Lei Normas de Organização e Funcinamento de Ensino Superior em Articulação com a Escola Média. Brasília, 19681;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei ° 5692/71 de 11 de Agosto de 1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.

BRETAS, G. História da instrução pública em Goiás. Goiânia: Editora da UFG, 1991.

BRZEZINSKI, Iria. Escola Normal de Goiás: Nascimento, apogeu, ocaso, re)nascimento. In: ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua. As Escolas Normais no Brasil: do Império à República. Campinas: Alínea, 2008. P. 279 – 298.

BURKE, Peter. O que é história cultural? Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CANEZIN, Maria Teresa. LOUREIRO, Walderês. N. A Escola Normal em Goiás. Goiânia: UFG, 1994.

CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C.V. Poder negro: la política de liberación ver Estados Unidos. México: Siglo XXI, 1967.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. O Mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) \u2013 Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: Entre Práticas e Representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAUI, Marilena. Democracia e autoritarismo: o mito da não-violência. In: Simulacro e poder: uma análise da mídia. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

\_\_\_\_\_. Participando do debate sobre mulher e violência. *Perspectivas Antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, p.25-62, 1985.

Coleção Caros Amigos. A ditadura militar no Brasil: a história em cima dos fatos. São Paulo: Editora Casa Amarela. 2007. Fascículo nº 7 e nº 9.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*. [online]. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566. Acesso em: 22. Jun. 2017

COLLING, A. M. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

\_\_\_\_\_. A construção histórica do feminino e do masculino, *Gênero e Cultura: Questões contemporâneas*, Porto Alegre, 2004, p.33.

COSTA, Patrícia Ávila. Janela das Andorinhas: a experiência da feminilidade em uma comunidade rural. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2018.

COTT, Nancy. A Mulher moderna: o estilo americano dos anos vinte. In: THÈBAUD, Françoise. *História das mulheres no Ocidente - 5: o século XX*. Porto: Afrontamento; São Paulo: EBRADIL, 1991. p.104-107.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução de Liane Schneider. Revisão de Luiza Bairros e Claudia de Lima Costa. University of California – Los Angeles. *Estudos Feministas*, ano 10, 1º semestre 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 03/03/2017.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19-42.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.4, n.1, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>; Acesso em: 20 mai. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. A interiorização do ensino superior e a privatização do público. Goiânia: Ed. Da UFG, 2001.

FALCON, Francisco José Calazans. História e Historia Cultural: uma nova visão sobre a sociedade e a cultura. Rio de Janeiro: Campus, 2002. P. 88-89.

FAVARETTO, Celso F. *Tropicália. Alegoria, alegria*. São Paulo: Kairós, 1979.

FARIAS, M. N.; FONSECA, A. D.; ROIZ, D. S. A escola metódica e o movimento dos Annales: contribuições teórico-metodológicas à história. *Akrópolis*, v. 14, n. 3 e 4: 121-126, 2006.

FALUDI, Susan. Backlash: contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FERREIRA J. K. P. Enfrentando o silenciamento: as mulheres no Ensino de História. Dissertação (mestrado) Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6692>> Acesso em 10 jun. 2017.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R.. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 44 (2):367-83, mar./abr.2010

FONSECA, S. G. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006.

FONSECA, Thais de Lima e. História & ensino de História. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, M. (1979). História da sexualidade. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal.

\_\_\_\_\_. Em defesa da sociedade. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FRANK, Anne. O diário de Anne Frank. Trad. Ivanir Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FRIEDAN, Betty. Mística Feminina. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.

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

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, Carlo. O Inquisidor como Antropólogo. In: GINZBURG, Carlo. A Micro História e outros ensaios. Lisboa: Difel, 1991.

GHIRALDELLI JR., Paulo. História da educação brasileira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOLDMAN, Wendy. Mulher, Estado e Revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo: Iskra Edições, 2014.

GOIÁS. Lei Estadual de 9 de novembro de 1962, capítulo II, artigo 14. Organização do texto: Zilda Levergger Barbosa] Djalma Silva. 2ª. Ed. Goiânia: 1985.

GROSSI, M. P. Direitos Humanos, Feminismo e Lutas contra a Impunidade. ANTHROPOLOGIA EM PRIMEIRA MÃO, PPGAS UFSC, p. 1-13, 1998.

HABERT, Nadine. A Década de 70. São Paulo: Ática, 2001.

HOBSBAWM, Eric, Tempos Interessantes: Uma Vida no Século XX, Porto, Campo das Letras, 2005.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Cap. 4. p. 113-124.

