



Instituto de
HISTÓRIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Geany Lyrio Coelho

**QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - A PRESENÇA E A
AUSÊNCIA DE FIGURAS FEMININAS EM DUAS EDIÇÕES DE UM LIVRO
DIDÁTICO DE HISTÓRIA (PNLD/2012 e 2015)**

RIO DE JANEIRO

2019

**QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - A PRESENÇA E A
AUSÊNCIA DE FIGURAS FEMININAS EM DUAS EDIÇÕES DE UM LIVRO
DIDÁTICO DE HISTÓRIA (PNLD/2012 e 2015)**

Geany Lyrio Coelho

Instituto de História /CFCH

Bacharelado em História

Orientadora: Prof. Dra. Cinthia Monteiro de
Araujo

RIO DE JANEIRO
2019

Agradecimentos

Agradeço e dedico este trabalho à pessoa que fez o seu máximo para me proporcionar o acesso a uma educação de qualidade durante toda a minha vida e que é responsável por cada conquista minha: minha mãe.

Agradeço também ao meu marido Felipe Neves por todo amor e cuidado.

Aos meus amigos ifcsianos que tanto me apoiaram e me proporcionaram inúmeros momentos inesquecíveis ao longo dessa jornada: Alessandra Fernandes, Bruno Ramalho, Gabriela Corrêa e Luana Souza.

À minha orientadora Cinthia Araujo pelo carinho, paciência e incentivo.

Às instituições que me deram a oportunidade de estagiar, atuando em diferentes áreas dentro da História, e a todas as pessoas com as quais tive a oportunidade de trabalhar e aprender dentro desses lugares: Prefeitura do Rio de Janeiro, Arquivo da Justiça Federal TRF 2 e Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

À todas as mulheres que resistem e enfrentam as dificuldades de viver em uma sociedade que desafia nossa existência todos os dias e que lutam por um mundo mais justo e igualitário.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o como as questões de gênero impactam o cotidiano de alunos e alunas nas escolas de educação básica brasileiras, examinando a forma como as mulheres são retratadas nas aulas e nos materiais didáticos da disciplina História. Para isso, são analisadas duas edições do volume 3 da coleção *Novo Olhar História*: a pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 e a de 2015, ambas tendo como autores Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg.

Palavras-Chave: Questões de gênero; Mulheres; Livros Didáticos; PNLD.

ABSTRACT

This paper aims to analyze how gender issues impact the daily lives of students in Brazilian elementary schools, examining how women are portrayed in classes and in the didactic materials of the History discipline. For this, two editions of volume 3 of the *Novo Olhar História* collection are analyzed: the one belonging to the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) of 2012 and the 2015, both having as authors Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias and Keila Grinberg.

Keywords: Gender issues; Women; Didactic books; PNLD.

SUMÁRIO

Introdução.....	7
Capítulo 1 - A origem do gênero e as suas implicações.....	9
Capítulo 2 – A escola e a construção de papéis de gênero.....	20
Capítulo 3 – 3.1 O livro didático e sua importância.....	28
3.2 O Programa Nacional do Livro Didático 2012.....	35
3.3 O Programa Nacional do Livro Didático 2015.....	36
Capítulo 4 – 4.1 As obras.....	37
4.2 A análise das edições.....	41
Considerações finais.....	46
Referências bibliográficas.....	47

Introdução

As pesquisas envolvendo conceitos como gênero, corpo e sexualidade vêm ocupando cada vez mais espaço nos meios acadêmicos. Porém, mesmo que o assunto esteja se tornando mais presente nos debates e eventos nos mais variados espaços, especialmente nas universidades, é possível perceber o como essa temática ainda gera dúvidas, desconforto e rejeição em muitas pessoas, principalmente em uma época em que se vive um contexto socialmente conservador e politicamente instável no país.

Ainda que os estudos envolvendo as questões de gênero venham se tornando mais frequentes, os que relacionam essa temática à educação ainda são escassos, principalmente os que tratam especificamente do ensino de História. E, sendo a História uma disciplina tão importante para a formação de indivíduos dotados de um olhar crítico em relação à conjuntura social em que vivem, estudos desse tipo são extremamente necessários a fim de destacar a importância da escola, dos professores e professoras e dos materiais didáticos de História na constituição de alunos e alunas mais conscientes sobre seus papéis sociais e, conseqüentemente, de uma sociedade mais justa e igualitária para homens e mulheres. Como destaca Circe Bittencourt:

[...] o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. (BITTENCOURT, 2017, p. 19)

Nesse contexto, o presente trabalho visa destacar importância da escola como espaço fundamental na formação dos indivíduos e na forma que eles se enxergam como seres sociais e agentes históricos ativos. Sendo assim, um ambiente que deveria promover a equidade entre os seres, desconstruindo preconceitos e estereótipos. Além disso, a importância do livro didático é destacada, por ser ele o principal material utilizado no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula brasileiras e, ainda assim, possuir tantas brechas que acabam por perpetuar ideias discriminatórias e intolerâncias. O objetivo é, portanto, gerar a reflexão acerca da forma como indivíduos do sexo masculino e feminino são retratados e tratados dentro do ambiente escolar e o como essas ações podem gerar consequências sociais e culturais tremendas.

A fim de perceber a forma como as mulheres aparecem nos livros didáticos de História, foram analisadas as edições do PNLD 2012 e do PNLD 2015 do volume 3 que integra a coleção Novo Olhar História, da editora FTD. A escolha desse livro deve-se ao fato de ele ter sido o oitavo mais escolhido pelos professores em ambas as edições do Programa Nacional do Livro Didático, tendo sido distribuído em 2012 168.891 cópias e em 2015 107.275 cópias para inúmeras escolas de todo o Brasil. Porém, no PNLD 2018, edição seguinte que tinha como foco a avaliação de livros didáticos destinados ao ensino médio, essa coleção não está presente dentre as obras aprovadas, mesmo os critérios e as exigências do programa tendo permanecido muito semelhantes às da edição anterior.

Esse fato me gerou grande curiosidade e, portanto, resolvi analisar as duas edições que haviam sido aprovadas, para então, identificar possíveis mudanças e transformações na estrutura de organização e conteúdo entre os livros e, desta forma, perceber quais fatores podem ter sido melhorados ou não de uma edição para a outra. Essa análise foi feita levando-se em consideração a forma e o quanto as mulheres são retratadas nas duas edições. Além de se observar o como essas representações podem ter auxiliado na construção da percepção dos alunos e alunas, que as tiveram como referência de material didático, acerca dos papéis femininos nos processos históricos.

Capítulo 1 – A origem do gênero e as suas implicações

Atualmente, é comum o uso do termo “gênero”. Ele tem sido cada vez mais aplicado, por exemplo, em livros, filmes e reportagens. Mas, essa palavra pode ter diversos significados que lhe conferem múltiplas facetas e complexidades. O significado para “gênero” que será utilizado neste trabalho está ligado às diferenças sociais conferidas aos sexos, ou seja, aos papéis sociais que são concebidos como masculinos ou femininos. E, para que seja mais fácil compreender a forma como ele será analisado ao longo das próximas páginas, as suas representações e quais as circunstâncias de sua origem, será necessário entender brevemente a trajetória do movimento feminista.

A concepção de que o espaço público é reservado aos homens e o privado às mulheres vem sendo pregada há muito tempo na história humana. A elas é garantido o ambiente da casa, pois, são mais fracas, mais dóceis, engravidam e tem que cuidar dos filhos. A eles é reservado o âmbito público, a começar pela escola, já que, são mais resistentes e racionais. Muitas mulheres, individual ou coletivamente, ao longo do tempo se rebelaram contra esse pensamento, mas as primeiras reivindicações sociais e políticas organizadas no ocidente que se consolidaram de fato, só vieram a acontecer no século XIX.

Ao final desse século, os movimentos femininos que reivindicavam mudanças na legislação foram crescendo e se tornando cada vez mais expressivos. O objetivo de grande parte desses movimentos era fazer com que as mulheres fossem inseridas na vida pública, podendo alcançar o sufrágio, ou seja, o direito de votarem e de serem votadas.

O movimento pelo sufrágio feminino começou nos Estados Unidos, atrelado ao movimento abolicionista, que já vinha mobilizando muitas mulheres negras contra as submissões as quais elas eram sujeitas. Um importante marco dessa época foi a Convenção dos Direitos da Mulher, realizada em 1848 no estado de Nova Iorque, e que resultou na publicação da Declaração de Seneca Falls, que continha acusações das restrições pelas quais as mulheres passavam, sobretudo no que era relativo à participação política. A partir daí, muitos protestos ocorreram no intuito de garantir a elas o direito de atuarem diretamente na esfera pública de seus estados e nação, porém, apenas em 1920 é que as mulheres estadunidenses conquistaram o direito ao voto.

No Brasil, desde 1880 já haviam mulheres lutando pelo direito ao voto. Essas mulheres agiam de forma individual, solicitando seu alistamento como eleitoras e candidatas, muitas vezes se baseando na chamada “Lei Saraiva”, que estabelecia o direito ao voto aos portadores de diploma superior, porém, nenhuma obteve sucesso.

Com a queda da monarquia, em 1889, o desejo pela ampliação da igualdade de direitos jurídicos se intensificou. Um ano depois da implantação do regime republicano provisório, formava-se um congresso que debateria questões políticas para a elaboração da Constituição de 1891, e, com isso, foram levantadas sucessivas discussões sobre o sufrágio feminino. Porém, a maioria dos membros era contra a proposta, e utilizavam como argumento que a participação das mulheres na política seria desfavorável a manutenção moral da família. No parecer dos 21 membros da Constituinte, apenas 7 foram favoráveis à concessão e a emenda caiu.

A partir do processo de urbanização do Brasil e da indignação com a não aprovação do voto feminino na Constituição de 1891, surge, em 1910, o Partido Republicano Feminino, tendo como uma das principais fundadoras a professora Leolinda Dalto. A criação do partido foi muito significativa e as integrantes não defendiam apenas o direito ao voto, mas falavam de emancipação e independência no geral. Atribuía-se à mulher qualidades para exercer a cidadania no âmbito da política e do trabalho. Como podemos verificar no regimento do partido, publicado em 17/12/1910 no Diário Oficial:

§ 2º Pugar pela emancipação da mulher brasileira, despertando-lhe o sentimento de independência e de solidariedade patriótica, exaltando-a pela coragem, pelo talento e pelo trabalho, diante da civilização e do progresso do século. [...]

§ 4º Pugar para que sejam consideradas extensivas à mulher as disposições constitucionais da república dos Estados Unidos do Brasil, desse modo incorporando-a na sociedade brasileira. [...]

§ 7º Combater, pela tribuna e pela imprensa, a bem do saneamento social, procurando, no Brasil, extinguir toda e qualquer exploração relativa ao sexo.

No ano de 1919, outro passo significativo foi dado com a criação da Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher que, no ano de 1922, acabou por se transformar na Federação Brasileira para o Progresso Feminino. O movimento teve como uma das fundadoras, Bertha Lutz, que até hoje é conhecida por ter sido um importante nome na luta pelos direitos das mulheres no Brasil.

Em 1927, é aprovada no Rio Grande do Norte a Lei nº 660, estabelecendo que não haveria mais distinção de sexo para o exercício do voto nesse estado. Com isso, a primeira mulher a votar no Brasil foi a professora potiguar, Celina Guimarães Viana. A partir daí, as manifestações em prol do sufrágio feminino se intensificaram, tomando cada vez maiores proporções.

