

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE HISTÓRIA

GABRIEL SILVA DOS REIS

**IMAGENS DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2018-
2020)**

São Luís

2022

GABRIEL SILVA DOS REIS

**IMAGENS DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2018-
2020)**

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em História.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes.

São Luís

2022

Reis, Gabriel Silva dos.

Imagens de mulheres nos livros didáticos de história (2018-2020). / Gabriel Silva dos Reis. – São Luís, 2022.

72 f.; il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientador: Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes.

IMAGENS DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2018-2020)

GABRIEL SILVA DOS REIS

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em História.

Aprovado em: 22/12/2022

Elizabeth Sousa Abrantes

Elizabeth Sousa Abrantes – UEMA

Orientadora

Raissa Gabrielle Vieira Cirino

Prof.^a Dr.^a Raissa Gabrielle Vieira Cirino (UEMA)

Examinadora

Márcio dos Santos Rodrigues

Prof. Me. Márcio dos Santos Rodrigues (UEMA)

Arguidor

“O problema com a questão de gênero é que ela dita como nós devíamos ser, ao invés de reconhecer como nós somos. Imagine como seríamos mais felizes, o quão livres seríamos para sermos nós mesmos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero”

(Chimamanda Ngozi Adichie)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por sempre me abençoar em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Elizabeth Gaspar e Joseli Ribeiro, meus irmãos, Laís Reis e Uanderson Gaspar e à minha cadela, Pérola, por todo suporte e amor.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Elizabeth Abrantes, por ter aceitado o desafio de me orientar.

Ao Professor Dr. Henrique Borrallho pelas ideias incríveis sobre minha temática.

À minha amiga, Nayla, por ter me ajudado intensamente e por acreditar em mim neste período tão importante.

Ao meu amigo Lucas Coutinho pela ajuda ao longo de todos esses anos. Ao meu grande amigo Diego por todo companheirismo e suporte necessário.

A todos os meus companheiros e amigos de curso, por todo apoio e incentivo durante esses anos de graduação.

Às minhas amigas desde o fundamental, Adriana, Jordana, Luana, Mylena e Tarcyelle.

Aos meus amigos de vôlei e de vida, Gustavo, Diego, Letícia, Adriana e Silvio.

Às minhas grandes amigas, Suzenny, Maika, Sâmia, Hanna, Suhenny, Letícia, Layna e Lyanna.

Aos meus amigos, Andressa, Anderson, Thavanny, Maria de Jesus, Atina, Adriana e Augusto.

Às minhas primas, Janaína, Jéssica, Luiza, Stefany;

Aos meus amigos, Bruno e Carlene.

Aos meus amigos, Ítalo, Felipe, Makelly, Erika, Jhonas e Alex.

Aos meus amigos de Sesi e de vida, Jordana, Odinea, Luís, Eloisa, Nathalya, Adeta e Mari.

Aos amigos do MHAM e do Museu de Arte Sacra.

Agradeço a todas as mulheres que trabalham na área da educação, em especial minha madrinha Antonia Maria, minha prima Elis Sandra e minha ex-professora Gabriela Diniz.

Enfim, agradeço a todos que fazem parte da minha vida e, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como as mulheres estão representadas nos livros didáticos de história: *Historiar - 6º Ano*, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, e *História. Doc - do 9º Ano*, dos autores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheilla de Castro Faria e Daniela Buono Calainho, do Ensino Fundamental II, no período de 2018-2020. Os livros escolhidos são utilizados na rede pública de ensino e obtive contato quando fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante os anos de 2018 a 2020. A metodologia utilizada na pesquisa é bibliográfica, visando debater a representação das mulheres nesses livros. A problemática parte da reflexão de analisar a figura feminina nos livros didáticos de história, interpretando como os livros didáticos incluem e analisam as mulheres nas suas narrativas como protagonistas de histórias, apresentando como agentes históricos.