HÖFFLING, Eloísa M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. Educação e Sociedade, São Paulo, v.21, n.70, p. 159-170, abr. 2000.

\_\_\_\_\_. A FAE e a execução da política educacional. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

HUNT, Lynn (2009). A invenção dos direitos humanos: uma história. São Paulo: Companhia das Letras.

JENKINS, Keith. A história repensada. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

JUNIOR, Gonçalo. Alceu Penna e as garotas do Brasil. São Paulo: CLUQ (Clube dos Quadrinhos), 2004.

KLANOVICZ, Luciana Rosar Fornazari. A mobilização das mulheres estadunidenses na Primeira Guerra Mundial, 2013.

KOSSOY, Boris. Origens e expansão da fotografia no Brasil – século XIX. Rio de Janeiro, Ed. Funarte, 1980. P.128.

\_\_\_\_\_. Fotografia e história. São Paulo, Editora Ática S. A., 1989, p.74.

\_\_\_\_\_. Realidades e Ficções na Trama Fotográfica. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000, p. 38-149.

\_\_\_\_\_. Realidades e ficções na trama fotográfica. 3ª Edição, Cotia, Ateliê Editorial, 2002. P.149.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. No estúdio do fotógrafo: um estudo da (auto)representação de negros livres e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX. Revista Studium, Campinas, 9ª Ed. Disponível em <<http://www.studium.iar.unicamp.br/nove/6.html>> Acesso em 13 jul. 2017.

KUCINSKI, Bernardo. Jornalistas e Revolucionários nos tempos da imprensa alternativa. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LACERDA, M. de. Dircurso. Anais da Câmara dos Deputados, sessão de 17 de julho de 1917. Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, v. 3, p. 486, 1918.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, B.H. Tendências

e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Histórico – Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo: Loiola, 1986.

LISSOVSKY, M. O visível e os invisíveis: imagem fotográfica e imaginário social. In: JAGUARIBE, B. (Org). O choque do real. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p.54.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Guacira Lopes Louro – Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista /Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAGALHÃES, Felipe Santos. Varrendo Jânio: trajetória parlamentar (1947-1953). 1998. Dissertação (Mestrado em História)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da história cultural: para a historiografia do manual escolar em Portugal disponível em: <<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidadeLisboa.pdf>> Acesso em 13 jul. 2017.

MALLARD, S.D.S. A mulher do século XXI. 2008. Disponível em: Acesso em: 01 mai. 2018

MALUF, Mariana e MOTT, Maria Lúcia. Recôndito do mundo feminino. In: SEVCENKO, Nicolau. (org.) História da Vida Privada no Brasil –República: da Belleépoque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Vol. 3, p. 368- 421.

MAUAD, Ana Maria de S. A. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, Nilda (Org.). A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Poses e flagrantes: ensaios sobre história e fotografias, Niterói: Eduff, 2008.

MEDEIROS, Daniel H. Aspectos da História do Brasil. São Paulo: Ed. Brasil. 2001, p. 162.

MESTRE, M.B.A. Mulheres do século xx: memórias de trajetórias de vida, suas representações (1936-2000). 2004. 236p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. A história na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 151-172.

MORAES, Maria Lygia Quartim. “Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças”. In: Crítica Marxista. São Paulo, Boitempo, nº 11, 2000, p.95-96.

\_\_\_\_\_. Cidadania no Feminino. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2010. p. 494-515.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOUFFE, Chantal. “Feminismo, Cidadania e Política Democrática Radical”. In: Debate Feminista. Ed. Especial “Cidadania e Feminismo”, México/São Paulo, 1999.

NEPOMUCENO, Maria. A. *A ilusão pedagógica; 1930-1945: Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.

NUNES, Silvia Alexim, O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade, p. 12.

OKIN, Susan M. Gênero, o público e o privado. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008.

PERROT, Michelle. Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. Introdução à história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.). História da vida privada. São Paulo: Cia das Letras, 2001b. v. 4, p. 9-14.

\_\_\_\_\_. Sair. In: DUBY, George; PERROT, Michelle. (Orgs.). História das mulheres: o século XIX. Lisboa: Afrontamento, 1991. p. 503-540.

\_\_\_\_\_. Figuras e papéis. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.). História da vida privada. São Paulo: Cia das Letras, 2001c. v. 4, p.121-186.

\_\_\_\_\_. As mulheres ou os silêncios da história. Bauru-SP: Edusc, 2005.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & história cultural. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. 8ª ed. rev. amp. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.

PINTO, C.R. J. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. 119 p.