Finalmente, em 1932, após tantas lutas, o direito ao voto foi concedido por Getúlio Vargas às mulheres. O presidente da época promulgou o novo Código Eleitoral incluindo a mulher como detentora do direito de votar e de ser votada e, mais tarde, em 1934, incorporou esse direito na constituição, fazendo assim com que se encerrasse, para as mulheres brasileiras, o que mais motivou a chamada “primeira onda feminista”, ou seja, a reivindicação pelo sufrágio feminino.

Vale lembrar que, apesar da luta pelo direito ao voto feminino ter sido uma pauta muito relevante das mulheres do final do século XIX e início do século XX, era uma pauta que pertencia, essencialmente, ao feminismo liberal, que no presente capítulo deste trabalho é a vertente usada como referência. Porém, é importante ressaltar que o feminismo, desde antes mesmo dessa época, já era, e continua sendo, um movimento muito plural, constituído por diferentes mulheres que fazem parte de diferentes contextos sociais e, por isso mesmo, reivindicam pautas que nem sempre são unificadas, fazendo jus, desta forma, às suas distintas necessidades e realidades. No momento histórico citado, o sufrágio feminino não era a única demanda das mulheres, haviam outras pautas reivindicadas pelos vários outros feminismos existentes, que procuravam atender às necessidades dessas mulheres à medida de suas diferenças.

Em 1949, Simone de Beauvoir, escritora francesa, publica seu livro *O Segundo Sexo*, onde reflete sobre a desigualdade sexual como fruto de construções sociais e culturais e pondera acerca da questão da submissão feminina. Essa obra serviu como importante embasamento teórico para as reivindicações das mulheres dos anos 60, responsáveis pelo surgimento da chamada “segunda onda feminista”.

É durante a segunda onda que surgem novas importantes pautas no movimento feminista, como o questionamento dos papéis impostos socialmente às mulheres, ou seja, ser boa mãe, esposa e dona de casa; os protestos pelo direito a autonomia do corpo e do prazer feminino, importantes propulsores para o surgimento da pílula anticoncepcional, que proporcionou às mulheres uma maior emancipação em relação às

suas sexualidades, além das lutas por mais espaço nas organizações de movimentos sociais, como por exemplo, o hippie, os que reivindicavam os direitos dos negros e os que lutavam por democracia nos países que eram assolados pelas ditaduras. Inclusive, “no Brasil, a segunda onda se associa muito à eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80” (MEYER, 2013, p. 14).

Também é durante esse período que muitas mulheres acadêmicas manifestam o interesse em criar uma teoria acerca da figura feminina. Há uma preocupação em indagar sobre os padrões socialmente estabelecidos para os sexos, em “denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras e nas artes” (LOURO, 1997, p. 17), assim como em analisar as conjunturas nas quais mulheres de diferentes origens e tempos estavam inseridas. Sobre isso, afirma Guacira Louro:

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual – como estudosas, docentes, pesquisadoras – com a paixão política. Surgem os *estudos da mulher*. (LOURO, 1997, p. 16).

Desta forma, nascem diversas obras onde mulheres publicavam seus estudos, suas reivindicações e suas concepções de mundo. No Brasil podem ser citados como exemplos desses periódicos o *Brasil Mulher*, que surge em 1975, e estava diretamente atrelado à luta das mulheres pela anistia e contra a ditadura militar, e o *Nós Mulheres*, criado em 1976, que se declarava como feminista e veiculava notícias sobre as contestações sociais femininas.

Tornou-se necessário compreender a origem da opressão sofrida pelas mulheres e o porquê da posição de submissão na qual notavelmente elas sempre foram colocadas. Entender o cerne dessas questões era essencial para se tentar combater as desigualdades entre os sexos. Acerca da questão, Dagmar Meyer acrescenta:

Tais estudos levantaram informações antes inexistentes, produziram estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou silêncios nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc. Incorporando as características do próprio movimento, esses estudos também trabalhavam com diferentes perspectivas teóricas, aliando-se a campos de estudo como a psicanálise, ou incorporando e tencionando a teorização marxista ou, ainda, produzindo paradigmas feminista como a teoria do patriarcado. (MEYER, 2013, p. 15)

Era fundamental que as mulheres passassem a ser estudadas como seres históricos ativos diante de eventos não apenas do âmbito privado, mas também das esferas econômica, política e social como um todo. O homem era – e, infelizmente, ainda hoje muitas vezes é - considerado como figura universal para representar o sujeito histórico, colocando, desta forma, a mulher num papel de invisibilidade diante de importantes acontecimentos sociais. “Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados nesse termo: via de regra, era o homem branco ocidental” (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 284). Compreender o papel desempenhado pela figura feminina diante de tais eventos era essencial para que as mulheres deixassem de ser consideradas como passivas, modo que eram vistas pelos estudos historiográficos até então, tornando assim, suas atuações relevantes.

É nesse contexto de interesse em produzir teorias a respeito da trajetória social feminina que surge a necessidade do termo “gênero”. A expressão começa a ser utilizada por estudiosas feministas anglo-saxãs com o objetivo de explicitar que as desigualdades sociais existentes entre homens e mulheres não acontecem devido às suas diferenças sexuais, e sim pela forma como essas diferenças são interpretadas pela sociedade.

Com a inserção do termo nas pesquisas acadêmicas nasce uma preocupação maior em analisar as disparidades entre homens e mulheres a partir de uma perspectiva social, problematizando assim, a forma como seus corpos são representados. Torna-se cada vez mais importante compreender que as funções exercidas por cada um dos sexos na sociedade e que as opressões sofridas pelas mulheres não se dão devido às suas características corporais e biológicas, mas sim pela forma como essas características são interpretadas socialmente. Os comportamentos esperados e as atribuições dadas a homens e mulheres, além do prestígio social historicamente concedido a cada um, não decorrem de um determinismo biológico e sim de concepções criadas social e culturalmente.

Por ser um conceito pertencente ao campo social, a noção que se tem referente a gênero é variável de acordo com o momento histórico e o local do qual se fala e, tem por objetivo não apenas elucidar o que seria adequado para cada um dos sexos, inviabilizando, desta forma, expressões que fujam dos papéis impostos, mas, também

possibilita a compreensão de como que esses padrões constroem estruturas complexas de interações sociais. Sobre isso, Joan Scott, historiadora estadunidense e importante referência nos estudos sobre gênero, diz:

(...) gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. (SCOTT, 1994, p. 13)

Dentro da questão do gênero como a representação social dos corpos sexuais, também é importante que seja analisada e desconstruída a naturalização do sexo, ou seja, não se deve perceber o sexo biológico como algo intrínseco e imutável. Assim como o gênero, a percepção sobre sexo também é variável de acordo com a sociedade e o contexto histórico observado.

Thomas Laqueur faz uma profunda análise acerca da criação do sexo e da sua relação com o gênero em sua obra “Inventando o Sexo – corpo e gênero dos gregos a Freud”. Nela, Laqueur reflete sobre a forma que os corpos são interpretados em diferentes contextos, aborda a perspectiva do prazer feminino antes do Iluminismo e afirma que na Roma Antiga acreditava-se que:

[...] as mulheres tinham a mesma genitália que os homens, só que – como dizia Nemesius, bispo de Emesa, do século IV – ‘a delas fica dentro do corpo e não fora’ [...] Nesse mundo, a vagina é vista como um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos. (LAQUEUR, 2001, p. 16).

O autor, ao contrário de Joan Scott, não acredita que as diferenças sexuais é que são responsáveis pela construção das concepções de gênero, e sim que o gênero exerce o papel de construir o que se entende por sexo. De acordo com Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007), Laqueur pauta esse pensamento naquilo que chamou “invenção moderna de dois sexos distintos”, ou seja, quando os corpos femininos e masculinos deixaram de ser considerados como iguais, tendo como diferença apenas o ocultamento ou não dos órgãos genitais, que ocorria de acordo com o grau de perfeição de cada um, e passaram a ser visto como diferentes. As autoras ainda prosseguem:

O que não significava, porém, que a indiferenciação sexual, na ordem natural, implicasse igualdade na ordem social. “Um sexo, portanto, mas dois gêneros assimétricos”, como bem resume Colette St. Hilaire. O reconhecimento de diferenças entre o corpo masculino e o feminino, considerando-se a especificidade do corpo feminino, demonstrava que as relações de gênero é que instituíram o sexo, concluindo Laqueur: “O sexo, tanto no mundo do sexo único como no de dois sexos, é situacional: é

explicável apenas dentro do contexto de luta sobre gênero e poder”.
(SOIHET; PEDRO, 2007, p. 292)

A partir daí pode-se observar a variabilidade e dinamicidade que os conceitos de gênero e de sexo possuem. Os sexos feminino e masculino que hoje são considerados binários e opostos, antes já foram julgados como sendo um só, porém um era tido como detentor de maior perfeição e calor vital do que o outro. O que na atualidade é considerado naturalmente um padrão de comportamento feminino, em outra época e local foi considerado como masculino, como Laqueur exemplifica: “o lugar-comum da psicologia contemporânea – de que o homem deseja o sexo e a mulher deseja relacionamentos – é a exata inversão das noções do pré-Iluminismo que, desde a Antiguidade, ligava a amizade aos homens e a sensualidade às mulheres”. (LAQUEUR, 2001, p. 15)

Dentro de suas volubilidades, tanto o gênero quanto o sexo são importantes constituintes das identidades dos indivíduos, assim como, por exemplo, a raça, a religião e a classe. Todas essas características são passíveis de transformações ao longo do tempo e fazem com que os sujeitos sintam-se pertencentes a inúmeros e distintos grupos sociais. Essas múltiplas identidades funcionam de forma mútua, sem que uma se sobressaia a outra, e são responsáveis por constituir os indivíduos, fazer deles quem são, com suas particularidades e atributos próprios. Sobre isso, Guacira Louro diz que:

Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem ‘camadas’ que se sobrepõe umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo ‘somando-as’ ou agregando-as. Em vez disso é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes posições. Essas distintas posições podem se mostram conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos. (LOURO, 1997, p.51)

Nesse contexto, é importante que a identidade de gênero seja diferenciada da identidade sexual. A primeira trata-se da forma como o indivíduo exerce sua sexualidade, seus desejos, já a segunda se refere à identificação do indivíduo com um dos gêneros, o modo como ele se enxerga. Existem, referentemente a ambas, modelos de comportamento socialmente impostos considerados como os mais adequados a serem seguidos: para a identidade sexual esse modelo é o heterossexual e para a identidade de gênero o parâmetro é o do homem viril, racional e agressivo e da mulher dócil, delicada e submissa.

Esses modelos de comportamento não apenas instituem exemplos de condutas a serem seguidos por cada gênero como os coloca em posições opostas. Homens e

mulheres são tidos como seres completamente diferentes em suas essências. As características tidas como “masculinas” são exaltadas, enquanto as tidas como “femininas” são subestimadas e desvalorizadas, criando assim uma hierarquização dos gêneros e depreciando qualquer manifestação que seja diferente do padrão socialmente aceitável. A respeito do assunto, Pierre Bourdieu afirma:

[...] a pior humilhação, para um homem, consiste em ser transformado em mulher. E poderíamos lembrar aqui os testemunhos de homens a quem torturas foram deliberadamente infringidas no sentido de feminilizá-los, sobretudo pela humilhação sexual, com deboches a respeito de sua virilidade, acusações de homossexualidade ou, simplesmente, a necessidade de se conduzir com eles como se fossem mulheres [...] (BOURDIEU, 1999, p. 32)

Essa hierarquização dos gêneros é fruto das relações de poder instituídas pela sociedade como um todo, inclusive pelas instituições, como a Igreja, o Estado e também a escola, afinal, essas instituições também são ‘generificadas’, ou seja, produzem-se a partir das relações de gênero, além das de classe, étnicas, etc (LOURO, 1997, p. 25). O modelo binário dos gêneros sustenta a ideia de que a referência padrão universal é a da figura masculina, ou seja, sempre que se pensa em um ser histórico atuante esse indivíduo é um homem, sustentando dessa forma, um sistema de exercício de poder onde o homem aparece como o dominante e a mulher como a dominada.