Palavras-chave: Livros Didáticos. História. Mulheres. Representação

ABSTRACT

This study aims to understand how women are represented in the history schoolbooks: *Historiar - 6th Year* by Gilberto Cotrim and Jaimes Rodrigues. *History. Doc of the 9th Year of Elementary II*, by Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria and Daniela Buono Calainho, in the period 2018-2020. The books chosen are used in the public education network and I had contact when I was a scholarship student of the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID) during the years 2018 to 2020. The methodology used in the research is bibliographic, aiming to discuss the representation of women in these books. The problematic starts from the reflection of analyzing the female figure in history schoolbooks, interpreting how schoolbooks include and analyze women in their narratives as protagonists of stories, presenting them as historical agents.

Keywords: Schoolbooks. Women. Representation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Meninas indígenas da etnia Guarani Mbya em aldeia na cidade de São Paulo...	44
Figura 2: Niède Guidon.....	45
Figura 3: Xilogravura produzida no século XVI representando um inca com um quipo nas mãos.....	45
Figura 4: Mulheres fazem a apuração dos votos durante as eleições de 1978, em São Paulo.....	46
Figura 5: Detalhe de cerâmica grega com representação de mulheres coletando água fresca em uma fonte em Atenas (c. 510 a.C.)	47
Figura 6: tenista britânica Charlotte Cooper durante os Jogos Olímpicos de Paris, em 1900.....	47
Figura 7: Tenista Serena Williams.....	48
Figura 8: Mosaico bizantino que se encontra na Basílica de São Vital (Itália), representa Teodora.....	48
Figura 9: O mosaico está na Igreja de Santa Sofia (Turquia), representa Irene de Atenas.	49
Figura 10: Cena do filme Joana d' Arc, de 1999.....	50
Figura 11: Mulheres trabalham em fábrica de munição militar na Alemanha em 1916....	52
Figura 12: Setor de tecelagem, óleo sobre tela de Aleksandr Samochvalov.....	52
Figura 13: Retrato de Maria Lacerda de Moura.....	53
Figura 14: Mulheres tratam dos pés de café em fazenda no oeste paulista.....	54
Figura 15: Mulheres sufragistas fazem comício exigindo o direito ao voto.....	55
Figura 16: Elizabeth Flynn discursa durante a greve de trabalhadores da indústria têxtil nos EUA, em 1912.....	56
Figura 17: Trabalhadoras fazendo flores nos Estados Unidos.....	57
Figura 18: Na propaganda comercial, de 1920, mulheres passeiam em rica loja de departamentos.....	57
Figura 19: Mulheres operárias de uma fábrica de tecido de juta em São Paulo, 1931.....	58
Figura 20: Olga Benário.....	59
Figura 21: Mulheres oferecem flores aos soldados da Frelimo logo após a proclamação de independência de Moçambique, em 25 de junho de 1975.....	60
Figura 22: Retrato oficial de Eva Perón.....	60
Figura 23: Protesto de mães de argentinos desaparecidos na crise do governo Perón.....	61
Figura 24: Zuzu Angel.....	62

Figura 25: Ex-presidente Dilma Rousseff acenando no Planalto da Esplanada.....	62
Figura 26: Maria da Penha.....	63
Figura 27: População do Cairo no início da revolta popular que levou à queda do ditador Hosni Mubarak.....	63
Figura 28: Malala Yousafzay, durante a cerimônia em que recebeu o prêmio Sakharov..	64

LISTA DE SIGLAS

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
ONG's - Organizações Não-Governamentais
MÊS - Ministério da Educação e da Saúde
INL - Instituto Nacional do Livro
CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
USAID - United States Agency for International Development
FENAME- Fundação Nacional do Material Escolar
PLIDEF - Livro Didático para o Ensino Fundamental
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNLEM - Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ABORDAGEM SOBRE A HISTÓRIA DE GÊNERO	15
1.1 Um breve estudo sobre história de gênero	15
1.2 Os movimentos feministas.....	17
2. A MULHER E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	27
2.1 Um breve histórico do livro didático no Brasil.....	30
2.2 A invisibilidade feminina no ensino de história.....	35
2.3 A ausência das mulheres no livro didático de História.....	37
3. IMAGENS FEMININAS E SUAS REPRESENTAÇÕES.....	40
3.1 Análise do livro “Historiar 6º Ano”, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues.....	42
3.2 Imagens Femininas no livro: Historiar – 6º ano.....	43
3.3 Análise do livro “História.Doc”, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues.....	51
3.4 Imagens Femininas no livro: História.Doc - 9º ano.....	51
CONCLUSÃO.....	66
REFERÊNCIAS.....	68

INTRODUÇÃO

Embora tornadas invisíveis pela historiografia tradicional, as mulheres não são seres invisíveis ou ausentes na história. Entretanto, com o avanço de novas historiografias sobre gênero, houve um progresso relativo sobre as interpretações de gêneros, principalmente em livros didáticos.

