

CAMILA MATOS CARNEIRO

**CONCEPÇÕES ACERCA DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO: “HISTÓRIA: DAS
CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”.**

Monografia submetida à aprovação do corpo docente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Educação, Campus XIV, como pré-requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em História.

Prof. Orientador: Ms. Antonio Vilas Boas

Conceição do Coité
2017

CAMILA MATOS CARNEIRO

**CONCEPÇÕES ACERCA DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO: “HISTÓRIA DAS
CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”.**

Banca Examinadora:

Prof. Ms. Antônio Vilas Boas - Orientador
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Ms. Kleber Simões Fonseca
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. José Ernane Carneiro Carvalho Filho
Universidade do Estado da Bahia

Aprovada em:/.... /.....

Conceição do Coité
2017

Dedico este trabalho primeiramente a Deus e aos meus pais, por me fazerem trafegar pelo caminho do bem e da honestidade e que me apoiaram nos momentos mais difíceis de minha vida. A toda minha família, especialmente, ao meu amado tio Jorge (in memória), que sempre me incentivou e incentivou meus estudos. Ao meu amor João, toda gratidão e carinho, por ter sido meu sustentáculo ao longo destes anos de aprendizado. Enfim, a todos que de alguma forma colaboraram para a efetivação deste trabalho, que acreditaram, e acreditam em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua infinita misericórdia e pelos milagres que fez em minha vida.

Aos meus pais Maria e Lindoval, pelo sopro da vida e por me conduzirem no caminho que me tornou o que sou; à minha irmã Rafaella pelo amor dedicado, o meu eterno agradecimento. Amo vocês!

Ao meu amor João por não medir esforço para a realização do meu sonho.

Ao meu orientador professor Ms. Antônio Vilas Boas, por ter me acolhido como sua orientanda. E ao professor Kleber Simões pela acolhida quando mais precisei. A vocês, mestres, minha eterna gratidão e respeito.

Aos meus familiares e amigos, pelo carinho e torcida. Em especial as minhas flores que colhi na jornada da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e que se tornaram amigas para toda a vida: Elaine, Jadna, Geise. Levarei eternamente em meu coração, gratidão por todos os momentos compartilhados. Amo vocês!

RESUMO

O trabalho apresentado é resultado de uma pesquisa bibliográfica em que o livro didático foi tomado como fonte para a realização de uma apreciação do seu conteúdo, entendendo-se como tal, não somente textos escritos, mas imagens, gráficos, etc. O objetivo desta investigação foi analisar as concepções acerca da mulher, no volume 2, do livro didático “História: das Cavernas ao Terceiro Milênio”, da editora Moderna e de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, utilizado na rede pública de ensino do Estado da Bahia, durante os anos de 2012 a 2014. Acredita-se que esta pesquisa possui relevância, pois pretende discutir concepções de gênero abordadas pelo livro, bem como compreender a representação da identidade feminina construída no livro didático, aliando os estudos sobre livro didático de história que, dentro do ambiente escolar se configura como um recurso metodológico importante, quando não em alguns casos, único. Apoiamo-nos trabalhos de Bittencourt (2004); Lima (2006); Scott (1995). As mulheres sofreram ao longo dos tempos dificuldades por não serem aceitas na sociedade em razão desta ser machista e, como tal, excludente. Oprimidas, foram invisibilizadas pela historiografia, deixando a história das mulheres esquecida. Onde estão as heroínas que lutaram a frente de grandes revoluções? Por que não apresentar aos alunos, ainda no seu processo de formação, que as mulheres não foram passivas, ou tidas apenas como instrumento de/para reprodução? Estas questões, respondidas ao longo da investigação, apontaram que o livro não alimenta uma discussão no que se refere à participação da mulher na história do Brasil e dentro do contexto mais amplo da historiografia, além disso, a falta de criticidade por partes das autoras permite que haja lacunas dentro da sua obra, pois não há uma preocupação em problematizar a condição de submissão, segregação e violência que a mulher sofreu ao longo da história. Assim, tendo estas complexidades como base, é necessário que questões envolvendo gênero, em seus variados aspectos, sejam discutidas no espaço escolar, contribuindo no processo de formações abertas, diversas e que combatam todas e quaisquer práticas discriminatórias.

Palavras-Chaves: Livro Didático. Representação. História da Mulher. Ensino.

ABSTRACT

The work presented is the result of a bibliographical research in which the textbook was taken as source for the realization of an appreciation of its content, understood as such, not only written texts, but images, graphics, etc. The purpose of this research was to analyze the conceptions about women in volume 2 of the textbook "History: from the Caves to the Third Millennium", published by Moderna and by Patrícia Ramos Braick and Myriam Becho Mota, used in the public school system from the State of Bahia, during the years 2012 to 2014. It is believed that this research has relevance, since it intends to discuss the gender conceptions addressed by the book, as well as to understand the representation of the feminine identity constructed in the didactic book, combining the studies on book in the school environment is an important methodological resource, if not in some cases, unique. We support works by Bittencourt (2004); Lima (2006); Scott (1995). Women have, over time, suffered difficulties because they are not accepted in society because of this being macho and, as such, exclusionary. Oppressed, they were invisibilized by historiography, leaving women's history forgotten. Where are the heroines who fought in the face of great revolutions? Why not present to the students, still in their training process, that the women were not passive, or had only as an instrument of / for reproduction? These questions, answered throughout the investigation, pointed out that the book does not feed a discussion regarding the participation of women in the history of Brazil and within the broader context of historiography, in addition, the lack of criticality by parts of the authors allows that there are gaps in her work, because there is no concern to problematize the condition of submission, segregation and violence that women have suffered throughout history. Thus, having these complexities as a basis, it is necessary that issues involving gender, in their various aspects, be discussed in the school space, contributing to the process of open, diverse training and to combat any and all discriminatory practices.

Keywords: Didactic Book. Representation. History of Women. Teaching.

SUMÁRIO

01	INTRODUÇÃO	08
02	CAPÍTULO 01 – TEORIA DE GÊNERO	10
2.1.	GÊNERO E SUA ORIGEM	11
03	CAPÍTULO 02 - ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL, LIVRO DIDÁTICO E O LUGAR RESEVADO À MULHER	17
3.1	O LIVRO DIDÁTICO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO	22
4	CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS TEXTOS E IMAGENS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DA TEORIA DE GÊNERO	26
	CONCLUSÃO	40
	REFERÊNCIAS	42

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como proposta analisar as concepções acerca da mulher presentes na obra “História: das Cavernas ao Terceiro Milênio”, da editora Moderna, e de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Selecionado pelo Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático acima foi utilizado em sala de aula durante os anos de 2012 a 2014.

As representações sociais permitem a compreensão das sociedades, principalmente por meio de seus avanços e do comportamento de determinados grupos sociais, ou seja, as representações sociais completam o social, gerando, por meio destas explicações, opiniões e práticas culturais que diferenciam e caracterizam determinados grupos sociais.

A educação é um processo complexo e que faz parte de toda a vida do ser humano, iniciando-se num tempo e em espaços anteriores à entrada deste na instituição escolar, portanto, ao adentrar esse ambiente de produção e socialização de conhecimentos, os agora alunos, trazem noções, valores e significados próprios e a estes adicionados tantos outros, por meio dos quais nos tornamos capazes de elaborar conceitos, interpretar as ações e acontecimentos sociais.

Nesse percurso, um dos recursos mais presente na vida dos alunos é o livro didático que, nalguns espaços ainda se constitui como o único recurso acessível. Isso significa que muitas das concepções ali existentes são tomadas – caso não sejam problematizadas – como a expressão da verdade e de uma única verdade, como se a história sobre tal fato se resumisse naquele tópico, imagem ou interpretação.

Pensando no papel do livro didático como transmissor de visões de mundo e associado a isso, a condição de segregação, exclusão e invisibilização imposta à mulher no decorrer da história é que optamos por investigar as concepções acerca da mulher presentes no livro didático de História. Para tal e especificadamente, propomo-nos a discutir a teoria de gênero buscando compreender a representação da identidade feminina construída no livro didático, apontar o LD como instrumento metodológico para o ensino de História, abordar acerca do ensino de história e o

lugar da mulher dentro desta narrativa, e descrever sobre a temática tendo por base conteúdos e imagens presentes no livro didático.