Os estudos pós-estruturalistas na área de gênero e sexualidade, que tiveram como duas de suas representantes Joan Scott e Guacira Lopes Louro, foram essenciais ao contribuírem na percepção do gênero como um conceito que não se resume simplesmente a entender os significados dados às estruturas físicas femininas e masculinas pelas sociedades, mas, como um agente estrutural ainda mais complexo e profundo, atuando de maneira a ser um importante instrumento social de poder. A respeito do assunto, a também pós-estruturalista, Dagmar Meyer, afirma:

As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal [...] para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder. Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (MEYER, 2013, p. 18)

É fundamental ser evidenciado que, dentro das relações de exercício de poder, esse poder não é exercido por um dos lados de forma estática, pelo contrário, ele se dá através de complexas e densas redes de atuação. Como expõe Foucault se referindo a chamada “microfísica do poder”:

[...] o estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, manobras, táticas, técnicas, funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. (FOUCAULT, 1987, p. 30)

De acordo com a teoria de Michel Foucault, o poder não é centralizado e não pode ser encarado como algo que um dos lados possui e o outro passivamente apenas aceita, ou seja, o poder só pode ser exercido quando o lado dominado tem condições de resistir à dominação, pois “onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.” (FOUCAULT, 1988, p. 91).

É necessário, diante dessa concepção, que haja uma análise sobre a maneira através da qual, mesmo com condições de se contrapor, muitas vezes o próprio dominado mantém-se imerso nessa relação de dominação encarando-a como natural e incontestável. Sobre isso, Pierre Bourdieu afirma que “Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais.” (BOURDIEU, 1999, p. 46). A esse fenômeno o autor dá o nome de “violência simbólica”, que se constitui como uma forma de violência onde não há agressão ou coação física, mas através da qual o dominado vê a relação de dominação a que se encontra submetido como intrínseca, naturalizando assim a forma como é subjulgado. Bourdieu exemplifica esse fenômeno:

Constatou-se, por exemplo, que as mulheres francesas, em sua grande maioria, declaram que elas desejariam ter um cônjuge mais velho e, também, de modo inteiramente coerente, mais alto que elas, dois terços delas chegando a recusar explicitamente um homem menor. [...] "Aceitar uma inversão das aparências, responde Michel Bozon, é fazer crer que é a mulher que domina, algo que (paradoxalmente) a rebaixa socialmente: ela se sente diminuída com um homem diminuído". [...] Pelo fato de esses princípios comuns exigirem, de maneira tácita e indiscutível, que o homem ocupe, pelo menos aparentemente e com relação ao exterior, a posição dominante no casal, é por ele, pela dignidade que nele reconhecem a priori e querem ver universalmente reconhecida, mas também por elas próprias, para sua própria dignidade, que elas só podem querer e amar um homem cuja dignidade esteja claramente afirmada e atestada no fato, e pelo fato, de que "ele as supera" visivelmente. (BOURDIEU, 1999, p. 47)

A partir do exemplo das mulheres francesas ao qual Bourdieu faz referência, pode-se verificar a ação da naturalização, inclusive para o próprio oprimido, de certos

padrões impostos, de forma que não haja sequer a intenção de se questioná-los. Isso se dá, pois, os efeitos e as condições da eficácia do poder simbólico estão internalizadas, de forma duradoura e perdurável, no mais íntimo dos corpos, de maneira que os dominados contribuam para sua manutenção, muitas vezes mesmo contra sua vontade, fazendo com que homens e mulheres assimilem gostos, predisposições, aptidões e interesses tidos como naturais para os seus respectivos gêneros. (BOURDIEU, 1999, p. 51)

Essa força simbólica apenas consegue ser exercida sobre os corpos, de forma tão sutil e naturalizada, devido aos inúmeros processos e representações que são concebidos não apenas nas relações interpessoais como também em todo alicerce da sociedade, configurando assim, as densas e profundas estruturas de poder existentes entre os sexos. Ou seja, a mídia, as músicas, os livros, os filmes, os brinquedos, a publicidade, as religiões, o Estado, e também a escola, são usados para exercer a manutenção da hierarquia entre os gêneros e reforçar a ideia do binarismo entre homens e mulheres, responsável por colocá-los em lados opostos, como duas extremidades antagônicas, onde um não possui absolutamente nenhuma característica do outro, impossibilitando desta forma, as inúmeras faces que as feminilidades e masculinidades podem apresentar.

Todas essas instituições, objetos e práticas também se configuram como agentes educadores. A escola, assim como a família, apesar de serem sabidamente as principais instituições encarregadas da educação dos sujeitos, não são as únicas responsáveis por causar reflexões e interferências na forma como os indivíduos entendem e se posicionam na sociedade em que vivem. Quase todas as representações e símbolos que permeiam o cotidiano desses sujeitos, são responsáveis por conceber e ratificar, desde antes mesmo do nascimento, a percepção social do que é ser homem ou mulher. “Argumenta-se, ainda, que esses processos educativos envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas” (MEYER, 2013, p. 19)

A música, o cinema, a política, as propagandas, as mídias sociais, as indústrias de jogos e brinquedos e tantos outros agentes, que acabam por também exercerem a função de educadores, são responsáveis por imbuir uma série de padrões de comportamento não apenas de gênero, mas também sexuais, estéticos, de consumo, dentre muitos outros. Não é difícil identificar esse tipo de atuação ao exercer atividades

simples do dia a dia como, por exemplo, assistir a um filme. E, para que seja ilustrada a influência exercida e a sutileza utilizada por esses agentes, podem ser analisados os dados de uma pesquisa realizada pelo site polygraph.com e divulgada em 08/04/2016 pelo globo.com, na qual mais de dois mil roteiros de filmes de diferentes gêneros foram averiguados no intuito de quantificar a quantidade de diálogos estabelecidos por homens e por mulheres:

Ao todo, 1195 filmes têm entre 60% e 90% dos diálogos pronunciados por homens. Por mulheres, 166. Acima da faixa de 90%, a disparidade fica ainda mais dramática — são 306 filmes em que a maioria das falas é dita por atores, contra apenas oito títulos em que as atrizes se destacam. (O Globo)

Pode-se considerar também os dados de outra pesquisa, realizada pelo Instituto Geena Davis, que teve como objetivo entender a representação feminina em produções audiovisuais norte americanas lançadas entre 2014 e 2016:

A presença feminina é esmagadoramente menor do que a masculina nas produções analisadas, ainda que filmes protagonizados por mulheres, segundo o estudo, rendam 16% a mais, em termos de bilheteria, do que os estrelados por homens. O tempo de tela das mulheres, calculado em relação à duração das produções, é de apenas 36% nos 100 filmes analisados. Já o tempo de fala das atrizes é de 35%. [...] O terror é o único em que as atrizes aparecem mais do que os atores, com 53%. Nessa categoria, personagens femininas costumam ser retratadas como histéricas e desesperadas. [...] O estudo analisou filmes premiados com o Oscar 2015 em todas as categorias. O resultado também revela a disparidade. Nos vencedores, o tempo de tela das mulheres é de apenas 32%, o de fala alcança 27%. (Portal UAI)

E, existem também os dados de uma terceira pesquisa, feita pela Annenberg Escola de Comunicação e Jornalismo da Universidade do Sul da Califórnia, que evidenciam o como a desigualdade é ainda mais latente quando se trata dos papéis interpretados e da visibilidade dada às mulheres não brancas no cinema:

O levantamento considerou **39,788** personagens (com falas) de **900** filmes lançados entre **2007** e **2016**. No último ano, apenas **31.4%** dos papéis foram para personagens femininas, **29.1%** de personagens negros, **2,7%** de pessoas deficientes, **1.1%** de homossexuais e nenhum transgênero.

Mulheres negras e asiáticas são ainda mais invisibilizadas: as primeiras aparecem **em menos da metade das produções** comerciais e as outras **em apenas um terço**. **Mulheres hispânicas** também aparecem pouco, com falas em **apenas um terço dos filmes**.

Segundo o grupo responsável pela pesquisa, a indústria silencia principalmente as **mulheres negras** e o motivo está na predominância de **homens brancos** na concepção dos longas. Em 2016, menos de **17,8%** dos profissionais de bastidores eram mulheres. (Revista Donna)

Através das informações constatadas pelas três pesquisas citadas é possível perceber a falta de visibilidade das mulheres nos filmes, que quando são representadas geralmente é através de personagens extremamente sexualizadas, descontroladas,

desequilibradas, indefesas, passivas, ou que não possuem grande relevância no desenrolar da trama, enquanto que os homens – normalmente brancos e heterossexuais – são retratados como fortes, corajosos, sábios, sensatos e que, em grande parte das vezes, ocupam uma posição de liderança e protagonismo na história. Ou seja, essas produções reforçam, sutilmente, os estereótipos sociais existentes acerca da mulher, de maneira a enraizar cada vez mais a imagem da figura feminina dócil, meiga, submissa e irracional.

É importante perceber que, apesar de os dados aqui apresentados tratarem especificamente da representação das mulheres em produções audiovisuais, essa realidade não se faz presente apenas no cinema, mas também em quase tudo que rodeia o cotidiano dos indivíduos. Essas retratações da figura feminina, que são vistas e reforçadas todos os dias, vão aos poucos introjetando na percepção das meninas, desde muito pequenas, a ideia de que elas devem ocupar um lugar secundário em relação aos homens. Diante de tantas influências e simbologias impostas cotidianamente à sociedade, a escola é um dos principais ambientes onde seria possível a discussão e o questionamento desses padrões.

Capítulo 2 – A escola e a construção de papéis de gênero

A escola é um dos primeiros e principais espaços onde os indivíduos passam a exercer a socialização para além das fronteiras familiares. É o lugar onde a criança passa a conviver com pessoas de hábitos, culturas e realidades diferentes e, portanto, deveria ser um ambiente de estímulo ao respeito às diferenças e de desconstrução de preconceitos existentes, mas, infelizmente, nem sempre é dessa forma que intercorre. Pelo contrário, muitas vezes, a escola termina reforçando ainda mais estereótipos, rotulando e separando os sujeitos, e isso acontece desde o seu primórdio, afinal, “[...] 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” (LOURO, 1997, p. 57)

Apesar do “respeito à liberdade e apreço à tolerância” serem princípios básicos para a ministração do ensino nacional, de acordo com o artigo 3º da Lei de Diretrizes e

Bases, nem sempre o que difere do que é tido como modelo pela sociedade é de fato respeitado e valorizado no ambiente escolar. Apesar de exercer um papel fundamental na reflexão dos alunos acerca de temas diversos que cercam a sociedade e de ser um importantíssimo agente responsável por suscitar questionamentos em relação à certas representações e discursos impostos aos indivíduos, a escola muitas vezes acaba por ajudar a perpetuar concepções excludentes e até mesmo preconceituosas, sem estimular nesses alunos o desenvolvimento de um senso crítico a respeito dos diversos acontecimentos sociais, políticos e culturais que os envolvem e dos padrões que lhes são impostos.