Ao longo dos anos, na historiografia tradicional, ou seja, a história que enfatiza os grandes homens e seus feitos, as mulheres foram, em sua maioria, excluídas. É válido destacar que isso não se refere apenas à história do Brasil, mas também à toda historiografia eurocêntrica. Logo, somente com o advento da Escola dos Annales, mais propriamente com a perspectiva da Nova História é que se tem a possibilidade de trazer para a historiografia os aspectos do cotidiano das pessoas “comuns” (e não apenas dos heróis) e, com isso, abre espaço para a história das mulheres.

Para Joan Scott (1991) o patriarcado não será apenas o poder do pai, mas sim o poder masculino na sociedade, sendo organizado por dois princípios básicos: em uma hierarquia social, as mulheres estão subordinadas aos homens e os jovens são subordinados aos mais velhos. A hierarquia masculina ditada pelo patriarcado aumenta significativamente o valor das atividades realizadas por homens em relação às realizadas por mulheres. Mas, o controle não se encontrará apenas no quesito social, mas também na sexualidade feminina. O corpo, a autonomia e a sexualidade feminina estarão também sob controle absoluto do homem, seja ele seu pai ou marido.

Sobre a sexualidade, Beauvoir (2014) discorre que essa é historicamente construída e imposta aos seres femininos, que impõe restrições à liberdade que constitui os seres humanos, principalmente as mulheres. Uma vez que sua liberdade é restrita, a mulher não será reconhecida como sujeito ou protagonista, e sim como objeto em relação ao indivíduo masculino. Nessa situação, não há reciprocidade, porém, a autora vislumbra a possibilidade de uma reciprocidade afetiva entre ambos, resultando na relação erótica autêntica, na qual os dois parceiros se encontrarão livres, sem restrições ou oposições para sua liberdade enquanto sujeitos.

A representação que cada gênero possui na sociedade patriarcal está relacionada, como sugerido por Chartier (1988), com aquele que obtém o poder sobre os demais e que possui uma percepção social que o empodera enquanto sujeito de autoridade, com força ideológica e física.

O trabalho foi dividido em 3 partes, além da introdução e conclusão. O primeiro capítulo faz uma pequena abordagem sobre a história de gênero, bem como a maneira como a historiografia abordava a questão das mulheres e o momento importante da inserção dessas na chamada História geral, apresentando novas perspectivas sobre elas. Também é trabalhada a história dos movimentos feministas, enfatizando as suas principais características e as conquistas que as mulheres tiveram por meio desses.

O segundo capítulo aborda a questão da educação feminina entre os séculos XIX e XX, tal como seu processo de incorporação e resistência no mundo do trabalho. Também é trabalhado sobre a história dos livros didáticos, assim como sua função dentro do ambiente escolar. Além disso, foi explorada a questão da ausência feminina nos debates em sala de aula, enfatizando a importância da inserção dessa como agente histórico.

Por fim, o terceiro capítulo aborda as representações e a ausência das mulheres nos livros didáticos, enfatizando a invisibilidade dessas e um maior protagonismo masculino, tendo como base os livros didáticos *Historiar* - 6º Ano e *História.Doc* do 9º Ano, utilizados no Ensino Fundamental II.

A metodologia utilizada para a construção da monografia foi pesquisa bibliográfica, seguindo os níveis descritivos e argumentativos, utilizando autores que discutem a questão de gênero como Simone de Beauvoir e Joan Scott, e diversas fontes como artigos científicos, monografias e os livros didáticos *História.Doc* e *Historiar*, ambos da editora Saraiva.