O desenvolvimento dessa investigação, desde à concepção do projeto até a sua conclusão, foi baseado nas percepções sobre gênero, difundidas através das obras historiográficas de DUMONT (2009);SCOTT(1995);LOURO (1997),e nas concepções sobre o livro didático difundidas por BITTENCOURT (2004); LAJOLO (1996); NOVOA, (2007).

Esta pesquisa se divide em três capítulos. O primeiro deles discute a teoria de gênero e a relação desta com a educação. O segundo trata sobre o livro didático, historicizando-o, bem como aborda o ensino de História no Brasil. No terceiro capítulo, tendo como perspectiva o uso do livro didático na regência, analiso as imagens e textos presentes na obra, procurando dessa forma dar conta dos objetivos estabelecidos para essa investigação.

2 CAPÍTULO 1- TEORIA DE GÊNERO

A História, enquanto disciplina escolar permite compreender que as práticas sociais são construídas historicamente e que os nossos pensamentos acerca das coisas são subjetivados a partir dessas relações que estabelecemos. Sobre isto, Silva afirma:

“A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado a experiência que temos nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.” (SILVA, 2007, p.55).

Dessa forma, as nossas subjetividades geram representações simbólicas que contribuem para atribuição de significados às relações sociais. Para Silva (2007, p. 17) “a representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”.

Ao analisar os currículos escolares, no tocante a disciplina de História, é perceptível que estes apresentam uma realidade em que o educador precisa ter noção de que muito falta ser feito para que tenhamos um ensino de qualidade, principalmente no que atente para o respeito à diversidade. Uma análise mais detida mostra que boa parte dos educadores ainda tem dificuldades em desenvolver atuações e ações educativas assentadas em princípios educativos caracterizados pelo respeito às diferenças e de confronto aos discursos de dominação e desigualdade.

Existe, dessa maneira, uma necessidade urgente da construção de percepções acerca da diversidade enquanto uma construção sócio/histórico e cultural e que faz parte da nossa existência, assim como, ser fundamental compreendermos que a nossa principal semelhança é, justamente, sermos todos diferentes. A partir de tais princípios, a escola precisa ser entendida enquanto ambiente de múltiplos sujeitos, com múltiplas e diversificadas culturas, bem como experiências pessoais heterogêneas.

De acordo com Souza Lima (2006, p. 17),

[...] a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos

apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de naturezas distintas no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). “Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade. (SOUZA LIMA, 2006, p. 17).

O reconhecimento da diversidade precisa está incluso no discurso e na atuação do educador, levando-se em consideração, sobretudo, que o espaço escolar é um ótimo cenário de atuação das diversidades, constituído por alunos de diferentes idades, gostos, orientação sexual, religiosa, classe social e cor, etc. Diante disso, e mesmo sendo negligenciada pelos currículos formais, a diversidade deve ser um assunto colocado e discutido em sala de aula.

A história universal oficial, durante muitos anos, ocultou a participação dos sujeitos oprimidos não os representando na historiografia, na literatura, nos meios de comunicação de massa e, no caso dos ambientes escolares, nos livros didáticos nos quais geralmente predominaram as representações produzidas pelas classes dominantes, reservando aos outros sujeitos um lugar secundário. As mulheres fizeram parte deste último grupo.

A condição imposta ao sexo feminino pelos homens, e a luta por direitos iguais tiveram uma relevância importante na construção da sua identidade da mulher. Assim, a representação da mulher enquanto gênero feminino está relacionada à sua história e aos diversos acontecimentos sociais que os determinara.

De uma forma geral, a mulher sempre viveu uma subordinação à dominância masculina e quase não aparece na História. Durante muitos anos, as funções de educar, servir, cuidar do lar e procriar estiveram a cargo da mulher. Com isto, esta acabou sendo transformada em dependente do homem, sendo subordinada e controlada por ele, numa construção baseada no patriarcalismo¹, referencial ainda bastante predominante nos dias atuais e desencadeador de relações, posturas e visões acerca do que é ser feminino.

Nesta discussão, destacamos que, inclusive a condição de cidadania estava atrelada, nos fins do século XX, a ser alfabetizado, branco e, principalmente ser

¹ O modelo patriarcal, como o próprio nome indica, caracteriza-se por ter como figura central o patriarca, ou seja, o “pai”, que é simultaneamente chefe do clã (dos parentes com laços de sangue) e administrador de toda a extensão econômica e de toda influência social que a família exerce.

homem. Somente a partir do início do movimento de liberdade sexual é que as mulheres passaram a ter direitos sobre o próprio corpo, resultando em grandes transformações sociais. As mulheres puderam ser emancipadas, assumiram o poder com o compromisso em todas as etapas de sua vida e também mantiveram postura diante às exigências relacionadas às responsabilidades assumidas por elas. (MALLARD, 2008).

Para Bruschini (2007), o aumento da participação feminina no mercado de trabalho pode ser atribuído às conquistas políticas dos movimentos feministas, que transformaram valores e papéis das mulheres na sociedade, com expansão da escolaridade e a redução do número de filhos, viabilizando o ingresso feminino em um mercado de trabalho em expansão.

Atualmente, é visível o crescimento da participação da mulher, principalmente, no mercado de trabalho, mas ainda assim, ainda se percebe particularidades marcantes, sobretudo no que diz respeito à ocupação de determinados espaços, cobijados pelos homens e que, por isso, criam mecanismos de seleção para impedir a presença das mulheres nos mesmos.

2.1 GÊNERO E SUA ORIGEM

A palavra gênero surge no âmbito das discussões históricas e culturais para substituir a palavra “sexo”, haja vista que essa serve apenas para diferenciar mulheres e homens enquanto seres biologicamente diferentes, Bassanezi aponta:

Nesse sentido, uma das propostas da História preocupadas com gênero é entender a importância, os significados e a atuação das relações e representações de gênero no passado, suas mudanças e permanências dentro dos processos históricos e suas influências nesses mesmos processos. (BASSANEZI, 1992, pág. 43.)

O uso da palavra gênero é importante para entender os significados das relações e das representações acerca de homens e mulheres, bem como, olhar sobre questões como preconceito racial e desigualdade de gênero e pontuar as lutas das mulheres em busca de igualdade, bem como enfatizar as transformações provenientes dessas lutas aos longos dos anos.

O uso da terminologia gênero é algo introduzido na sociedade, sobretudo no campo da educação recentemente. Tratando especificadamente do Brasil, este termo surgiu na década de 80 alimentado pelos movimentos feministas que eclodiram pelo mundo a partir dos anos de 1970, e tinham como objetivo principal distinguir gênero de sexo, que tinha como base as características biológicas dos seres.

Segundo Scott (1995), “desta maneira se fez necessária a criação do termo gênero, com o intuito de ressaltar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”. (p.72). Neste mesmo sentido Louro (1997) afirma que não existe uma forma pensada para definir o que é ser homem e o que é ser mulher:

[...] não conseguiríamos examinar as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros [LOURO, 1997, p.24].

Os sujeitos se tornam homem e mulher por meio de longo caminho e de contínuo processo social, que é construído por meio de práticas masculinas e femininas. Dessa forma o conceito de Gênero se afirma:

O conceito de gênero tem o objetivo de chamar a atenção sobre a construção social dos sexos, sobre a produção do feminino e do masculino, não como algo dado e pronto no momento do nascimento, mas como um processo que se dá ao longo de toda a vida e vai fazendo com que as pessoas, os sujeitos, se tornem homens e mulheres de formas muito diversificadas, sempre de acordo com o que aquela sociedade, aquele momento histórico, a sua cultura, as suas relações étnicas, religiosas, de classe consideram, permitem e possibilitam. (CONFORTIN, 2003, p.109)

Assim, a representação da mulher enquanto gênero feminino está ligado à sua história e aos diversos acontecimentos sociais que os determinaram. Por meio destes conceitos, somos obrigados a pensar que existem múltiplas formas de ser mulher e homem, reforçando que essas representações são diversas. Para DUMONT:

[...] as relações de Gênero se tornam uma ferramenta para o entendimento de uma determinada sociedade, pois sua interferência não cessa nas escolhas individuais, mas é interligado com as relações de poder que as constituem e as determinam. (DUMONT, 2009, p. 144).