Para que se entenda melhor as desigualdades de gênero e os meios pelos quais elas são reproduzidas e reforçadas no ambiente escolar, é importante que seja analisada a estrutura de escola adotada atualmente e as consequências trazidas por essa estrutura. A escola da forma como é conhecida hoje, ou seja, uma instituição mista onde meninos e meninas estudam juntos e dividem os mesmos espaços físicos, é bastante diferente da escola existente há algum tempo atrás. Na Europa, até o século XVIII, o ensino de muitas disciplinas voltadas para o conhecimento científico, que visavam uma formação intelectual e profissional, só era oferecida aos meninos. Já às meninas era reservado o ensino de práticas que as tornassem melhores mães, esposas e donas de casa, reforçando assim o espaço doméstico como o lugar reservado à elas, enquanto o espaço público deveria ser ocupado apenas por eles. Devido a essa diferenciação de conteúdos, as escolas eram separadas pelo gênero de seus alunos.

A partir do século XIX começaram algumas reivindicações, principalmente por parte de algumas mulheres aristocratas, em defesa do acesso de meninas à outros conhecimentos que fossem além daqueles que lhes eram ofertados e, com isso, surgem os primeiros debates sobre a escola mista e a educação separada, que estavam relacionados a origem dos movimentos de emancipação feminina e, mais tarde, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, a escola mista foi sendo implantada nos sistemas públicos de ensino dos países democráticos ocidentais. (AUAD, 2016).

Já no Brasil, com a Lei Imperial de 1827, a criação de classes femininas é autorizada, mas, assim como nos países europeus, o currículo disponibilizado às meninas era voltado para o ensino de disciplinas que as tornassem aptas para o casamento e a maternidade, enquanto o dos meninos tinha como foco a formação

intelectual. Com o início do período republicano, surge o movimento da Escola Nova que se posicionava a favor da escola mista e, por isso, foi essencial para a implementação desta no Brasil, porém,

Não havia necessariamente uma preocupação em libertar meninas e mulheres de um currículo que as preparava para a vida no lar. Também não havia o objetivo de emancipar as mulheres dos domínios masculinos. Na verdade, o que se notava predominantemente era a defesa da escola mista como uma forma *econômica* de organizar as classes escolares. [...] Ou seja, manter um sistema de ensino com classes separadas para meninos e meninas sairia mais caro aos cofres públicos, o que inviabilizaria a implantação do ideal de ensino oficial, obrigatório, gratuito e leigo. (AUAD, 2016, p. 67 e 68)

Em 1920 a escola mista passa a ser oficialmente o modelo adotado pelo sistema educacional brasileiro. Todavia, a simples instauração desse modelo, como pode-se constatar na atualidade, não foi o suficiente para tornar a educação igualitária para meninos e meninas. O gênero até os dias de hoje continua sendo referência para ditar o que é ou não adequado para alunas e alunos, e, com isso, pode-se chegar à conclusão de que a escola mista por si só não basta para sanar as desigualdades de gênero existentes no ambiente escolar. É necessário que haja uma política de coeducação responsável por ir além de simplesmente viabilizar o compartilhamento de classes por meninos e meninas e sim que vise acabar com os estereótipos, diferenciações e polarizações de gênero através, principalmente, da desnaturalização de atitudes que servem para manutenção desse sistema desigual.

A partir daí pode-se concluir que, apesar de hoje considerarmos o sistema de escola mista como habitual e padrão e por isso ele parecer ser um sistema intrínseco ao ambiente escolar, até algumas décadas atrás ele era inimaginável, ou seja, não podemos naturaliza-lo, pois ele se apresenta como fruto de uma série de construções e transformações culturais e sociais. Portanto, se diante das diversas mudanças nas mentalidades e nas necessidades das sociedades a divisão de escolas por gênero se tornou uma prática ultrapassada e praticamente inusual para dar lugar ao modelo de escola mista que hoje é o mais aceito e aplicado no mundo, é completamente viável e exequível a ruptura do sistema educacional desigual e sexista que é praticado hoje, afinal ele também é consequência de uma construção cultural e passível de transformação.

Para que a escola se torne um ambiente mais igualitário e acolhedor para todos é essencial que todas as práticas pedagógicas sejam pensadas a fim de romper com

preconceitos – sejam eles raciais, religiosos, sexuais, de gênero, ou qualquer outro – afinal, a “coeducação só existirá se fundada em um conjunto de ações adequadas e sistematicamente voltadas para a sua existência e manutenção” (AUAD, 2016, p. 56)

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p. 64)

De acordo com os mecanismos empregados pela coeducação, é necessário que toda e qualquer ação realizada dentro da escola seja idealizada e realizada de forma a repensar intolerâncias e prejulgamentos, tornando assim, o ambiente escolar um lugar mais igualitário e harmônico para todos. Um dos principais e mais eficientes dispositivos de reprodução e de manutenção do sexismo na escola é a linguagem, pois ela age de forma sutil, eficaz e constante, e, por isso, é de extrema importância que as palavras usadas, tanto na fala como na escrita, sejam desnaturalizadas e repensadas.

Um dos padrões de linguagem muito empregado e que exemplifica bem o sexismo presente no vocabulário costumeiramente usado é a aplicação de palavras no masculino para se referir ao todo, mesmo quando esse todo é composto majoritariamente por mulheres ou por referências femininas.

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio” ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo efetivamente incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é quase sempre duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: “eu, como pesquisador...”. Afinal, muitos comentariam, isso é “normal”. Como também será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na plateia [...]. (LOURO, 1997, p. 66)

Por mais naturalizado que seja o uso do vocábulo masculino como neutro, é necessário pensar de forma mais aprofundada a fim de entender o que está intrínseco nessa prática. Numa situação, por exemplo, de uma sala de aula composta por 20 alunas e apenas 2 alunos, ainda assim o termo padrão utilizado para se referir à turma seria

“alunos”, no masculino. Ou mesmo a utilização da expressão “homem” para se referir a toda uma espécie animal, mesmo essa espécie sendo composta metade por mulheres.

É muito relevante que se perceba os princípios de hierarquização presentes nessas práticas de linguagem e que se entenda que essas práticas foram instituídas de forma intencional, portanto, não se configuram como algo inerente.

A linguagem no masculino não é um “reflexo do real”; é uma criação linguística intencionalmente política. A escolha de “homem” – no latim *homo* – serviu para denominar a única espécie do planeta (*Homo sapiens*), que tem sapiência, que raciocina, que possui inteligência, e, por conseguinte, definiu, também, seu substantivo (humanidade). Foi em 1152 (séc. XII) que uma obra lexicográfica incluiu em sua nominata, pela primeira vez, a palavra “homem”; enquanto “humanidade” data do século XIV. Penso que nessa época, se o mundo já tivesse sido sacudido pelas críticas sexistas feitas pelo movimento feminista, ou se já tivesse considerado as problematizações advindas dos estudos sobre a mulher e dos estudos de gênero sobre a construção dos sistemas de subordinação social e de classificação hierárquica desigual impostas pelo patriarcado, pelo machismo, pelo capitalismo, pelos sistemas de segregação racial, etc., se já tivessem sido feitos estudos literários, linguísticos e semânticos sobre as representações e significados contidos nas palavras em vez de usar como referência a palavra “homem” para designar a espécie, talvez a referência fosse a palavra pessoa, que em latim é *persona*. (FURLANI, 2013, p. 72)

A linguagem também concebe diferenças entre os gêneros a partir dos vocábulos que são utilizados para caracterizar ou para se referir às meninas e aos meninos. Quando se utilizam palavras, por exemplo, no diminutivo para fazer alusão ao feminino, e no aumentativo para qualificar o masculino, se corrobora com a ideia de que mulheres são sempre frágeis e amáveis e homens são firmes, austeros e racionais, afinal, “a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros [...] pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos.” (LOURO, 1997, p. 67)

É necessário que essas práticas de linguagem sejam repensadas e não mais encaradas como naturais e adequadas, afinal, são muitas as consequências trazidas decorrentes delas. Para isso, é necessário que a escola como um todo, incluindo professoras e professores, optem em empregar palavras que abranjam tanto os alunos quanto as alunas, se atentem para a linguagem presente nos materiais utilizados em sala de aula, e não façam o uso de termos os quais, mesmo que implicitamente, reforcem características e comportamentos estereotipados para meninas e meninos. Como propõe Nilson Fernandes Dinis:

Assim, discutir novas políticas de inclusão das minorias sexuais e de gênero exige, por parte das/dos educadoras/es, uma experimentação de novas formas do uso da linguagem que possam produzir resistência a padrões sexistas ou homofóbicos. Esse é um importante passo a ser dado mesmo na linguagem científica, nos documentos oficiais, nos currículos escolares e nas instituições de formação docente. (DINIS, 2008, p. 488)

A linguagem, desta forma, se apresenta como um dos mecanismos utilizados, cotidianamente, para definir e limitar os papéis que podem ser assumidos pelas alunas e alunos dentro do ambiente escolar. Dos meninos, espera-se um comportamento mais agressivo e autônomo e, inclusive, existe uma tendência em se tolerar mais as suas indisciplinas e desobediências, afinal, são comportamentos encarados como naturais para os indivíduos do sexo masculino. Já em relação às meninas, o previsto é um comportamento mais passivo, emotivo, dócil e disciplinado e, por isso, elas são mais cobradas em relação, por exemplo, à organização com os materiais, ao bom desempenho nas matérias e ao respeito e obediência diante da autoridade das professoras e professores.

Em relação às meninas, buscar autonomia e independência, ou mesmo se distanciar espacialmente dos adultos, podem ser atitudes percebidas como algo que não combina com o feminino. Mosconi relata que algumas professoras francesas entendiam a indisciplina das meninas até mesmo como um desrespeito no âmbito pessoal. Um dos efeitos dessa postura desigual das professoras diante da indisciplina de meninos e meninas era a diferença de rendimento entre eles. (AUAD, 2016, p. 34)

A diferenciação no tratamento entre meninos e meninas, além da não aceitação e falta de empatia com qualquer manifestação comportamental, seja sexual ou de gênero, distinta daquelas que são consideradas padrões, são fatores que afetam diretamente a capacidade de socialização do indivíduo, assim como, o seu rendimento escolar.

Existe uma vinculação clara entre o respeito à diferença sexual e de gênero e a qualidade das aprendizagens escolares. Políticas de equidade promovem um ambiente escolar mais sadio para todos e todas, diminuindo preconceitos e situações de baixa autoestima que potencialmente podem afetar qualquer aluno, pois todos nós temos atributos pessoais que podem nos tornar alvo de estigma, gerando tensão social, que diminui as chances de rendimento escolar. (SEFFNER, 2011, p. 571)

Essas distinções são maléficas não apenas para as meninas, mas também para os meninos. Ao mesmo passo em que meninas muitas vezes são tolhidas de expressarem uma personalidade mais independente ou não são tão incentivadas a assumirem posições de liderança e destaque, os meninos são desencorajados a externarem seus sentimentos e inseguranças, muitas vezes sendo alvo de chacota por expor um

temperamento mais sensível ou, por exemplo, por não demonstrar interesse por atividades esportivas tidas como masculinas. A reprodução desses modelos engessados é responsável por limitar as variadas possíveis formas de existir dos indivíduos.

A escola, como local que é vivenciado por sujeitos detentores de diferentes culturas, experiências, realidades sociais e identidades, deve estar aberta a lidar, de forma inclusiva, com toda essa variedade. Essa pluralidade deve ser notada, valorizada e respeitada principalmente dentro desse ambiente, afinal, se existe um espaço que é capaz de suscitar reflexões e, conseqüentemente, tornar possíveis novas formas de significar e interpretar vivências e diferenças, esse local é a escola. Como afirma Juarez Dayrell (2001, p.160):

[...] a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social.

É necessário que as professoras, os professores e também os demais indivíduos que trabalham no funcionamento da escola, percebam a responsabilidade e função desse local não apenas no ensino e aprendizagem de conteúdos científicos, mas também como espaço de convivência e troca. Muitas vezes o que acontece é que essas interações não são reconhecidas como práticas importantes e fundamentais na formação das alunas e alunos e, portanto, não são estimuladas e potencializadas pela escola.