1. ABORDAGEM SOBRE A HISTÓRIA DE GÊNERO

1.1. Um breve estudo sobre história de gênero

A historiadora Joan Scott (1995) critica que a palavra “gênero” seja interpretada como um sinônimo para “mulheres”, principalmente nos livros didáticos, artigos e livros que narram e contêm temas sobre a história feminina substituem seus títulos de “mulheres” por "gênero". A supracitada autora ainda afirma que nessas circunstâncias acadêmicas, o termo gênero visa demonstrar a seriedade e erudição do trabalho, visto que o termo tem um sentido mais neutro e objetivo que o termo “mulheres”, que está constantemente associado à política, não estando assim tomando partido sobre desigualdade e/ou poder.

Penso que nós devíamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos trabalhar somente sobre o sexo oprimido, assim como um historiador das classes não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é descobrir o alcance dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la (DAVIS apud SCOTT, 1989, p.3)

Scott afirma que o sucesso dessa nova abordagem pela nova história, ao concluir e apresentar a experiência das mulheres dependeria de como o gênero se desenvolveria como categoria de análise. O desafio do “gênero” como categoria de análise é assim descrito pela autora:

As abordagens utilizadas pela maioria dos(as) historiadores(as) se dividem em duas categorias distintas. A primeira é essencialmente descritiva, isto é, ela se refere à existência de fenômenos ou realidades sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. O segundo uso é de ordem causa, ele elabora teorias sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando entender como e porque aqueles tomam a forma que eles têm (SCOTT, 1995, p.6)

Segundo Scott (1995), o resgate histórico da presença e atuação, assim como incluir as mulheres na história, apenas será concretizado quando a própria mulher tiver a plena consciência de quem é e qual a sua função na sociedade na qual está inserida, sob a desigualdade e opressão aos quais está sujeita.

Sendo assim, quando se fala sobre “A História das Mulheres”, revela-se sua posição política ao afirmar que as mulheres são sujeitas históricas. Logo, são importantes em estudos, enquanto o termo "gênero" discorre sobre as mulheres, porém sem constituir uma ameaça crítica, o que Scott afirma ser parte de uma procura de legitimidade acadêmica por estudos feministas ainda nos anos 1980.

Mais do que isso, é uma motivação que as feministas compartilham com os que estão preocupados em modificar a representação de outros grupos deixados fora da história em razão da raça, etnicidade e classe, tanto quanto em razão do gênero. Ainda que sejam fáceis de fazer, essas afirmações são difíceis de implementar, especialmente se nos falta uma análise de como as hierarquias de gênero são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas. (SCOTT, 1994, p. 14).

A História das Mulheres começa a ser abordada ainda na década de 1970, inspirada, em parte, pelas questões femininas e com mudanças ocorridas na história e na historiografia, tendo como base temas como família, sexualidade, os grupos excluídos, cotidiano etc. Portanto, tal fator abordará um fator novo para a história, dando atenção às mulheres no passado e o reconhecimento de como o status da mulher é construído histórico e socialmente.

Nesse viés, segundo Joana Maria Pedro, a palavra gênero começou a ser usada no contexto das lutas do movimento das mulheres e do feminismo de segunda onda, que buscavam uma explicação para a subordinação das mulheres, reivindicando a categoria Mulher. Entretanto:

Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma “diferença” – dentro da diferença. Ou seja, a categoria “mulher”, que constituía uma identidade diferenciada da de “homem”, não era suficiente para explicá-las. Elas não consideravam que as reivindicações as incluíam. Não consideravam como fez Betty Friedan na “Mística Feminina”, que o trabalho fora do lar, à carreira, seria uma “libertação”. Estas mulheres há muito trabalhavam dentro e fora do lar. O trabalho fora do lar era para elas, apenas, uma fadiga a mais. Além disso, argumentavam, o trabalho “mal remunerado” que muitas mulheres brancas de camadas médias reivindicavam como forma de satisfação pessoal, poderia ser o emprego que faltava para seus filhos, maridos e pais. Todo este debate fez ver que não havia a “mulher”, mas sim as mais diversas “mulheres”, e que aquilo que formava a pauta de reivindicações de umas, não necessariamente formaria a pauta de outras. Afinal, as sociedades possuem as mais diversas formas de opressão, e o fato de ser uma mulher não a torna igual a todas as demais. Assim, a identidade de sexo não era suficiente para juntar as mulheres em torno de uma mesma luta. Isto fez com que a categoria “Mulher” passasse a ser substituída, em várias reivindicações, pela categoria “mulheres”, respeitando-se então o pressuposto das múltiplas diferenças que se observavam dentro da diferença. E, mais: que a explicação para a subordinação não era a mesma para todas as mulheres, e nem aceita por todas. (PEDRO, 2005, p. 82).