Sendo assim e com base na citação acima, os sujeitos não nascem prontos, eles são produzidos dentro da sociedade na qual estão inseridos durante seu dia-a-dia, de acordo com as suas teias de relações. Ressaltando que esta também é uma construção histórica que precisa ser entendida em culminância com outras categorias sociais, como por exemplo, a classe social, a etnia, a geração a qual o sujeito pertence e sua identificação com a sexualidade.

A questão de gênero é representada de diversas maneiras na sociedade, mas e sobretudo, através dos canais de comunicação. Nessa dinâmica e a todo tempo é construída uma determinada identidade à mulher e esta baseada em padrões e estereótipos que a marginalizam. Se tomarmos a história da humanidade como ponto de partida, é possível notar que a mulher foi considerada, em várias sociedades, como um ser inferior ao homem, o que pode ser a explicação para a forma como a mesma é tratada ainda nos dias atuais.

A partir disto, observar e analisar o que se ensina acerca da mulher no ensino de história e a representação ou representações que são construídas sobre a mesma é de suma importância para desconstruir muito dos estereótipos produzidos ao longo da história a humanidade.

Em sua grande maioria as análises feitas sobre a representação ou representações da mulher enquanto gênero feminino foram construídas por meio dos conteúdos, textos e imagens que discorrem presentes nos escritos historiográficos. Assim, neste primeiro momento, faz-se necessário indicar a compreensão de que as representações:

São formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos- imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam. (SPINK, 1993, p. 300).

Nesse sentido, as representações são formas de conhecimento construídas pelo esquema cognitivo humano a partir do contato com imagens, conceitos e/ ou outras formas de comunicação elaboradas socialmente. Ou seja, as representações

não existem por si mesmas, elas são uma construção social e, por tanto, histórica.

De acordo com Chartier:

As representações do mundo sociais assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] As percepções do social não são de forma alguma forma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1999 p.17).

A ideia de representação é apresentada enquanto instrumento teórico-metodológico capaz de assimilar as lutas pelo poder e dominação entre os grupos, ou entre os indivíduos pertencentes a estes, que se estruturam por meio das relações externas. Este conceito torna-se também capaz de demonstrar que existe uma internalização simbólica das lutas protagonizadas por estes grupos.

O livro didático em comparação com outros recursos ainda é bem mais utilizado na sala de aula. Entretanto, é necessário pontuar alguns elementos a serem considerados para a utilização adequada no processo de ensino e aprendizagem. Muitas críticas estão sendo feitas ao longo dos anos no que se refere à forma como o livro aborda o conhecimento e os conteúdos históricos, uma vez que diversas experiências têm apontado para a forma desmotivadora e sem embasamento teórico e metodológico. Segundo Marisa Lajolo (2006):

O livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Por isso, o livro didático é uma ferramenta indispensável no processo de construção do conhecimento. A escolha do professor em trabalhar com o livro é algo desafiador, que requer uma tomada de consciência acerca das inúmeras formas que ele pode ser trabalhado. Nesta perspectiva Lajolo (1996) assevera que:

Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase coautor do livro. (LAJOLO, p.9, 1996).

Neste sentido, a autora mostra o papel fundamental do professor na prática da escolha e das formas de utilização do livro didático no processo de ensino e aprendizagem. O docente precisa se preocupar com a maneira pela qual o conteúdo está sendo apresentado aos seus estudantes e isto é um desafio (NOVOA, 2007). É preciso levar em consideração que a realidade na qual o aluno está inserido também requer problematização, e precisando ser contemplada e aliada ao conteúdo.

Em concordância com os autores e por meio das minhas poucas experiências em sala de aula, é possível compreender que o uso do livro didático, constitui-se como um importante elemento para o ensino de história, uma vez que, utilizado com criticidade, proporciona uma construção do conhecimento múltiplo e pautado na diversidade de versões dos fatos históricos. No entanto, é necessário reconhecer os seus limites.

Portanto, é interessante observar que o livro didático, não se constitui apenas como um material utilizado para que os alunos possam construir os conhecimentos, mas também para perceber as múltiplas formas de abordagens dos conteúdos históricos. Neste sentido o livro didático pode contribuir para um ensino problematizador.

3 CAPÍTULO 2 - ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL, LIVRO DIDÁTICO E O LUGAR RESERVADO À MULHER

Segundo Circe Bitencourt(2008), existe uma articulação entre o poder institucional e o ensino e por esse viés ela procura evidenciar a relação de intimidade entre as mudanças no cenário político e as transformações no conteúdo e método do ensino de História.

A partir da década de 70, do século XIX, a disciplina História ganhou espaço e importância em razão da sua contribuição para a constituição da identidade da nação e segundo Bittencourt (2008, p. 61), “O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitasse a imaginação dos meninos e fortificasse o senso moral por meio de deveres com a pátria e seus governantes”.

Percebemos, então, que havia uma intencionalidade para o ensino de História, pautado na elaboração de uma ideia de pátria. De acordo com Bitencourt, o cenário passou por modificações no final dos anos 80 com a instauração da República e a necessidade de escolarização por causa do voto para alfabetizados. Era necessário homogeneizar a cultura escolar baseado num passado uno da nação. Porém neste sentido, é visível o interesse do Estado em manter a história das elites, causando polêmicas entre educadores e historiadores que acreditavam ser preciso incluir as demais classes no ensino. Em outras palavras, a ideia era de que a nação sofresse mudanças, com uma maior alfabetização.

Para Bitencourt(2008), as escolas primárias na década de 30 marcaram a consolidação da memória histórica nacional e o ensino de História foi pautado no culto aos heróis da pátria e dos festejos nacionais. O método para ensinar história era fundamentado na memorização, na dominação das informações, principalmente dos acontecimentos históricos nacionais.

Bittencourt (2008) afirma que a disciplina História era “considerada decorável por excelência” (p.71). O ensino de História no secundário continuou sendo obrigatório e integrou o currículo humanístico, este, que visava através dos conteúdos uma formação moral para a civilização. Porém, o ensino era pautado nos valores elitistas.

Nas décadas de 50 e 60, do século XX, os objetivos e os métodos de ensino receberam novas propostas como a formação intelectual e aquela voltada para a modernização do país; mas permanecia a predominância da História eurocêntrica. Com a introdução do currículo científico, os métodos de ensino não sofreram mudanças significativas, uma vez que a História continuou usando a mesma metodologia, através da qual os livros didáticos mostravam os rumos da aula e esta deveria ser conduzida pelo professor. No decorrer dos anos 60, professores promoveram debates em pró da renovação do método, além de repensar a função política e social do Ensino de História.

Como afirma Kátia Maria Abud (2010), desde a década de 70 debate-se sobre a produção de conhecimento na escola, que era produzido na universidade pelo professor pesquisador e reproduzido nas escolas. Na década de 80, começa a se pensar na produção de um saber pelo sistema educativo através de novas propostas metodológicas inseridas no currículo, este sendo um instrumento significativo, pois faz a mediação entre o conhecimento histórico produzido e o saber histórico escolar.

A lei 5692/71 implantou reformas na separação do conhecimento das áreas de ciências humanas, especialmente, as disciplinas de História e Geografia, que passaram a ser utilizadas para formação do cidadão para o trabalho.

Com o processo de redemocratização do país, foram rediscutidas a reorganização curricular, resultando numa concepção de história que contribuísse para a reconstrução nacional e como uma ferramenta de mudança social.

Nos anos 80 e início dos 90 a preocupação era aliar o conteúdo à metodologia de ensino, porém nas escolas predominava o presente como sendo suficiente para aprender. Nesse período, as práticas escolares foram marcadas pelas influências neoliberais e os alunos preparados para competir no mercado de trabalho.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNS) as adequações curriculares são realizadas na perspectiva de “adequar o currículo da escola ao currículo da vida”, em que o aluno não é formado para questionar e sim para produzir conhecimentos e ser empreendedor. Os professores não participaram da nova elaboração do currículo, sendo obrigados a uma capacitação imediata. Sendo

assim, tanto docentes como alunos foram prejudicados nesse processo, onde não tiveram poder de escolha.