Em vista disso, é muito importante que a escola se atente a esse conjunto de relações sociais que se estabelecem em seu interior e intervenha, levantando debates e ponderações acerca das diferenças, desconstruindo estereótipos e preconceitos e rompendo com ideias socialmente construídas, porém, tidas como genuínas e imutáveis.

[...] o cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo é (mas poderia ser muito mais) um momento de aprendizagem de convivência grupal [...]. (DAYRELL, 2001, p. 150)

As múltiplas formas de se exercer as masculinidades e feminilidades devem ser respeitadas e legitimadas. É preciso que os padrões instituídos como essenciais e corretos, como por exemplo o heteronormativo, sejam questionados e desnaturalizados e que todas as formas de exercício de sexualidade, e de papéis de gênero, sejam

acolhidas pela escola, afinal, “a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’.” (LOURO, 1997, p. 81)

Por esse motivo, é necessário que os debates que envolvem questões referentes, não apenas aos papéis de gênero e a sexualidade, como também as questões raciais, a importância e valorização da cultura e dos territórios indígenas, o preconceito religioso, dentre outras, faça parte do currículo oficial das escolas. Infelizmente, a figura que ainda é tida como referência é a do homem, branco e heterossexual e “todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não, são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório.” (LOURO, 2013, p. 46)

A promoção de eventos ou debates pontuais em datas específicas não se apresenta como uma solução eficiente para a inclusão dos grupos tidos como minoria, pelo contrário, muitas vezes reforça a ideia do caráter excêntrico desses grupos. Uma estratégia realmente eficaz, a favor do reconhecimento desses grupos, seria a incorporação nos currículos, de forma ativa e cotidiana, de estudos e debates que abordem suas atuações e importância. Como Guacira Louro expõe:

Já há algumas décadas o movimento feminista, o movimento negro e também os movimentos das chamadas minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. A resposta a essas denúncias, contudo, não passa, na maioria dos casos, do reconhecimento retórico da ausência e, eventualmente, da instituição, pelas autoridades educacionais, de uma “data comemorativa”: o “dia da mulher” ou “do índio”, a “semana da raça negra” etc. [...] As atividades – sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados – não chegam a perturbar o curso “normal” dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. [...] Estratégias que podem tranquilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades “marcadas” e, mais do que isso, acabam por apresentá-las a partir das representações e narrativas constituídas pelo sujeito central. Aparentemente se promove uma inversão, trazendo o marginalizado para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento pedagógico reforça, mais uma vez, seu significado de diferente e de estranho. (LOURO, 2013, p. 47)

A perpetuação dessas diferenças construídas entre os gêneros, além de promover preconceitos, traz consequências na forma como essas alunas e alunos encaram seus corpos, dentro e fora da escola. Essas dicotomias são formas das instituições, seja a escola, a igreja, o Estado, ou qualquer outra, manterem controle sobre esses corpos, é

uma forma de exercício de poder. E, ademais, são formas de criar e conservar padrões hierarquizantes entre os indivíduos.

[...] Os discursos produzem uma “verdade” sobre os sujeitos e seus corpos, ao denunciarem, por exemplo, os malefícios da menstruação, associando-a à anemia e à tensão, e ao sugerirem, conseqüentemente, que mulheres “esclarecidas” evitem essa sistemática perda de sangue. Os discursos resultam num “saber”, como o que afirma, por exemplo, que, diante de tragédias pessoais, as mulheres acionam zonas cerebrais diferentes e mais amplas do que aquelas acionadas pelos homens. Os discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos. [...] (LOURO, 2013, p. 49)

Por isso, é tão importante que, além de incentivarem discussões que tragam à tona esses temas, as professoras e professores se atentem aos currículos, linguagens e materiais que são utilizados em sala de aula. Muitas vezes é através de ferramentas utilizadas regularmente que, de forma muito sutil, essas hierarquias e características inventadas vão se impondo na percepção das meninas e meninos.

Um desses materiais tão utilizados, que, frequentemente, são o principal instrumento didático das educadoras e educadores e que, com constância, se configuram como um instrumento que auxilia na disseminação desses padrões, é o livro didático. O livro didático, por ser um material tão presente no dia a dia das salas de aula, consegue muitas vezes naturalizar reproduções tendenciosas acerca não apenas de mulheres, mas de todos os outros grupos de minoria, através de imagens, de formas de abordagem nos textos e também, muitas vezes, pela simples ausência desses indivíduos em suas páginas, apagando assim, a importância e atuação deles nos mais diversos processos históricos.

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. (LOURO, 1997, p. 70)

Capítulo 3

3.1 O livro didático e sua importância

O livro didático é um objeto de peso extremamente relevante diante do processo pedagógico escolar brasileiro. Comumente, devido a precariedade na oferta de outros instrumentos, é o único material de suporte no processo de ensino e aprendizagem dentro de sala de aula, assumindo também, muitas vezes, o papel de estabelecer conteúdos e de direcionar a prática docente.

Devido à toda essa responsabilidade depositada nos livros didáticos e aos inúmeros interesses existentes por trás das metodologias e conteúdos existentes em cada um deles, ele se caracteriza como um material bastante complexo, e, por isso, de difícil definição. Porém, algo que é muito presente nas definições estabelecidas por estudiosos da área da educação em suas obras e pesquisas, é que o livro didático também é produto de um sistema de interesses mercadológicos, políticos e sociais, como afirma a autora Angela Ribeiro Ferreira: “Ele [livro didático] é apoio pedagógico, mas antes disso ele é mercadoria, é um veículo de transmissão de ideologias, valores, representa um determinado grupo social e tem que ser analisado como tal.” (2005, p. 69). E, conforme explica a historiadora Circe Bittencourt:

O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. (2017, p. 71)

Em certas situações, o livro didático desempenha também “a função de currículo em situações de vácuo, ambiguidade legal ou percepção de ilegitimidade do currículo oficial.” (FERREIRA, 2005, p. 70). Além disso, esses materiais também são os mais utilizados instrumentos de mediação entre o conhecimento acadêmico e a escola, sendo capaz de tornar o saber produzido na academia mais palatável e compreensível para os alunos da educação básica. Desta forma, o livro didático se caracteriza como um dos principais dispositivos do processo de transposição didática, ou de “mediação didática”, termo que, segundo Angela Ferreira, é o mais adequado para designar esse processo.

O conhecimento não é simplesmente transportado para os materiais didáticos, ocorre toda uma reelaboração, uma didatização desse conhecimento científico, para que possa servir ao propósito de formar a consciência histórica e orientar a vida no presente. Esse processo de didatização do conhecimento faz parte das preocupações da Didática que é o “como” ensinar para atingir os objetivos. Nesse caso, mediação didática é o termo que designa tal ação.

A terminologia “mediação didática” destaca melhor um outro conceito, o de circulação do conhecimento, que diz respeito às carências de orientação

temporal que dão origem às pesquisas e ao estudo histórico. [...] (FERREIRA, 2005, p. 67)

Durante esse processo de mediação didática, com o intuito de tornar os conteúdos mais acessíveis aos alunos e alunas, muitas vezes os conceitos e ideias presentes nos livros didáticos são demasiadamente descomplexificados, o que pode levar a deturpação de algumas dessas questões. Por isso, é fundamental que professoras e professores tenham cautela durante a escolha desses materiais e na forma como eles são abordados e analisados em sala de aula, para evitar possíveis anacronismos, além da reprodução de estereótipos.

Devido às excessivas simplificações constantemente presentes nos livros didáticos, não é rara a existência de críticas a esses materiais, onde, por muitas vezes, eles acabam sendo encarados como agentes que carregam uma parcela de culpa pela deficiência do sistema educacional brasileiro. Porém,

[...] os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.” (BITTENCOURT, 2017, p. 73).

É importante perceber que o livro didático, como produto de um sistema de interesses, se apresenta como fruto do espaço e do tempo em que é criado e, portanto, as ideias, conceitos e imagens existentes nele, além das formas como são dispostos, não se fazem presentes de forma despreziosa, e sim por apresentarem um propósito específico. O livro didático é um material dotado de juízos e, portanto, responsável por difundir determinadas convicções e padrões. Como indica Circe Bittencourt:

[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (2017, p. 72)

Portanto, é necessário se valer do livro didático durante o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica, principalmente acerca de possíveis abordagens que tendam a perpetuar preconceitos e estereótipos. Afinal, a História, principalmente durante o ensino básico, possui uma importante função na formação da consciência social, cultural e política dos alunos. Muito além de simplesmente ensinar sobre datas e acontecimentos, a História usufrui da incumbência de formar cidadãos críticos em

relação às realidades vivenciadas no tempo presente, as possíveis formas de transformá-las e as relações delas com fatos do passado. Ou seja, é muito importante o papel dos professores e professoras de História da educação básica em estimular e suscitar debates e questionamentos que levem os alunos e alunas a se enxergarem como seres históricos ativos, capazes de romper com estruturas sociais discriminatórias e com políticas públicas que perpetuam a intolerância e a desvalorização das minorias.

[...] a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural [...] (BITTENCOURT, 2017, p. 20)

Dentro desse contexto, entra o questionamento referente à forma como as questões de gênero e o papel da mulher nos processos históricos são abordados dentro de sala de aula. Diante da relevante responsabilidade do ensino de História na formação de indivíduos politizados e questionadores, e sendo o livro didático um dos mais importantes materiais utilizados em sala de aula e veículo que dissemina valores e ideologias, sobretudo acerca de elementos do âmbito social, é importante analisar se a figura feminina é retratada nos livros didáticos de forma a mostrar a sua real importância e influência como ser histórico ativo ou se reforça a ideia da mulher submissa e apática diante dos acontecimentos sociais e políticos à sua volta.

Estes [livros didáticos] representam verdadeiros modelos para meninas e meninos e garantem, no interior do sistema educativo, lugar de destaque para as desigualdades. Nesses livros, numérica e qualitativamente, mulheres, meninas e pessoas não brancas ainda estão sub-representadas. Tais materiais didáticos acabam sendo mais um modo de reforçar imagens e práticas hierarquicamente diferenciadas entre o masculino e o feminino. (AUAD, 2016, p. 41)

É muito importante que se considere a relevância do livro didático no cotidiano não apenas das alunas e dos alunos, mas também de suas famílias, afinal, em muitos casos, ele é o único livro ao qual a/o estudante e seus familiares têm acesso. Portanto, é fundamental o investimento na formação dos professores e professoras e em um ambiente escolar que proporcione boas condições de trabalho as/aos docentes, afinal, a forma como elas e eles irão se apropriar dos conteúdos presentes nos materiais didáticos, suscitando reflexões e debates, é o principal fator responsável pela construção

da forma como os alunos e alunas se enxergarão como indivíduos históricos ativos e perceberão a importância de seus papéis sociais e políticos. Porém, também são essenciais a preocupação e o investimento na criação de materiais didáticos que facilitem essa percepção nos discentes e que não sejam instrumentos que auxiliem na propagação de percepções estereotipadas e preconceituosas.

Diante disso, o governo brasileiro instituiu algumas ações a fim de avaliar os conteúdos presentes nos livros didáticos e distribuí-los para as escolas públicas do país, ações essas que visam administrar “intenções políticas e influências pedagógicas e científicas sobre materiais portadores de conhecimentos disciplinares para uso escolar.” (ROCHA, 2017, p. 13).