O esforço de historiadores pela visibilidade feminina nos trabalhos de História ocorre na chamada História Geral, embora seja considerada por muitos autores e historiadores insuficiente para afetar a historiografia tradicional com seus recortes temáticos, fontes, abordagens e fatos. Nesse ínterim, a produção historiográfica sobre a

História das Mulheres é bastante ampla e diversificada, dando uma atenção não antes vista à história feminina e seu progresso enquanto ser social e político.

A História das Mulheres deixa clara a importância da diferença de gênero na vida social em seus diversos contextos e organizações. Entretanto, apesar de ser um grande avanço, ainda é insatisfatório para quem procurava resultados mais amplos e mais descritivos, não apenas acrescentando as mulheres nos livros didáticos e artigos de História, como também repensar no próprio saber escolar e histórico. Consequentemente, privilegiará abordagens de análises atualizadas sobre a condição feminina, criando narrativas, apresentando novas problemáticas e consequências.

Pinsky (2009) fala que o termo “sexo” foi questionado porque se remetia ao biológico e o termo “gênero” é utilizado para relatar aspectos culturais que se relacionam, como diferenças sexuais e classificações sociais de masculino e feminino. O enfoque predominante dado aos estudos sobre mulheres deu lugar a novas discussões sobre como as mulheres são definidas em relação aos homens e vice-versa. Assim, as relações sociais sexuais obtiveram o mesmo status que categorias como classe e raça, sendo consideradas essenciais nas teorias de mudanças sociais.

Desta forma, enquanto as igualitaristas reivindicavam que as mulheres participassem em igualdade de condições com os homens na esfera pública, as ‘diferencialistas’ preconizavam a ‘feminização do mundo’ [...]. As chamadas ‘diferencialista’ acusavam as igualitaristas de exigirem que todas as mulheres fossem homens para poderem entrar na esfera pública. (PEDRO, 2005, p. 81)

Essas novas interpretações sobre a história feminina surgem, também, com a chegada dos movimentos feministas que rompem com a imagem feminina formulada pela ética religiosa que as via como detentoras de pureza e obediência em relação ao sexo masculino. A passagem do século XIX para o século XX representa poucos avanços, porém não insignificantes, na história feminina e sua relação com a sociedade política e social.

1.2. Os movimentos feministas

Farias e Grubba (2017) discorrem que o feminismo terá seu início enquanto movimento nas manifestações pela luta das mulheres por equidade com os homens, como também o acesso a espaços e decisões políticas. O feminismo se desenvolverá pautado

nas ideias de Iluminismo no século XVIII e nas ideias revolucionárias francesas. Em 1791, Marie Gouze (também conhecida como *Olympe de Gouges*) escreve a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (*Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*), na qual considerava que a ignorância e o esquecimento pelos direitos da mulher eram as únicas causas dos infortúnios públicos e da corrupção de governos.

O documento fora enviado para a Assembleia Nacional da França, a mesma que aprova a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão em 1789, a qual continha apenas os direitos aos homens e cidadãos franceses que eram as pessoas de sexo masculino, proprietários e alfabetizados, excluindo assim as mulheres da condição de cidadã. A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã faz duras críticas à Declaração do Homem e do Cidadão e pediu apoio às mulheres para que se posicionassem frente ao que lhes estavam ocorrendo, reivindicando seus direitos à igualdade, liberdade, justiça, opiniões e outros.

A igualdade entre homens e mulheres, apesar de ser reconhecida por várias declarações e documentos internacionais, ainda não é absoluta hodiernamente. Da mesma forma que a liberdade de pensamentos, mesmo com muitas manifestações realizadas por mulheres, por inúmeras vezes é oprimida e foi devido a esse fato que Olympe de Gouges foi guilhotinada em Paris no ano de 1793, pouco tempo após a sua reivindicação jurídica por iguais direitos entre homens e mulheres.