De acordo com Selva Guimarães Fonseca (2003), as mudanças ocorridas no ensino de História nas últimas décadas do século XX, acompanharam as transformações políticas, sociais e educacionais. Considerando importante não separar a investigação e o debate sobre o ensino no contexto em que ele é produzido, portanto, de acordo com a autora, para que se discuta o ensino de História atualmente é preciso refletir sobre os processos formativos dos sujeitos nos variados espaços, pois vivemos em uma sociedade repleta de complexidades, marcadas por desigualdades.

A partir das mudanças sociais e históricas que aconteceram no Brasil após 1964, as educações bem como as metas criadas para a sociedade brasileira estiveram vinculadas ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico.

Para a autora Thaís de Lima Fonseca(2003), as fontes e a historiografia sobre a história do ensino de história, tem como base a historiografia francesa, sendo este o principal fator que define a disciplina escolar e o desenvolvimento da história enquanto uma disciplina tecnicamente ensinável, na qual as características do conjunto de conhecimentos que é definido como História, no universo escolar, nem sempre foram às mesmas, nem se manterão fiéis a uma estrutura que conhecemos hoje como as disciplinas escolares. Segundo Thaís Fonseca:

(...) o próprio estatuto da História enquanto campo do conhecimento mudou com o tempo, conforme suas relações com o debate científico de uma forma geral e com as Ciências Humanas em particular. A rigor, somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. (FONSECA, 2003, p. 20-21).

No final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, houve uma preocupação com as reformas de base, ensejando mudanças de grande relevância. Com o golpe militar de 1964, esses estudos ficaram sendo vinculados, mas depois foi inibida e os manuais didáticos continuaram a ensinar a História tradicional pautada na vida e realizações de grandes homens os quais são os condutores dos pobres e indefesos seres. Só nas décadas de 1970 que se iniciou uma ampliação da

preocupação com um ensino de História mais crítico, estimulado pela formação de estudantes de universidades que pregavam um ensino mais preocupado com o contexto social.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é de grande importância o reconhecimento da disciplina História para o currículo escolar, sendo que o ensino de história passou por duas etapas significativas até a sua completa implantação. A primeira, em meados do XIX, quando a disciplina foi introduzida no currículo escolar. E a segunda nas décadas de 30 e 40 do século XXI, com a intervenção do Estado no processo educacional.

Segundo os PCNs, os anos 80 são considerados um marco para a história da disciplina História no país, pois houve a redemocratização do ensino, em que conhecimentos escolares foram questionados e redefinidos através de reformas curriculares, além disso, mudanças nos currículos foram pleiteadas como as feitas pelo movimento feminista, que questionava a reprodução do machismo, invisibilizando as experiências das mulheres ao longo do tempo.

Neste sentido a Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, tornou-se um instrumento indispensável de luta, sobretudo na prevenção e inserção de conteúdos sobre violência de gênero em todos os níveis de ensino. Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar:

Art.20 Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art.30 Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§10 O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§20 Cabem à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no caput.

Art. 40 Na interpretação desta Lei serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares das mulheres em situação de violência doméstica e familiar. (BRASIL, 2006).

Mas, mesmo em meios às mudanças ocorridas, uma questão a ser considerada nesta discussão, é a urgência de ser questionar e a urgência de descolonizar-se o currículo de história, visando existir uma reflexão sobre o contexto de desigualdade e diversidade em que convivemos. Os lugares de poder precisam ser questionados, os sujeitos negros, indígenas, mulheres entre outros necessitam ter espaço, visibilidade e respeito na história brasileira.

Neste sentido, Gomes (2012) assevera que: a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber:

[...] Nesse processo a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2007 p. 107).

Portanto, se compararmos o Ensino de História instaurado no século XIX, com o que temos atualmente, é possível perceber que alguns avanços foram feitos, porém, ainda existem lacunas que precisam ser problematizadas, como a desvalorização dos sujeitos ainda considerados inferiores, entre estes as mulheres e sua história, o racismo, e todas as formas de discriminação que permeiam os currículos seja de forma explícita ou velada.

Diante disto, a importância de se estudar o livro didático como fonte de pesquisa em um curso de formação superior se dá pelo fato de o mesmo ser um recurso didático amplamente utilizado na educação e em especial na educação escolar (em muitos casos ainda é o único instrumento metodológico utilizado na sala de aula). Além disto, o livro didático se constitui como um instrumento de

formalização do currículo oficial, sendo, portanto muitas vezes o transmissor, propagador do ideal de educação definido pelo governo.

Portanto é de suma importância que os educadores e futuros educadores o compreendam como um veículo propagador de ideologias e de construções, para que saibam utilizá-lo de forma crítica e, sobretudo consciente em suas práticas educativas.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

A partir de 1993, as pesquisas sobre o livro didático tornam-se objeto de investigação a nível internacional. O Brasil, é claro, não foge à regra. Para Munakata (1997), o trabalho de Circe Bittencourt (1993) representou o impulso inicial da vasta produção das décadas seguintes:

[...] na medida em que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia. A tese, publicada tardiamente como livro em 2008 (BITTENCOURT, 2008), tratava da questão do livro didático como política pública educacional, mas também enveredava em questões como a produção editorial desse objeto para o mercado, a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua importância como suporte de disciplinas escolares (em particular, de história ensinada) e os usos e as práticas que incidem sobre esse material. (MUNAKATA, 1997, p. 181).

Esta renovação na temática de pesquisa teve por base as discussões já existentes de autores como Godsson(1995); Chartier(1988); Choppin(2004) que desde a década de 70 já trabalhavam com os estudos sobre currículo, disciplinas escolares, cultura escolar, bem como história cultural e história do livro e da leitura. A história do livro formula uma tese que se tornou fundamental para a realização de pesquisas sobre o livro e sobre o livro didático, que é irredutibilidade ente o que se escreve (textos) e a construção do livro (conteúdos).

Algumas discussões que são promovidas dentro das aulas de História² abordam temáticas acerca de sujeitos oprimidos, que aos longos dos anos não foram representados na historiografia, na literatura, nos meios de comunicação de

² Partindo de um mediador que utiliza suas aulas pautadas na criticidade e comprometimento com um ensino problematizador, capaz de desconstruir estereótipos/padrões.

massa, nos livros didáticos³ de várias formas e em que geralmente predominaram as representações produzidas pelas classes dominantes quando os mesmos aparecem.

O livro didático figura enquanto instrumento metodológico amplamente utilizado na prática educativa escolar e também no ensino de história. Sobre ele, concordamos com Bittencourt (2008), que ele é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Desta forma, o livro didático é utilizado nesta pesquisa como um documento e fonte da pesquisa.

Os livros didáticos se configuram como os maiores protagonistas da sala de aula, sendo este o recurso metodológico mais utilizado entre profissionais da educação e professores, tratando-se de “objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros”. (BITTENCOURT, 2008, p. 299).

De acordo com Choppin (2004) a definição do livro didático, se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo.

Mesmo sendo utilizado de forma tão ampla por professores e por apresentar características únicas e específicas, o livro didático não se torna algo fácil de definir e de analisar, pois:

Trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para a sua elaboração e uso existem muitas interferências [...] constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos para currículos educacionais. Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático. (BITTENCOURT, 2008, p. 301).

Assim como o livro didático se configura uma obra complexa que assume diversas funções, os conteúdos nele reproduzidos conduzem os seus leitores a uma

³ Dentre estes sujeitos estão às mulheres.

determinada representação de acordo com a percepção do seu(s) autores (as), seja por meio de textos ou de imagens. De acordo com Munakata (2012) há uma necessidade de perceber o livro como um produto material criado a partir de uma lógica de mercado:

“Entre a enunciação das ideias e dos valores e a sua recepção, há, sempre, a mediação da materialidade do objeto-livro, que deve ser levada em conta. O livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido.” (MUNAKATA, 2012, p.184)

Dessa forma, o livro precisa ser entendido como um produto, e que sua materialidade vai além de mensurar tamanho de páginas, texturas, entre outras características físicas. Ou seja, compreender a materialidade em sua totalidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros. Ainda se tratando deste aspecto o autor afirma que esta noção remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados. No caso específico do Brasil. Munakata(2012) afirma:

A circulação, em se tratando de livro didático no Brasil, é uma operação complexa, exatamente pela materialidade desse objeto: imagine-se, por exemplo, a logística envolvida para que os 160 milhões de exemplares, adquiridos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), cheguem simultaneamente no início do ano letivo em todos os recantos do território brasileiro. Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobre determinada pelo mercado. (MUNAKATA,2012, p.184).