A primeira política pública instituída nesse contexto remete ao ano de 1937, com o Decreto-Lei nº 93. Esse decreto estabeleceu o chamado Instituto Nacional do Livro (INL), que foi responsável por, dentre outras competências, organizar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e incentivar a ampliação e manutenção de bibliotecas públicas em todo o país, incentivando assim a expansão do mercado editorial brasileiro. Em 1938 é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituindo desta forma o primeiro mecanismo para se fiscalizar a elaboração e distribuição de livros didáticos no Brasil. Através do Decreto-Lei nº 8.460, em 1945, a legislação sobre as condições de elaboração, importação e uso do livro didático é consolidada. Em 1966 o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) firmam um acordo que possibilita o surgimento da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que possuía o objetivo de ordenar os processos de produção, edição e distribuição do livro didático. Em 1971 o INL desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), responsável pelas atribuições administrativas e de gestão dos recursos financeiros que, até então, eram de incumbência do COLTED.

Em 1976 o Decreto nº 77.107 entra em vigor, fazendo com que o governo assumira a compra de uma parcela significativa dos livros a serem distribuídos a uma parcela das escolas e unidades federais de ensino. Neste mesmo ano o INL é extinto e surge a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que passa a ser responsável pelo cumprimento do programa do livro didático, através de recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A Fundação de Assistência

ao Estudante (FAE) é criada em 1983 para substituir o FENAME e acaba por anexar o PLIDEF.

Em 1985, inserido em um contexto de redemocratização, através do Decreto nº 91.542, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passa então a ser a instância responsável por:

avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (PORTAL.MEC)

O PNLD traz uma série de inovações nas políticas de obtenção, produção e distribuição de livros didáticos no Brasil. Algumas medidas foram instituídas no intuito de adequar esses materiais às novas realidades de ensino, o que incluiu, por exemplo, a indicação do livro didático pelos professores e a reutilização do livro, que fez com que houvesse a necessidade de um aperfeiçoamento da qualidade técnica e dos materiais empregados nos processos de produção, aspirando uma maior durabilidade desses livros. Com isso, os livros ficam na posse do aluno por um ano letivo e ao final do ciclo deve ser devolvido para que no ano seguinte seja utilizado por outro aluno. Isso acontece por três anos consecutivos, afinal, três anos é o tempo de vigência das coleções no PNLD.

Em 1996 inicia-se o procedimento de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD e, com isso, é publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Esses livros eram avaliados seguindo critérios previamente estabelecidos pelo Ministério da Educação. Com o tempo esse processo foi sendo melhorado e até hoje é aplicado.

Em 1997 a FAE é extinta e o PNLD passa a ser de responsabilidade integral do FNDE. Com isso, o programa passa a ter uma dimensão maior e o MEC passa a adquirir, continuamente, livros didáticos de alfabetização, português, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para a totalidade de alunos e alunas cursando da 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. E, em 2001, o PNLD passa a fornecer livros didáticos em Braille, ampliando, paulatinamente, o atendimento a alunos deficientes visuais.

Através da Resolução CD/FNDE nº 38, publicada em 15/10/2003, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), visando ampliar a distribuição de livros didáticos também para alunos e alunas do ensino médio de escolas públicas de todo Brasil. Em 2004 o PNLEM funcionou de forma experimental, atendendo “1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões norte e nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e matemática.” (CASSIANO, 2007, p. 90). Em 2005, os livros de matemática e português foram distribuídos integralmente a todos os estudantes do ensino médio de escolas públicas do país. E, em 2009, houve a distribuição integral dos livros de matemática, português, biologia, física e geografia, além da reposição e complementação dos de história e química – disciplinas que já tinham tido livros didáticos distribuídos integralmente em 2008.

É válido salientar a importância do Guia do Livro Didático, material que, como apontado anteriormente, foi publicado pela primeira vez em 1996 e segue sendo um importante veículo de análise dos livros didáticos. No guia constam resenhas das coleções aprovadas, ano a ano, e informações sobre o processo de avaliação utilizado, se constituindo assim, como um instrumento de auxílio para professoras e professores na escolha no material a ser utilizado em sala de aula. O processo de construção do guia e de aquisição do material funciona da seguinte forma:

Esse processo avaliativo tem início a partir do lançamento do edital que estabelece as regras para a inscrição do livro e determina o prazo de apresentação das obras. É o edital que serve como leito de Procusto para a validação do material mais adequado para ser aprovado. Após as inscrições das editoras inicia-se o processo de avaliação do material a ser excluído ou recomendado. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. O guia é disponibilizado na internet um ano antes da sua utilização em sala para que as escolas e professores possam escolher a obra que mais se aproxima das suas necessidades. O professor faz o pedido do livro via internet através de uma senha fornecida pelo FNDE à escola. A aquisição é feita após a organização dos pedidos feitos via Internet. A produção é iniciada após estar concluída a negociação. O FNDE firma o contrato com as editoras e informa os quantitativos e as localidades de entrega, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE. (SOARES; SOUZA, 2011)

No Guia do Livro Didático, o Manual do Professor também é avaliado. Além de ser o local onde se encontra modelos de respostas aos exercícios presentes na coleção, muitas vezes este manual serve como instrumento de ajuda nas análises e reflexões da prática docente, afinal, frequentemente o livro didático acaba por também assumir o

papel de auxiliar no processo de formação e informação do professor, exercendo assim uma função que vai além de seu ofício elementar de ferramenta didática.

Porém, acontece em muitos casos de o Guia do Livro Didático não ser utilizado pelos professores como instrumento para auxiliá-los a conhecer mais profundamente as abordagens e metodologias presentes nas coleções e, conseqüentemente, na escolha do material que será utilizado. Como explicita Silva:

Nem sempre o Guia é consultado ou possui relevância nas escolhas dos professores. A escolha docente parece se referenciar em diversos aspectos como, por exemplo, as apreciações a respeito de suas práticas de uso de algum livro, as condições de trabalho docente nas diferentes realidades escolares, os níveis de leitura e letramento dos estudantes e até algumas questões sociais como o aumento da violência social no entorno de algumas escolas. (SILVA, 2012, p. 814)

3.2 O Programa Nacional do Livro Didático 2012

O PNLD 2012 teve seu edital publicado em dezembro de 2009, tendo como início do prazo para cadastramento de editores e pré-inscrição das obras didáticas o dia 12/01/2010. Neste PNLD foram avaliadas e selecionadas obras didáticas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), destinadas aos alunos e alunas do ensino médio e, em seu edital constaram algumas obrigatoriedades relativas aos livros a serem analisados. Uma delas era que as obras didáticas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna deveriam ser obrigatoriamente organizadas por série e em coleção, diferentemente das de Sociologia e Filosofia, que deveriam ser organizadas em volumes únicos abrangendo os três anos. Além disso, todas as obras deveriam ser compostas pelo livro do aluno e o correspondente manual do professor, não podendo este último se ater apenas à resolução dos exercícios propostos pelo livro do aluno, sendo obrigatória a presença de orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, além de oferecer discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras a fim de contribuir para a formação e atualização do professor.

No edital constam ainda alguns critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História, onde são observados alguns pontos essenciais que devem integrar as obras. Um desses critérios é que os materiais sejam isentos de “estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a noção de sujeito histórico e/ou induzam à formação de preconceitos de quaisquer natureza.”, além de estimular “o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social, com respeito e interesse.”. (EDITAL PNLD 2012). Esses são tópicos importantes para determinar que o livro didático não deve, sob nenhuma hipótese, ser instrumento de reprodução de conceitos estereotipados que possam suscitar nos alunos e alunas ideias intolerantes ou hostis em relação a negros, índios, mulheres, praticantes de religiões de matriz africana ou qualquer outro grupo social.

No PNLD 2012, dentro do componente História, foram aprovadas as seguintes coleções: História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio (Editora Moderna); A Escrita da História (Edições Escala Educacional); Conexões com a História (Editora Moderna); Estudos de História (Editora FTD); História: Cultura e Sociedade (Editora Positivo); História (Editora Saraiva); História em Debate (Editora do Brasil); História em Foco (Editora Ática); História em Movimento (Editora Ática); História Geral e Brasil (Editora Saraiva); História Geral e do Brasil (Editora Scipione); História Global – Brasil e Geral (Editora Saraiva); História Sempre Presente (Editora FTD); História Texto e Contexto (Editora Scipione); Nova História Integrada – História para o Ensino Médio (Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional); Novo Olhar – História (Editora FTD); Por Dentro da História (Edições Escala Educacional); Ser Protagonista História (Edições SM); Caminhos do Homem (Base Editorial).

3.3 O Programa Nacional do Livro Didático 2015

O edital do PNLD 2015 foi publicado em janeiro de 2013 e a data de início para cadastramento de editores e pré-inscrição das obras foi 21/01/2013. Neste PNLD foram avaliadas e selecionadas obras didáticas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), destinadas aos alunos e alunas do ensino médio. Assim

como no edital do PNLD 2012, o edital do PNLD 2015 continha exigências referentes à organização das obras e ao conteúdo do Manual do Professor.

Uma das mudanças contidas no edital do PNLD 2015 foi a possibilidade de as editoras apresentarem as obras didáticas em versão multimídia, contendo livros digitais e livros impressos. No caso da opção pela versão digital, a editora deveria apresentar o mesmo conteúdo do material impresso além de itens educacionais digitais como, por exemplo, animações, jogos, tutoriais e vídeos para servirem como ferramentas de ajuda no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, no PNLD 2015 houve restrição no número máximo de páginas impressas tanto do livro do aluno (288 páginas) quanto do manual do professor (400 páginas). Sobre os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História, permaneceram os mesmos do PNLD 2012.

As coleções de História aprovadas no PNLD 2015 foram: Caminhos do Homem (Base Editorial); Conexão História (Editora AJS); História (Editora Positivo); Integralis – História (Editora IBEP); História: Cultura e Sociedade (Editora Positivo); História em Debate (Editora do Brasil); História em Movimento (Editora Ática); História Geral e do Brasil (Editora Scipione); História Global – Brasil e Geral (Editora Saraiva); História para o Ensino Médio (Editora Saraiva); História Sociedade & Cidadania (Editora FTD); História (Editora Saraiva); Nova História Integrada (Editora Companhia da Escola); Novo Olhar História (Editora FTD); Oficina de História (Editora Leya); Por Dentro da História (Edições Escala Educacional); Ser Protagonista História (Edições SM); História – das Cavernas ao Terceiro Milênio (Editora Moderna); Conexões com a História (Editora Moderna).

CAPITULO 4

4.1 As obras

As obras escolhidas para análise foram as edições do PNLD 2012 e a do PNLD 2015 do volume 3 – destinado ao terceiro ano do ensino médio – da coleção Novo Olhar História impressa. É válido ressaltar que o objetivo desta pesquisa é identificar e comparar as duas edições acerca de qualquer alusão feita às mulheres, tanto nos textos,

como nos exercícios e nas imagens – considerando este último elemento apenas em caráter quantitativo. A intenção é perceber a maneira que a figura feminina é retratada e se a ação da mulher, como ser histórico ativo e como produtora de conhecimento, é destacada ou não.

Tanto o livro do aluno quanto o manual do professor foram examinados para a presente pesquisa. Os livros são da editora FTD e possuem como autores Marco Pellegrini – professor graduado em História pela Universidade de Londrina (UEL); Adriana Machado Dias – professora graduada em História também pela UEL e especialista em História Social e Ensino de História pela mesma universidade e Keila Grinberg – professora graduada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), doutora em História Social também pela UFF e professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Ambas as edições são compostas de 12 capítulos, organizados de forma cronológica, que são: A industrialização e a expansão imperialista; A Primeira República; A Grande Guerra e a Revolução Russa; O período entreguerras; A Era Vargas; A Segunda Guerra Mundial; As transformações mundiais durante a Guerra Fria; Movimentos de independência na África; A democracia no Brasil do Pós-Guerra; O Brasil durante a ditadura militar; O mundo contemporâneo e O Brasil contemporâneo. Todos os capítulos são organizados em subcapítulos.