PINSKY, Jaime. História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. Estudos Feministas, Florianópolis, 2009.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. In: Sociedade e Cultura. Goiânia: UFG, v.11, n.2, p.263-274, 2008.

PORTIER, W. R. NATAL. O Sertão virou verso, o verso virou sertão: o sertão e os sertanejos representados e ressignificados pela literatura de cordel. RN. 2012.

RAMOS, Carlos De Oliveira. Da proteção legal ao trabalho das mulheres e dos menores – Da proteção à maternidade no direito operário. Fortaleza, Imprensa Oficial, 1937.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. Anais do XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH. Fortaleza, 2009, p. 10-11.

RODRIGUES, Anderson de Brito. *História da Psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação*. Goiânia: UFG, 2007. (Tese)

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2000.

SANDON, E. Fotografia e ciência. In: HACKING, J. Tudo sobre fotografia. Rio de Janeiro: Sextante, 2012, p. 140- 146.

SAFFIOTI, H.I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: OLVEIRA, A.; BRUSCINI, C. (Org.). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

\_\_\_\_\_. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente)

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

\_\_\_\_\_. História das mulheres. In. BURKE, Peter (Org.) A escrita da História. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp. 1992.

\_\_\_\_\_. A invisibilidade da Experiência. Revista Projeto História. São Paulo, fev.1998.

\_\_\_\_\_. O enigma da igualdade. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, Janeiro-Abril de 2005.

\_\_\_\_\_. Usos e abusos do gênero. Tradução: Ana Carolina Eiras Coelho Soares. Revista Projeto História. São Paulo, Dez. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. Vol. 22. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, G. V. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história. Dimensões. Niterói: UFES, vol. 23, p. 45-66, 2009. Disponível em: <<http://www.ufes.br/ppghis/dimensoes/artigos/Dimensoes23GilvanVenturadaSilva.pdf>>. Acesso: 10 jun. 2017.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. Tradição e renovação educacional em Goiás. Goiânia: Oriente, 1975.

SIMIONATO, Ivete. As expressões ideoculturais da crise capitalista da atualidade. In: CFESS-ABEPSS. Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 1: Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social – Brasília, CEAD, 1999, p.85-86

SOUZA, Eneida Maria de. O discurso crítico brasileiro. IN: Crítica Cult. Belo Horizonte, UFMG, 2007a 59.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 109-161.

SOIHET, Rachel. Estudos Feministas. Florianópolis, setembro-dezembro/2005, p. 591-611.

Solta a Voz Vol, 12, Ano 11. Disponível em: <http://cepae.ufg.br/n/9526-revista-solta-a-voz-on-line>. Acesso em: 23 abr. 2017

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. Tempo Social; Rev. Sociol. USP S. Paulo, 10(2): 63-100, outubro de 1998.

THOMPSON, H. Medo e Delírio em Las Vegas: uma jornada selvagem ao coração do Sonho Americano. 1ª ed. 1971. Porto Alegre: L&PM, 2010.

TOURAINÉ, Alain. Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 149.

VALDEZ, Diane; ARCE, Alessandra. A primeira infância vai à escola: o regulamento do Jardim de infância - Goiás/1928. História da Educação (ASPHE), Pelotas/RS, v. 8, n. 16, p. 129-152, 2004.

VARIZO, Z. C. M. Relatório das atividades do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Mimeografado. 1972.

\_\_\_\_\_. O Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – Uma experiência. Digitada. Goiânia: UFG, 2000.

VENTURA, Zuenir Carlos. 1968: O ano que não terminou. São Paulo: Ed. Globo. 1989.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (Org.). A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

## **FONTES**

*História Das cavernas ao terceiro milênio*- Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2011-2013).

*História em Documento: Imagem-Texto-* Joelza Ester Domingues (2011- 2013).

*História: Sociedade & Cidadania* - Alfredo Boulos Júnior, (2008- 2010).

*Novo História: conceitos e procedimentos-* Ricardo Dreguer e Eliete Toledo (2008- 2010).

## SITES

< <http://www.colegiomilitarhugo.g12.br/site> > Acesso em 28 de setembro de 2016.

<http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/index.php?frame=menu/recursos/biblioteca.htm> Acesso em 20 de março de 2017.

< <http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/index.php?frame=menu/ocolegio/historico.htm> > Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

<<http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/ingressar.html>> Acesso em 20 de janeiro de 2017.

<[http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/normas\\_disciplinares.html](http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/normas_disciplinares.html)> Acesso em: 17 de setembro de 2015.