Tratando-se especificadamente de relações de gênero no livro didático, Gabriela Almeida Diniz (2011) aponta que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (temática já abordada anteriormente) inserem as Relações de Gênero nos

Temas Transversais, em Orientação Sexual, indicando que esta temática deve ser tratada em todas as áreas do conhecimento.

Depreendemos disso que a questão de gênero se coloca em praticamente todos os temas trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. Defendemos que uma das maneiras de se trabalhar Gênero no ambiente escolar é utilizar as (in) formações contidas no material didático mais tradicional da escola: o Livro Didático (LD). Desta forma, trabalhar a temática de gênero na escola, se faz tão necessária quanto outras consideradas tradicionais.

Ao analisar as Relações de Gênero contidas nos livros didáticos de História, se faz necessário refletir se este material pedagógico tem contribuindo para o contexto educacional brasileiro. Assim a análise dos textos e imagens presentes nos livros didáticos a partir da teoria de gênero será aprofundada no capítulo posterior, tendo estas discussões como base para a sua realização.

Partimos do princípio que gênero é uma construção social e conseqüentemente cultural, que ocorre nas diversas instituições sociais, dentre elas o espaço escolar. Dentro destes, existem artefatos que são capazes de produzir e/ou reproduzir determinadas concepções como, por exemplo, o livro didático. Neste sentido, o professor tem a liberdade de transformar estas concepções veiculadas nesses materiais, através de questionamentos e reflexões acerca destas concepções, proporcionando aos alunos espaços para questionarem estes ideais que não contribuem para a sua formação enquanto sujeitos pensantes e atuantes, tornando-os capazes de mudar a sua realidade local e como conseqüência provocar uma mudança real na sociedade em que vivemos.

4 CAPITULO 3- ANÁLISE DOS TEXTOS E IMAGENS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DA TEORIA DE GÊNERO.

Primeiramente, fora Temer⁴

Partindo da perspectiva de que o livro escolar é um recurso didático amplamente utilizado para a regência, o escolhi como minha fonte de pesquisa, e a partir dele farei a análise das imagens contidas nalgumas das suas páginas, bem como de outros textos, no intuito de provocar nos leitores uma criticidade sobre as variadas versões de um determinado conteúdo.

Escolhi para análise, o livro didático de História, da rede pública de ensino do estado da Bahia, intitulado História: das cavernas ao terceiro milênio, volume 2, denominado “da conquista da América até ao século XIX, autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, Editora Moderna, 2ª edição, 2010. Disponibilizado pelo Ministério da Educação e escolhido pelos professores da educação básica para utilização durante os anos de 2012 a 2014, o que determinou a minha seleção foi compreender como a mulher é pensada e retratada na construção de uma obra que tem como autoras, justamente, duas pessoas do sexo feminino.

Ao optar por ter como fonte de investigação os livros didáticos, é fundamental compreender que “existe a tendência de identificar as lacunas relativas a determinados temas ou sujeitos históricos” (BITTENCOURT, 2008, p. 304), no caso da minha pesquisa, a representação construída sobre a mulher. A análise de um livro didático parte desde seus aspectos mais básicos, como sua forma, o conteúdo histórico indo até às concepções históricas e pedagógicas adotadas pelo (os) autor (es). Primeiramente, entretanto, iremos ver a forma como os livros escolhidos são apresentados aos alunos.

A contracapa do livro traz uma informação bastante relevante, o livro é apresentado como obra adquirida e distribuída pelo Ministério da Educação para todo o país por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e

⁴ Por não concordar com a forma usada pelo atual presidente para chegar ao poder, exponho o que penso sobre a sua permanência.

referente ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD⁵. De acordo com esta apresentação prévia, o livro foi selecionado após uma criteriosa avaliação da Secretaria de Educação Básica para que alunos e professores dispusessem de um material de qualidade tanto física, quanto pedagógica.

Imagem 1. Capa do livro didático “História: das cavernas ao terceiro milênio.”



⁵ O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. V.2, São Paulo: Moderna, 2010.

As primeiras páginas do livro possibilitam uma visão do processo de sua produção, com a apresentação dos autores que participaram da sua confecção, sobre isto Bittencourt afirma:

[...] essa materialidade é importante para que se possa compreender o conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto, incluindo a forma pela qual a página apresenta as informações. (BITTENCOURT, 2008, p. 312).

Essa visão permite que o leitor perceba como se deu o processo de construção do livro, pois ao analisar o perfil das autoras, é possível compreender a formação ideológica de cada uma delas, e traçar percepções acerca da representatividade que será empregada ao longo da escrita da obra.

Para compreender a concepção presente na escrita do livro, visto que isso é determinante na forma como os conteúdos são apresentados, foi necessária uma contextualização, pois, segundo Bittencourt:

O conhecimento produzido pelo livro didático é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que se reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que são de difícil contestação ou confronto, pois expressam 'uma verdade' de maneira bastante impositiva. (BITTENCOURT, 2008, p.313).

A partir da perspectiva tradicional de História, os conteúdos são socializados como verdades absolutas, incontestáveis e nesse sentido o processo de ensino e aprendizagem condiciona o aluno a observar e interiorizar por meio da memorização as informações e ou conhecimentos construídos nos livros didáticos de forma acrítica e incontestável.

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).

A obra das autoras é apresentada aos alunos e aos professores não somente como o livro de ensinar, mas também como instrumento de aprender que oferece uma metodologia que transforma a aprendizagem em um saber significativo, amparada em referenciais conhecidos e contemporâneos e, por isso mesmo, dotada de sentido e interesse. O saber histórico é apresentado como uma construção estabelecida a partir de uma relação dinâmica entre passado/presente/futuro e que segundo as autoras da obra se concretiza ao longo dos capítulos.

Patricia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2010) apresentam o livro enfocando a sua variedade de documentos, incluindo os que surgiram com a revolução da informática.

Os textos e as atividades propostas no livro permitem a inserção de novos objetos históricos, entre os quais as relações do homem com a natureza, a história das doenças e epidemias, das relações com o próprio corpo, dos excluídos (mulheres, crianças, prisioneiros, doentes mentais, camponeses, negros entre outros) (BRAICK; MOTA, 2010, p. 3).

Isso é feito com objetivo de transmitir a ideia de que a história é resultante de diversas influências e ações pertencentes a todos os atores sociais e que sua interpretação, embora finita, é aberta e no livro didático em questão procura contemplar os diferentes discursos, vozes e ações, tratadas como expressão das tensões históricas.

A primeira identificação com conteúdos que retratam a mulher na história foi um pequeno texto posto em destaque no canto da página 32, do capítulo dois, intitulado “*A África dos grandes reinos e impérios*”. Nesse capítulo, o objetivo foi destacar a história dos povos que ocuparam a África Atlântica, região que vai do Senegal a Angola e local de origem da grande maioria dos africanos que vieram para o Brasil na condição de escravos. Essa parte da África era povoada por grupos que, desde há muito tempo, são conhecedores de técnicas avançadas de produção agrícola, marcenaria, ourivesaria e metalúrgica.

O texto citado, intitulado “*A condição da mulher da África negra*”, apresenta algumas características da sociedade da época, sobretudo a relação da mulher com a sexualidade, fertilidade e desejo.

A condição da mulher na África negra

A mulher negra, porém, apesar, das mutilações corporais que por vezes lhes eram infligidas, gozava também de prerrogativas que são precisamente o contrário da opressão e que lhes davam um estatuto invejável em relação às mulheres de certos países na mesma época: liberdade sexual[...]; liberdade de deslocação por ocasião da maternidade ou das visitas à família;[...] regime matrilinear, que dá ao irmão a autoridade sobre os filhos; libertação econômica pela apropriação dos ganhos das suas múltiplas atividades rurais ou comerciais;[...] direitos políticos ou espirituais que lhe abrem por vezes o caminho do trono e da regência ou fazem dela sacerdotisa respeitada, em particular nos ritos de fertilidade (KI-ZERBO (s/d), apud,BRAICK;MOTA, 2010, p.32).