No final de cada capítulo encontram-se atividades para que o aluno exercite diferentes habilidades relativas aos conteúdos expostos. Na edição do PNLD 2012 essas atividades foram divididas nas seguintes subseções: *Sistematizando o conhecimento*; *Expandindo o conteúdo*; *Passado e presente*; *Trabalho em grupo*; *Pontos de vista e Momento da redação*. Já na edição do PNLD 2015 essas subseções foram reduzidas, tendo a *Passado e presente* e a *Trabalho em Grupo* sido retiradas e alguns de seus conteúdos redistribuídos nas outras quatro subseções. Além disso, ao final da edição pertencente ao PNLD 2012 existe a seção *Questões do ENEM e vestibular*, composta por 182 questões tanto de múltipla escolha quanto discursivas. Enquanto isso, na edição do PNLD 2015 essas questões foram embutidas no fim da seção *Atividades* de cada capítulo.

As unidades, de ambas as edições, contam com algumas sessões variáveis e boxes informativos, sendo eles: *Ampliando seus conhecimentos*, que é uma seção presente em todos os capítulos das duas edições e tem por objetivo levar informações complementares aos temas desenvolvidos nas unidades. Essa seção é composta pelas subseções *Arte e História*, *A história no cinema*, *Para ler*, *Para assistir* e *Para navegar*. *Enquanto isso*, que é uma seção que visa possibilitar o trabalho com a simultaneidade entre os processos históricos. *O sujeito na história*, um espaço que se dispõe a apresentar aos alunos e alunas os indivíduos que, através de ações individuais, exerceram ativamente seus papéis de sujeitos históricos e *Explorando o tema*, cujo o objetivo é expor diferentes recursos, como mapas, imagens e textos citados, a fim de apresentar conteúdos de forma diferenciada. Ademais, existem as páginas de abertura de cada unidade que contam sempre com um texto introdutório e uma imagem, que pode ser explorada através da seção *Conversando*, e tem como finalidade explorar os conhecimentos prévios dos alunos e alunas.

Em relação ao Manual do Professor referente à obra aprovada no PNLD 2012, ele é composto de 128 páginas e dividido em duas partes: a primeira, que aborda questões globais da obra, e a segunda, que expõe informações específicas de cada unidade que constitui o volume. A primeira parte possui os seguintes capítulos: *Estrutura da coleção*; *Os conteúdos da coleção*; *Orientações didáticas e metodológicas*; *A construção da cidadania*; *Concepção de história*; *Conceitos fundamentais para o ensino de História*; *A importância da leitura e da escrita*; *A pesquisa escolar*; *A exploração do conhecimento prévio*; *A avaliação do ensino-aprendizagem e Sugestões de leitura para o professor*. A segunda parte possui os seguintes tópicos: *Mapa de conteúdos e recursos*, onde há uma tabela com os principais temas, conceitos e noções e recursos de cada unidade que compõe o volume; *Objetivos, comentários e sugestões*; *Referências bibliográficas*; *Respostas das atividades* e as *Respostas das questões de ENEM e Vestibular*. Já o Manual do Professor aprovado no PNLD 2015 possui 112 páginas e os mesmos capítulos da versão do PNLD 2012, com uma pequena diferença na ordem dos capítulos, já que, na parte que fala sobre as orientações gerais da obra, a ordenação é feita igual até o tópico *Orientações didáticas e metodológicas* que, na versão mais recente, é seguido do *Concepção de história*, *Conceitos fundamentais para o ensino de história* e *A construção da cidadania*. A partir do capítulo *A importância da leitura e da escrita*, a ordem volta a ser igual.

No Manual do Professor de ambas as edições, dentro do capítulo *A construção da cidadania*, os autores afirmam que na construção da obra buscaram estimular os alunos e alunas a serem seres ativos social e politicamente e, dessa forma, se opor a qualquer tipo de segregação ou preconceito, ressaltando atos de oposição a diferentes formas de dominação existentes ao longo da história, como, por exemplo, o escravismo, o nazismo e as ditaduras militares. Assim sendo, busca-se colaborar para a formação cidadã das atuais gerações.

Dentro deste mesmo capítulo, existe um sub tópico denominado “A valorização da mulher na história”, onde é reconhecida a importância da atuação feminina nos processos históricos e é ressaltada a relevância do século XX nas conquistas sociais e políticas das mulheres. Nesta parte da obra, os autores fazem diversas alegações onde deixam explícito que reconhecem o importante papel da educação e, conseqüentemente, dos materiais didáticos na busca por uma sociedade mais igualitária para os gêneros, como quando afirmam que:

Apesar desses avanços, atualmente as mulheres ainda são discriminadas, principalmente nas relações de trabalho, nas quais costumam receber salários mais baixos que os dos homens, mesmo exercendo funções idênticas. Consideramos que o mais importante é a criação de um espaço comum entre homens e mulheres, em que a diferença de identidades não seja motivo para a diferença de direitos, e a sala de aula é um local privilegiado para isso. (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2013, p. 31)

A resenha do Novo Olhar História, presente no Guia do Livro Didático do PNLD 2012, expressa que a obra desperta reflexões acerca das diferentes formas de preconceitos e, especificamente sobre as questões de gênero, afirma que “ao longo da coleção, destaca-se a participação da mulher em diferentes processos históricos, inclusive em movimentos de resistência e espaços de poder.” (BRASIL, 2011, p. 110). Ainda é possível destacar uma observação feita a respeito da metodologia utilizada na obra:

[...] a coerência diante do referencial da História Nova adotado como pressuposto teórico é identificada pela inserção de diferentes sujeitos nos processos históricos, da valorização da pluralidade cultural e dos aspectos cotidianos, do reconhecimento das lutas e movimentos de resistência e da ênfase nas múltiplas temporalidades, o que ocorre nos boxes, nos textos complementares e nas atividades. Destaca-se, sobretudo, o trabalho com a noção de tempo histórico, com atenção aos instrumentos de ordenação temporal e seus diferentes usos sociais e políticos. (BRASIL, 2011, p. 109)

Já na resenha presente no guia do PNLD 2015, não é citado nada específico sobre a forma como a mulher aparece ao longo da obra, mas é feita uma observação sobre o modo como são colocadas em pauta as relações de poder e as consequências delas para os grupos sociais, em especial, para as minorias.

A contribuição da coleção para a formação cidadã é verificada pela apresentação de um conjunto significativo de textos e atividades que promove a defesa dos direitos humanos e os direitos de cidadania, discutindo relações de poder, relações de dominação e suas consequências para os povos submetidos, assim como a violência e a exclusão geradas por diferentes formas de preconceito e discriminação. Os textos da coleção também têm a preocupação de destacar os princípios que devem reger os governos representativos democráticos e mostrar as raízes históricas de problemas como a desigualdade e a pobreza, ou a dificuldade de acesso à terra e ao mercado de trabalho por parte das populações mais pobres. (BRASIL, 2014, p. 97)

4.2 A análise das edições

As duas edições do Novo Olhar História são muito parecidas entre si. A estrutura dos livros permaneceu a mesma, com a construção de capítulos igualmente organizados de forma cronológica. As seções tiveram poucas mudanças em suas organizações, tendo seus conteúdos mantidos da edição do PNLD 2012 para a do PNLD 2015.

No primeiro capítulo, *A industrialização e a expansão imperialista*, que trata sobre as grandes mudanças e avanços tecnológicos trazidos pelo século XX, nenhuma menção é feita nos textos sobre a atuação de mulheres. No livro do PNLD 2012 existe apenas uma foto em que a figura feminina aparece em posição de destaque, porém, serve meramente para ilustrar os avanços alcançados pelos meios de comunicação, retratando uma mulher utilizando um telefone celular nos anos 1990. Já no livro do PNLD 2015 há, dentro do tópico que trata de direitos humanos, uma foto de Eleanor Roosevelt em posse da Declaração Nacional dos Direitos Humanos, servindo, novamente, apenas para ilustrar o texto.

No segundo capítulo, *A primeira república*, em ambas as edições, dentro da seção *O sujeito na história*, Maria Lacerda de Moura é citada como uma pessoa que

exerceu um papel importante na organização dos primeiros sindicatos no Brasil, além de ter contribuído para a conquista de inúmeros direitos femininos. Além disso, mulheres aparecem retratadas em duas imagens do capítulo: uma onde se apresentam oito mulheres telefonistas em atividade no ano de 1913 e outra que é uma foto de Tia Ciata, dona de um espaço de acolhimento para ex-escravos, que viveu entre 1854 e 1924.

No terceiro capítulo, *A grande guerra e a revolução russa*, novamente dentro da seção *O sujeito na história*, uma mulher é citada como importante agente histórica, sendo desta vez Marie Curie, cientista que foi a primeira mulher a ganhar um prêmio Nobel de física, em 1903. Há também um tópico intitulado *A participação de mulheres na guerra*, onde é descrita a importância do trabalho feminino durante o período da Primeira Guerra Mundial e o como, dentro desse contexto, elas conseguiram conquistar alguns direitos básicos. Neste tópico duas fotos estão presentes para ilustrar mulheres exercendo seus ofícios.

“No campo, as mulheres ficaram responsáveis principalmente pela produção agrícola e pela criação de animais. Muitas das que viviam nas cidades, por sua vez, foram trabalhar no setor dos transportes, dirigindo ônibus e caminhões, e também nas indústrias em geral, entre elas, a bélica. Também houve muitos casos de mulheres que foram para os campos de batalha trabalhar como enfermeiras, cozinheiras, motoristas de ambulâncias e escriturárias.” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2013, p. 89)

Além disso, é neste capítulo onde aparece pela única vez em todo o livro uma atividade que faz referência direta à atuação de mulheres no processo histórico. Na edição do PNLD 2012 essa imagem é um cartaz norte-americano que fala sobre a importância do trabalho das mulheres na guerra e, na edição do PNLD 2015, a imagem é um cartaz, também norte-americano, produzido logo após o término da Primeira Guerra Mundial, onde mulheres fazem um apelo pelo sufrágio feminino. Em ambas as edições a atividade busca fazer com que o aluno explore a imagem, percebendo a importância da atuação feminina nesse importante momento da história mundial.

Na abertura do capítulo 4, *O período entreguerras*, encontra-se uma imagem de cinco mulheres em uma praia de Washington, nos EUA, tirada por volta de 1920, onde elas estão vestidas com trajes de banho da época. Ao lado da imagem encontra-se um box da seção *Conversando*, que tem como objetivo exercitar os conhecimentos prévios dos alunos e alunas acerca do tema do capítulo que está por iniciar. Mais à frente, há um texto intitulado “A mulher nos roaring twenties”, que fala sobre o chamado “loucos

anos 20” e sobre a emancipação feminina conquistada nesse período. Diz um trecho: “Nessa época passou-se a difundir, principalmente por meio do cinema, a imagem de uma mulher moderna, dinâmica e independente, livre para fazer suas escolhas, fugindo do padrão tradicional.”. Na edição do PNLD 2012, ao lado do texto, há uma fotografia de quatro mulheres reunidas tomando alguma bebida, com a seguinte legenda:

Nos EUA dos “loucos anos 20”, as mulheres se tornaram mais independentes, passando a frequentar sozinhas, ou acompanhadas de amigas, lugares públicos como lojas, lanchonetes e restaurantes, como podemos ver nessa fotografia, tirada em 1926, em que jovens mulheres estão reunidas em uma lanchonete. (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2010, p. 89)

Já na edição do PNLD 2015 a fotografia é de uma mulher sentada dentro de um carro, utilizando uma espécie de capacete de avião, com a seguinte legenda: “Atividades consideradas tipicamente masculinas, como dirigir automóveis e pilotar aviões, passaram a fazer parte do cotidiano das mulheres. Nessa fotografia, de cerca de 1920, vemos a aviadora Ruth Elder dirigindo seu carro.” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2013, p. 89).

Ainda neste quarto capítulo, em um tópico chamado “Mudanças no comportamento”, afirma-se que os anos 1920 foram marcados por uma mudança no padrão de beleza onde elas usavam “roupas mais ousadas, cabelos curtos, maquiagem, dirigiam automóveis, trabalhavam, ou seja, tinham hábitos que causavam espanto às pessoas mais conservadoras.” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2013, p. 89). Mostrando assim, o como a época foi propícia para que as mulheres se tornassem mais emancipadas socialmente e adotassem um estilo mais arrojado.

Na unidade 5, *A era Vargas*, na seção *O sujeito na história*, é retratada Dalva de Oliveira, uma importante cantora brasileira responsável por alguns clássicos da música popular brasileira. Além disso, dentro do tópico “A era do rádio”, é citada a contribuição de Carmen Miranda para o samba, a rumba e outros ritmos latino-americanos. Para ilustrar, ao lado do texto há uma foto da artista, datada de 1949, e na legenda a informação de que Carmen, além de cantora, era atriz, tendo sido uma das mais bem-sucedidas artistas de sua época.

Na sexta unidade, *A Segunda Guerra Mundial*, a única referência que é feita à figura feminina é uma fotografia que retrata uma mulher, encostada em um muro, segurando uma arma. Ao lado da foto há a seguinte legenda: “As tropas aliadas, com o auxílio decisivo da resistência francesa, liderada por Charles de Gaulle, livram a cidade de Paris da dominação nazista. Essa fotografia mostra a participação feminina na resistência francesa contra o avanço alemão, em 1944.” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2013, p. 89).

No capítulo 7, *As transformações mundiais durante a guerra fria*, a situação não foi muito diferente. Na edição do PNLD 2012, a única referência à figura feminina é a foto de uma mulher segurando uma flor, oferecendo-a a soldados norte-americanos armados. Essa foi uma fotografia tirada em Washington, em 1967, durante uma manifestação contra a Guerra do Vietnã. E, na edição do PNLD 2015, além desta fotografia, há a imagem de um cartaz onde aparece uma mulher vietnamita segurando uma criança com uma mão e uma arma com a outra, representando a comemoração pela independência do Vietnã.

Na unidade 8, *Movimentos de independência na África*, na seção *O sujeito na história*, Cesária Évora é apresentada por ter sido a artista de Cabo Verde mais conhecida internacionalmente. Cesária era cantora de morna e recebeu inúmeros prêmios em vários países. Além disso, na edição do PNLD 2015, há também uma foto datada de 2009, que retrata três mulheres mulçumanas em frente à Universidade do Cairo, no Egito, servindo meramente para ilustrar o sub tópico “As características regionais da África independente”.

No capítulo 9, *A democracia no Brasil do pós-guerra*, não há nenhuma referência textual às mulheres. Apenas algumas imagens com função puramente ilustrativa, como é o caso da fotografia de 1954 da tenista Maria Esther Bueno, presente ao lado do tópico “O esporte brasileiro na década de 1950”. Assim como no décimo capítulo, onde a única alusão feita à figura feminina foi uma fotografia, datada de 1965, da cantora Elis Regina, localizada ao lado do sub tópico “Movimentos musicais durante a ditadura militar” e, mais uma vez, a função da imagem era simplesmente a de ilustrar o texto. E, novamente, no capítulo 11, *O mundo contemporâneo*, as mulheres aparecem apenas em imagens que têm como único objetivo ilustrar tópicos textuais.

No décimo segundo e último capítulo, *O Brasil contemporâneo*, observa-se um acréscimo de informações na edição do PNLD 2015, se comparada à edição do PNLD 2012. Esses complementos de conteúdo acontecem no tópico “A questão indígena”, com a inserção de um sub tópico falando sobre os indígenas no ensino superior, e no tópico “O Brasil na era da globalização” quando se introduz o sub tópico “A primeira mulher presidente do Brasil”, falando sobre a posse de Dilma Rousseff como presidente da república, que aconteceu dois anos antes da inscrição da obra no PNLD 2015.

Um ponto interessante de ser observado nesses itens que foram acrescentados na edição que fez parte do PNLD 2015, é que ambos faziam alguma referência à mulheres. Sendo, no caso do tópico que trata da educação para os indígenas, através de uma imagem que apresenta uma professora ensinando artesanato para duas alunas, todas mulheres indígenas, ou através do texto, acompanhado de uma imagem, que trata de uma conquista feminina tão importante e simbólica como a eleição de uma mulher para o maior cargo do poder executivo de um país.

Um fato que vale destacar é que de todas as imagens observadas em ambas as edições do livro, apenas três eram de mulheres negras e apenas uma, presente apenas na segunda edição, mostrava mulheres indígenas. Todas as outras imagens que tinham mulheres como foco, sendo 20 presentes na primeira edição e 16 na segunda edição, retratam mulheres brancas. Além disso, da edição do PNLD 2012 para a do PNLD 2015, houve um aumento de cerca de 20% na quantidade de imagens que possuíam mulheres como personagens de destaque. Sobre texto, a única diferença entre as duas edições foi referente ao acréscimo do sub tópico “A primeira mulher presidente do Brasil”, no último capítulo.

Das doze vezes em que a seção *O sujeito na história* aparece nos livros, em quatro as personagens retratadas são mulheres. E, na subseção *Para ler*, integrante da seção *Ampliando seus conhecimentos*, que está presente ao final de todas as unidades e é um espaço dedicado a indicar aos alunos e alunas livros que tenham alguma relação com o tema abordado em cada capítulo, dos 69 livros indicados ao longo de todo livro, 19 foram escritos por mulheres, ou seja, cerca de 27%.

A análise, portanto, mostra que, apesar do terceiro volume da coleção Novo Olhar História em alguns momentos citar a importância das mulheres ou as atuações

específicas de uma mulher dentro de determinado contexto histórico, a atuação feminina ainda é colocada de forma secundária se comparada a masculina. Em vários capítulos, como por exemplo, o que trata da ditadura militar no Brasil ou o que fala sobre Segunda Guerra Mundial, movimentos de mulheres poderiam ter sido abordados, tendo suas relevâncias sociais postas em destaque, o que, infelizmente, não aconteceu. Além disso, a recomendação de uma maior quantidade de livros escritos por mulheres também seria de grande importância pois seria uma forma de estimular os alunos e alunas e conhecerem e consumirem obras de autoria feminina.

Porém, ainda assim, o aumento na quantidade de imagens e o acréscimo do trecho que trata da importância da eleição de Dilma Rousseff para a presidência mostram um tímido avanço no que diz respeito à representação feminina no livro. Além disso, um ponto que vale ressaltar é o sub tópico denominado “A sexualidade” que encerra o último capítulo do livro e fala sobre a diversidade sexual e o combate à homofobia e busca promover a tolerância e o respeito à comunidade LGBT que, assim como as mulheres, integram uma minoria social.

Considerações finais

Através do presente trabalho procurei explicitar a importância dos estudos de gênero, principalmente quando focados no recorte da educação e do ensino de História. A todo momento fica explícita a extrema importância de cada acontecimento cotidiano que permeia o cotidiano de alunos e alunas dentro do ambiente escolar. A linguagem utilizada pelos profissionais da educação, o comportamento esperado e naturalizado para cada gênero, a forma como os processos e atores históricos são tratados dentro de sala de aula e as abordagens e representações presentes nos livros didáticos são exemplos de fatores que colaboram para a instituição ou a desconstrução de estereótipos de gênero dentro das escolas.

A preocupação em abordar a importância dos livros didáticos, principais materiais utilizados dentro das salas de aula brasileiras, e do Programa Nacional do Livro Didático, responsável por avaliar e distribuir esses livros para todos os alunos da educação básica das escolas públicas do país, foi presente em toda a pesquisa, afinal, os

conteúdos retratados nesses materiais muitas vezes são encarados pelos e pelas estudantes como uma história única e absoluta. Por isso, também procurei expor o papel fundamental dos professores e professoras de História em suscitar a reflexão e o pensamento crítico em seus alunos e alunas.

O que pude perceber através dos materiais analisados foi que está acontecendo um avanço lento e gradual no que diz respeito às representações femininas nos livros didáticos, seja através das imagens ou de textos que falam sobre a participação de mulheres nos processos históricos, porém, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que homens e mulheres sejam retratados e representados na mesma proporção nesses materiais didáticos. Por tanto, nesse contexto, é muito importante a atuação dos professores e professoras de História em valorizarem o desempenho social, político e cultural das minorias, incluindo as mulheres, tanto no passado quanto no presente, a fim de desconstruir ideias preconceituosas, visando assim a construção de uma sociedade mais democrática e justa para todos.

Referências bibliográficas

Fontes

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012**. 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=4835:pnld-2012-edital-consolidado>> Acesso em 16/06/2019.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015**. 2013. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013>> Acesso em 18/06/2019.

_____. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-hist%C3%B3rico>> Acesso em 18/06/2019.

_____. Disponível em
<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>> Acesso em
18/06/2019.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012 - História.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em
<<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>> Acessado em 16/06/2019.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015 - História.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em
<<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>> Acessado em 16/06/2019.

O Globo. **Pesquisa revela disparidade entre falas de homens e mulheres em Hollywood.** 08/04/2016. Disponível em <
<https://oglobo.globo.com/cultura/filmes/pesquisa-revela-disparidade-entre-falas-de-homens-mulheres-em-hollywood-19047899>> Acessado em 04/05/2018

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Novo Olhar História.** Volume 3, 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Novo Olhar História.** Volume 3, 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

Portal UAI. **Pesquisa mostra que mulheres falam e aparecem menos do que os homens em filmes de sucesso.** 18/06/2017. Disponível em
<<https://www.uai.com.br/app/noticia/cinema/2017/06/18/noticias-cinema,208205/pesquisa-mostra-que-mulheres-falam-e-aparecem-menos-do-que-os-homens-e.shtml>> Acessado em 04/05/2018.

Revista Donna. **Pesquisa aponta que personagens de mulheres têm menos falas que os homens em filmes.** 02/08/2017. Disponível em
<<https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/noticia/2017/08/pesquisa-aponta-que-personagens-de-mulheres-tem-menos-falas-que-os-homens-em-filmes-cjpk6vlz1001sc2cn1kr4lora.html>> Acessado em 04/05/2018.

Bibliografia

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org) **O saber histórico na sala de aula**. 12ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CASSIANO, Célia Cristina de 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)**. Tese (Doutorado) – PUC SP, São Paulo, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001, p. 136-161.

DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. Educação & Sociedade. Campinas, v.29, p. 477-492, maio/agosto, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>> Acesso em: 20/10/2018.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de História**. 2005. Dissertação (Mestrado) – UEPG, Ponta grossa, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual – possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade – Um debate contemporâneo na educação**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAQUEUR, Thomas W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 1.ed. São Paulo:Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. (org) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. (org) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro, FGV, 2017.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan W. Prefácio a **Gender and politics of History**. Cadernos Pagu, Campinas, v. 3, p. 11- 27, 1994.

SEFFNER, Fernando. **Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, p. 561-572, maio-agosto, 2011.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático no Brasil**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>> Acessado em 15/06/2019

SOARES, J. B.; SOUZA, W. O. **Memorial do PNLD: Elaboração, natureza e funcionalidade**. In: SEMANA DE HUMANIDADES. Natal: UFRN, 2011, p.1-7.

SOIHET Rachel; PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1999.