Para a maioria das culturas africanas a fertilidade constituía-se num atributo essencial para homens e mulheres. Quem não podia ter filhos era desprezado pelo grupo social, sendo o número de filhos proporcional ao seu prestígio na comunidade. As mulheres férteis eram disputadas e em alguns casos raptadas por seus pretendentes, e muitos homens ricos podiam casar com dezenas de mulheres e ter centenas de filhos. Para além das questões da fertilidade feminina, se faz necessário refletir sobre as condições que as mulheres viviam neste período, ou seja, às margens da sociedade africana, restando a elas apenas as atribuições domésticas. Como afirma Perrot (2007):

As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal elas são apenas mulheres cuja vida não conta muito. (PERROT, 2007, p.17).

Diante disto, torna-se necessário uma discussão mais profunda sobre o papel da mulher dentro da sociedade africana, pois o texto apresentado pelas autoras não aprofunda estas relações, permitindo que os alunos compreendam que este lugar e a postura da mulher na sociedade fizeram parte do contexto social histórico em que viviam, e que esse processo foi passional e por escolha das mulheres, imposto de forma violenta pelas necessidades da época.

Dessa forma, as autoras mostram que não houve nenhuma preocupação em desconstruir a ideia de passividade e submissão feminina, valores agregados e perpetuados até hoje. Não foi a mulher que agregou para si a condição de responsável pela fertilidade e reprodução, essa questão também lhe foi imposta

socialmente e inclusive se tornou um elemento importante para a compreensão da sua identidade feminina, cuja representação está posta de forma oculta no contexto apresentado.

É possível encontrar esta desvalorização da figura feminina ao longo de outras páginas do livro didático, como nas 149 e 150, do capítulo 10, intitulado: “*Das Revoluções Inglesas á Revolução Industrial*”, que tem por objetivo proporcionar aos alunos uma compreensão sobre o surgimento das grandes indústrias, o processo de mecanização e o estabelecimento de novas relações de trabalho, passando pelo processo e origem da Revolução Industrial. Neste momento, as autoras apresentam as relações de trabalho estabelecidas neste período:

[...] se por um lado o uso contínuo de máquinas diminuiu a necessidade de mão de obra, por outro levou os industriais a buscarem o trabalho feminino e infantil como opção para baratear o custo da produção. Certas funções femininas, como as tarefas domésticas, foram quase totalmente suprimidas, causando considerável descontrole familiar. Sem contar que os salários das mulheres e das crianças eram bem menores que os dos homens (BRAICK;MOTA, 2014, p.150).

Ou seja, desde os tempos remotos, desde as sociedades africanas quanto nos tempos mais modernos, o processo de desvalorização da mulher esteve presente. De acordo com GIRÃO:

“[...] o ingresso das mulheres no mercado de trabalho se deu de forma intensa, a parti da Revolução Industrial, quando a necessidade de complementação da renda familiar fez com que elas fossem introduzidas no trabalho remunerado de maneira forçada, sendo obrigadas a aceitarem desempenhar tarefas mal remuneradas.” (GIRÃO, 2001).

Em comunhão com Girão, Paoli afirma:

“observa-se que a regulamentação do trabalho feminino pelo Ministério do trabalho em 1932, além de caracterizar a mulher como ser frágil e inferior, limitava a opção dos empregadores pelo trabalho feminino, reforçando o papel da mulher nas funções do lar. Ainda destaca que o trabalho feminino, apesar de ser tão produtivo quanto o masculino, era desvalorizado em função de características ditas femininas, como docilidade, capacidade de adaptação às condições operacionais e disciplinares, paciência para lidar com trabalhos repetitivos.” (PAOLI, 1985).

É possível perceber que nos dias atuais o discurso que alimenta a ideia de que para a mulher conseguir delimitar seu espaço, ela precisa estar mais qualificada

que o homem e se submeter a salários mais baixos, já que as práticas de desqualificar as suas habilidades ainda são perpetuadas. E o livro didático configura-se um instrumento que deve lhe ser atribuído um papel crucial para desconstruir esta ideologia, pois lida diretamente com grupos de etnias, posição social/ cultural diferentes, e que devem ser instruídos a pensar com criticidades acerca destas questões.

A segunda identificação da presença da mulher nos conteúdos abordados pelo livro está no capítulo 08, intitulado “*Religião e sociedade na América Portuguesa*”, na página 114 no sub tópico; “*As várias faces da família colonial*”. Nos fragmentos segue-se a linha de submissão feminina, e apresenta o homem como o centro das relações sociais vigentes no período da colonização no Brasil. De acordo com as autoras, não houve um modelo único de família na América Portuguesa, variando de acordo com as heranças, a região e com a condição social e jurídica de seus componentes:

“[...] no Nordeste açucareiro, entre os grandes proprietários de terras, predominou a família extensa, verdadeiro centro de poder econômico e político.” (BRAICK;MOTA, 2010, p.115).

As autoras apresentam estruturas sociais não menos importantes que o núcleo familiar patriarcal. Uma das formas apresentadas é a família nuclear, modelo predominante até os dias de hoje. Sendo diferente da patriarcal por ser formada por um núcleo principal, representado pelo pai, por sua esposa, e descendentes legítimos. Neste modelo, o chefe da família não tem o mesmo poder de mando que o patriarca, pois, quando casam, seus descendentes constituem família própria, em outro domicílio. Poucos casais reúnem em torno de si filhos casados, genros, noras e netos. Em muitos casos, filhos emancipam-se sem necessariamente estabelecerem família. A imagem de Henry Chamberlain ilustra o modelo de uma família brasileira da época, apresentado pelas autoras:

Imagem 2 - Ilustração página 115 do livro didático “História: das cavernas ao terceiro milênio.”



Fonte. (Henry Chamberlain, 1989. apud/ BRAICK;MOTA, 2014, p.115.)

Muitas vezes, a ausência dos homens de suas casas, devido principalmente a fatores econômicos, diminuía a presença e autoridade paterna. As mulheres ficavam responsáveis pela administração do lar e educação dos filhos. De uma maneira geral, o aprendizado dos filhos decorria da experiência dos pais, uma vez que o estudo era privilégio de poucos. Por isso e especialmente nas famílias mais carentes, os filhos ingressavam muito cedo no mundo do trabalho.

Mesmo diante destas colocações, as autoras se reportam ao pensamento inicial já supracitado na análise do primeiro conteúdo e apresenta o casamento na sociedade América Portuguesa como algo sagrado e realizado de acordo com a vontade e regras da Igreja Católica, que na sua grande maioria não passava de um monopólio da elite branca, interessada na manutenção do prestígio e da estabilidade social.

Para a maioria da população mais pobre restava a união simples, considerada ilegítima pelas autoridades da base eclesiástica. Outro aspecto colocado pelas autoras foi à forma na qual estas relações ilícitas eram vistas pelo Estado, que era condescende a estas uniões. Onde a mulher se fazia necessária para a reprodução,

e assim garantir a manutenção e reprodução da força de trabalho e, para tal, não se fazia necessário legitimar as relações entre um homem e uma mulher.

As autoras apresentam ainda neste mesmo tópico uma breve informação sobre as separações dos casais em legítimo na América Portuguesa:

[...] De modo geral, as separações dos casais em litígio estavam diretamente relacionadas ao adultério, maus-tratos, injúria grave, abandono voluntário do lar e até mesmo incompatibilidade de gênios” (BRAICK;MOTA, 2010, p.115).

Esse trecho evidencia a opressão, violência e sofrimento das mulheres que pertenceram a essa sociedade, que viveram para seus maridos ou seus homens, e para satisfazer as suas necessidades e desejos, que são por isso, invisíveis enquanto sujeito, pois não tem vontade própria, nem sonhos próprios, vivem a mercê do domínio do homem ou da sua “generosidade”.

Esta construção acerca da figura feminina ainda reflete fortemente na nossa sociedade do século XXI, muitas mulheres são tratadas como objetos sexuais, prova disso está nos altos índices de violência e morte, que na sua totalidade é cometida por seus “companheiros”.⁶

Para reforçar ainda mais esta ideia de submissão e devoção ao lar, a página 152, do capítulo 10, intitulado: “*Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial*”, apresenta um subtópico: “A moral burguesa”. Neste, discorre-se acerca das relações conjugais e da sexualidade do período, que de acordo com as autoras apresentava uma duplicidade:

[...] a castidade para as mulheres solteiras e a fidelidade para as mulheres casadas. Muitas mulheres para os solteiros e o adultério podiam ser toleradas para os casados, mas em hipótese alguma essa relação poderia ferir a estabilidade da família ou da propriedade burguesa. (BRAICK;MOTA, 2010, p.115).

⁶ Apesar de ser um crime e grave violação de direitos humanos, a violência contra as mulheres segue vitimando milhares de brasileiras reiteradamente: Em 74% dos relatos de violência registrados pelo serviço “Ligue 180” à violência é diária ou semanal. Em 72% dos casos, as agressões foram cometidas por homens com quem as vítimas mantêm ou mantiveram uma relação afetiva. Esses dados foram divulgados no Balanço dos atendimentos realizados em 2015 pela Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM).

Ou seja, estas percepções de relações ainda permeiam os dias atuais, de acordo com Duarte (1995):

[...] o conceito atual que possuímos de família é oriundo de diversos argumentos culturais. Trata-se de um conceito instável, que se apresenta de maneiras diferentes. Apesar das diversas concepções, o estereótipo da família nuclear tem sido privilegiado e tem ocupado um lugar permanente na ideia que construímos historicamente, sobre o grupo familiar. (DUARTE, 1995, p.27-41).

Percebe-se que muito do que vivenciamos cotidianamente no tocante aos modelos de submissão feminina inspira-se em moldes de sociedades passadas, sobretudo, algumas funções domésticas. Culturalmente, a responsabilidade das mulheres, como se fossem sua obrigação e não do homem – funções de dona de casa. Como por exemplo, esperar o marido quando chega do trabalho; cuidar dos filhos, além de levá-los para escola e fazer compras. Mas, é possível notar algumas mudanças no papel da mulher e do homem na família. As mulheres com maior grau de escolaridade diminuem as taxas de natalidade, casa-se com idades mais avançadas, possuem maior expectativa de vida e assumem o comando da família.

Em contrapartida a essas ideias, à página 116, do mesmo capítulo, as autoras apresentam um subtema intitulado: “*Sexo frágil*”? No mesmo enfatiza-se acerca das mulheres que reagiam contra as violências que sofriam, ou seja, algumas mulheres desenvolveram técnicas próprias de viver, que eram capazes de suavizar os obstáculos encontrados na sociedade colonial. Uma delas foi o conhecimento das práticas “mágicas”, que causavam temor entre os homens, este trecho pode ser visualizado abaixo:

[...] Além de filtros, poções e beberagens, as mulheres usavam ‘cartas de tocar’, às quais atribuíam o poder de conquistar todas as pessoas que por elas fossem tocadas. Faziam, ainda, variadas orações, invocando santos, diabos, almas ou forças naturais. Entre as belas, encontramos [...] ‘João eu te encanto e ré encanto com o lenho da vera cruz, e com os anjos filósofos que são trinta e seis, e com o mouro encantador, que tu não apartes de mim, e me digas quanto souberes, e me dê quanto tiveres, e me ames, mais que todas as mulheres’ [...]. (VAINFAS, 1989, apud BRAICK; MOTA, 2010, p.116)

A citação utilizada pelas autoras nos permite perceber que nem sempre as mulheres foram dóceis, submissas às relações, sobretudo homem/mulher, pois em muitos momentos o comportamento feminino divergiu do modelo imposto pelo tradicionalismo histórico. Para Del Priore:

[...] o discurso sobre a “natureza feminina” que se formulou a partir do século XVIII e se impôs à sociedade burguesa em ascensão definiu a mulher, quando maternal e delicada, como força do bem, mas, “quando usurpadora” de atividades que não lhe eram culturalmente atribuídas, como potência do mal. (DEL PRIORE, 2000, p. 403).

Dessa forma, as mulheres que iam de encontro ao padrão feminino considerado “normal” para época - toda mulher deveria prezar pela moralidade, abrir mão do prazer sexual, ter a maternidade como um status social, ler e pensar - estava fora e não deveriam de maneira alguma fazer parte do universo feminino, pois o que interessava para a sociedade era uma imagem feminina angelical, fator crucial para a preservação da ordem. E estas mulheres ao se apoderar dessas práticas acabavam atingindo diretamente esse modelo de sociedade tão idealizado.

Outro aspecto que pude perceber nos textos e entrelinhas do livro didático (LD) em análise foi à ausência / anulação da participação das mulheres nos movimentos de luta no Brasil. Nas páginas 275 e 276, do capítulo 18, intitulado: *O Governo de D. Pedro I e o período regencial e no subtópico: a revolta do Malês: Bahia, 1835*, há um tratamento que tem como foco a nossa realidade local (Bahia).

No subtópico citado, as autoras abordam acerca deste movimento que ocorreu em Salvador, no ano de 1935, em uma época na qual metades dos habitantes da capital eram negros, na grande maioria escravos. A rebelião foi à única predominantemente negra e que contou com a participação de mais de 1.500 pessoas, sem a presença de líderes de elementos brancos.

Escravos libertos, negros de todas as etnias, sem apoio dos segmentos locais enfrentaram as tropas do governo e policiais civis armados que objetivavam exterminar brancos e mulatos – considerados como delatores dos movimentos populares organizados pelos negros. A presença feminina é apresentada pelas autoras, nesse contexto, como elemento traidor do movimento, pois [...] “o levante estava previsto para o dia 25 de janeiro”. Porém, uma escrava liberta, em trocas de favores pessoais, preveniu as autoridades. (BRAICK; MOTA, 2010, p.276).

Nota-se que algumas mulheres neste período possuíam força à frente de sua época e participaram de forma decisiva nas lutas, atendendo aos seus desejos pessoais, mesmo que estes fossem de encontro ao grupo a qual ela pertencia, etnicamente falando. Sobre as escravas arroladas no Acórdão, somos informados da participação ativa de algumas na revolta:

Quanto à Ré Germana, Ussá, escrava de D. Anna de Tal, moradora na Freguesia de São Miguel, Felicidade, Ussá, moradora no Terreiro [de Jesus], Tereza, escrava de um soldado morador no Gravatá, Ludovina, Nagô, escrava de Leonor de tal, se prova quanto à primeira pela sua resposta e acareação [...] ter fugido para o mato do Sangradouro, bem como a segunda e terceira, e a quarta Ré, segundo afirmam, voluntariamente, e com desejo de se subtraírem ao cativo pelo mau trato de seus senhores, confessando igualmente haverem acompanhado, e particularmente a Ré Ludovina, que pela testemunha da Devassa n. 28 e sua confissão, seguir com atenção ao Réu Lourenço, seu amásio, e que para esse fim se dispusera com o roubo de alguma roupa de sua Senhora, e que entre o tumulto levantou um lenço encarnado dizendo que a cabeça voltaria mas ela não, donde se conclui que umas e outras não fizeram outra coisa mais que seguirem o bando. (REIS, 2003, p. 47).

Essas mulheres, então, seguiram voluntariamente o levante. Tratando-se especificadamente do comportamento de Ludovina, citada acima pelo autor, este pode ser estendido às demais escravas, que de acordo com a leitura se envolveram na luta. Assim, percebe-se que essa escrava não se deixou liderar e assim encorajar e animar os guerreiros.

Seguindo esta mesma linha, muitos movimentos sociais ocorridos no Brasil são abordados pelo livro, mas não é possível estabelecer nenhuma ligação da participação feminina em nenhum deles. À página 299, do capítulo 19 intitulado: *O governo de D. Pedro II aborda acerca da abolição da escravatura*, que anula a participação feminina, como afirma Tânia Navarro Swain:

Apesar de sua presença em todos os setores do social, com seu trabalho, com seu esforço, seus ideais, com seu ventre, produzindo bens e reproduzindo seres, a atuação das mulheres foi apagada dos registros históricos: presentes, porém invisíveis. Atreladas a seus corpos, a um incensado destino biológico – a maternidade – aparecem como o outro dos agentes históricos, enquanto mães e companheiras, incapazes de um comprometimento ideológico ou político, enquanto sujeito de suas ações. (SWAIN, 2005, p. 337).

A invisibilidade das mulheres na historiografia é atribuída aos discursos fomentados ao longo dos tempos, resultado, entre tantos elementos, das concepções patriarcais, implicando na necessidade de revisionismos historiográficos e esses com o objetivo de tornar visível sujeitos que sempre estiveram lá, fazendo parte dos contextos, como por exemplo, no caso da abolição.

[...] embora revisões historiográficas tenham recusado ver o abolicionismo como mero resultado da política imperial e/ou da atuação de políticos no âmbito parlamentar, ao reconhecê-lo como movimento inscrito no contexto das militâncias populares nascentes e nas franjas da política formalista e excludente do Império. (MACHADO, 2009, p. 369)

As mulheres não eram inclusas nessas “militâncias”, daí sempre a ênfase dada aos sujeitos escravizados, restringindo-os ao sexo masculino e, por conseguinte, excluindo as protagonistas do sexo feminino. O livro faz menção somente ao papel da imperatriz Princesa Isabel.

Como instrumento didático pedagógico de extenso acesso, o livro escolar deve contribuir para a ampliação da leitura não apenas das experiências da escravidão e do abolicionismo e muito menos dos personagens considerados heróis, mas de todas as vertentes da história, pois ao alcançar as mais variadas realidades sociais, o livro deve propor a quebra de concepções que tornam a história da sociedade desigual e, sobretudo, os estereótipos que reafirmam a invisibilidade histórica das mulheres.

O único tópico que identifiquei com objetivo de relatar a participação feminina dentro do processor histórico localiza-se na página 317, do capítulo 20 (último da obra) intitulado: *Os países hispano-americanos do século XIX para o século XX*” O breve subtópico “*Mulheres revolucionárias*” trata da participação feminina na revolução mexicana:

[...] o exército zapatista incluía homens e mulheres, crianças, jovens, e idosos. Também havia mulheres em outros agrupamentos revolucionários. As revolucionárias eram chamadas de *soldaderas* ou *adelitas*. [...]” (BRAICK;MOTA, 2010, p.317).

No entanto, o tópico apenas sinaliza que houve essa participação, mas não apresenta como ela de fato se deu, de como essas mulheres eram vistas pela

sociedade mexicana daquela época, deixando transparecer uma lacuna neste sentido. Na sequência deste mesmo tópico, as autoras apresentam a mulher através de uma canção, que narra o amor de um sargento por uma dessas mulheres:

“ Se Adelita se fosse com outro
A seguiria por terra e por mar
Se por mar, em um barco de guerra
E se por terra, em um trem militar
Se Adelita quisesse ser minha noiva
Se Adelita fosse minha mulher
Lhe compraria um vestido de seda
Para levá-la bailar no quartel.”

(Adelita, canção de autoria desconhecida,s/d. Disponível em <www.udgvirtual.udg.mx.>
apud. BRAICK;MOTA, 2010, p.317)

A canção que mistura o lirismo do relato romântico com imagens militares transparece o poder de sedução destas mulheres dentro desses espaços masculinizados da época. Retratando mais uma vez que a mulher, mesmo estando à margem da sociedade, encontra elementos capazes de torná-las protagonistas das suas próprias histórias. Lamentável que muitos nos livros didáticos não visibilizem essas ações.

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho me propus a analisar as concepções acerca da mulher no livro didático: “HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”. Além de sugerir a compreensão da representação da identidade feminina construída no livro didático, apontar o LD como instrumento metodológico para o ensino de História, e descrever sobre a temática tendo por base conteúdos e imagens presentes no livro didático.

Foi imprescindível considerar os posicionamentos sociais das autoras quanto a determinados temas ligados à história das mulheres no momento da construção do livro didático. Sabemos que a igualdade da mulher é um direito, reconhecido pela Constituição Federal, pelas legislações atuais, pelo poder público e pela sociedade civil organizada, no entanto é indispensável reconhecer que a desvalorização da mulher ainda persiste, e o machismo ainda habita o pensamento de muitos homens e até de mulheres.

Contudo, foi possível constatar que o livro não alimenta uma discussão no que se refere à participação da mulher na história do Brasil e dentro do contexto mais amplo da historiografia. A incorporação da história das mulheres nos livros didáticos é importante na medida em que contribui para a formação de uma nova mentalidade em relação à mulher. Ou seja, mesmo as autoras apresentando em alguns momentos do livro didático a participação feminina no processo histórico, a falta de criticidade por partes das mesmas permite que haja lacunas dentro da sua obra, pois em muitos desses momentos não há uma preocupação em problematizar a condição de submissão, segregação e violência que a mulher sofreu ao longo da história e que contribuíram significativamente para a construção da identidade do gênero feminino.

Por fim, acredito que as concepções acerca da mulher devem estar presentes nas discussões escolares e em outras instâncias da sociedade. A aceitação e o respeito aos papéis desempenhados pela mulher na sociedade devem ser respeitados e os livros didáticos necessitam acompanhar esta disposição que vai em direção à inclusão da história das mulheres na historiografia, reflexo de uma participação feminina em todos os âmbitos da sociedade.

Desejo que esta pesquisa proporcione a abertura de novas perspectivas que impulsionarão novos estudos, visto que o livro apresentado, inicialmente não revela uma nova história sobre as mulheres e uma nova representação de sua identidade, optando por conservar a história da humanidade concebida apenas pelo ponto de vista masculino.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning. 2010.

BASSANEZI, Carla. **Virando as páginas, revendo as mulheres**: relações homem-mulher e revistas femininas, 1945- 1964. 1992. Dissertação (Mestrado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo. 1992.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myriam Becho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 2.ed.São Paulo: Moderna.2010.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF,1998.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In. _____(Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

BITTENCOURT. Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRUSCHINI, C. Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos 10 anos. In: Seminário Internacional do Mercado de trabalho e gênero: Comparações Brasil- França. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007 537-572.

CAINELLI, M OLIVEIRA. **Entre o conhecimento histórico e o saber escolar**: uma reflexão sobre o livro didático de História para as séries iniciais do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 2007, p. 89- 98.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1999, 244 p.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação & pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONFORTIN, Helena. Discurso e Gênero: a mulher em foco. In GHILARDI LUCENA, Maria Inês. (Org.). **Representações do Feminino**. Campinas: Átomo.2003, p. 107-123.

DINIZ, Gabriela Almeida. **Livro Didático de Ciências**: uma análise a partir das Relações de Gênero. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2011.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

DUARTE,L.F.D. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: Ribeiro & A.C.T. Ribeiro (Orgs). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Layola.1995.

DUMONT, Adilson. **Discutindo relações de gênero na escola**: reflexões e propostas para a ação docente: Junqueira & Marin, 2009.

FONSECA, T. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica.2003.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GIRÃO, I.C.C. **Representações sociais de gênero**: suporte para as novas formas de organização do trabalho.2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,2001.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Brasília. 1996.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antônio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2.ed.Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Maria Helena P. T. Teremos grandes desastres, se não houve providências enérgicas e imediatas: a rebeldia dos escravos e a abolição da escravidão. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. (Orgs.). **O Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. III.

MALLARD, Salles. **Mulheres do século xx: memórias de trajetórias de vida, suas representações (1936-2000)**. 2004. 236p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1997.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Portugal: D. Quixote, 1998. _____. O regresso dos professores. **Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida**. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.

PAOLI, Marcos. Os trabalhadores urbanos na fala dos outros. **Cultural e identidade operária**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea]. São Paulo: Contexto, 2007.

REIS, José João. **Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. Curitiba: Companhia das Letras, 2003.

SPINK, M. J. P. **O conceito de representações sociais na psicologia social e Saúde Pública**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras 300-308, jul/sep, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identities e Diferenças: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, n.20, p.71-100, 1995.

SWAIN, Tânia Navarro. **Mulheres, sujeitos políticos**: que diferença é esta? Brasília: Edunb.2005.