Conforme Faria (2013, p.9),

Em diversos países já existiam movimento de mulheres por mudanças na legislação civil, em especial na regulamentação do casamento e do divórcio, pelo direito de frequentar escolas e exercer ofícios e profissões, de terem acesso a heranças e aos bens da família, de participar de associações políticas e sindicais.

Após o movimento iniciado por Marie Gouze, o feminismo pode ser dividido em quatro ondas: a primeira, entre os séculos XIX e começo do século XX, a segunda, entre os anos de 1960 e 1980, a terceira, entre os anos de 1990 e 2000 e a quarta, iniciada nos anos 2012 à atualidade.

Casagrande (2018) discorre que a industrialização iniciada no século XIX será um fator determinante para “expulsar” as mulheres, principalmente as casadas, da economia. A família deveria ter um provedor, o homem, e só em caso de urgência a mulher deveria ajudar na renda familiar, como um extra. Com essa perspectiva de que seria apenas uma renda “complementar” se justificam os baixos salários pagos a elas, pois caso ganhassem

mais, seriam concorrentes dos homens. Desse modo, procurando eliminar concorrências, as mulheres eram confinadas em casa ou em funções de baixa remuneração, e deveriam escolher um emprego que pouco pagava ou um casamento que lhe garantisse estabilidade, era melhor escolher a última opção.

Silveira (2008) relata que, com o surgimento das classes operárias, originadas na Revolução Industrial entre os séculos XVIII e XIX, surgem debates sobre a entrada das mulheres no ambiente fabril e o trabalho fora de sua residência. Ainda no século XIX, mulheres oriundas das classes médias e mais humildes começaram a se reunir para debaterem sobre seus direitos políticos e sociais, além de também reivindicarem sobre sua inserção e interação com a política, educação de melhor qualidade e o campo de trabalho, lugares considerados predominantemente masculinos.

As mulheres terão avanços significativos no modo social e político a partir do século XIX, porém de modo conservador, visto que as escolas filosóficas oriundas do século XIX pregavam o resguardo sanitário da sociedade para visar a um desenvolvimento social e econômico. Em consequência, as considerações sobre as mulheres e seus lugares sociais foram designadas ao ambiente doméstico, à preservação familiar e da moral e ideais religiosos, detentoras de pureza, passionalidade, bondade e submissão, sendo condenadas à ideia de sexualidade.

Abrantes (2002) discorre que o culto mariano tornará o modelo base para redimir a mulher do “pecado original” cometido por Eva, servindo assim para domesticar e “maternalizar” a mulher, que seria o exemplo para seus filhos, de esposa e mãe, isentando-as assim do pecado carnal igual à Maria, mãe de Jesus.

Os maiores sonhos da vida feminina e realizações pessoais deveriam ser o casamento e a maternidade, ao contrário dos homens, que ocupavam ainda mais o espaço público e social. Porém, as mulheres não deveriam pensar no trabalho fora de casa, apenas o doméstico, visto que não poderia ser imaginada a concorrência de vagas entre homens e mulheres. Ao papel feminino era resguardada a responsabilidade da harmonia social, adequado às normas religiosas e sociais para que seu lar não houvesse desarmonia. À mulher também era dada a missão de ser “rainha do lar”, logo, responsável pela educação e formação dos homens, não podendo participar de espaços e discussões políticas, já que eram assuntos próprios aos homens.

Perrot (2017) explica que o mundo operário representaria uma decadência feminina, onde operários, médicos, jornalistas e outros consideravam as fábricas como um lar de prostituição e que uma vez a mulher fosse ao trabalho, tornaria os laços

familiares mais fracos e influenciaria outras mulheres a desprezarem o casamento e a maternidade, acabando assim com o casamento.

(...) as mulheres defendem, assim como os homens, seu direito ao emprego. E isso é ainda sensível no motim da rua du Cadran que, em setembro de 1831, agitou durante cinco dias todo o bairro de Sentier em Paris. As recortadoras de xales ficam indignadas “que se quisesse fazer com a ajuda de uma máquina aquilo que, há tempos imemoriais, era serviço das mulheres”. (PERROT, 2017)

Com as primeiras ondas de feminismo, os direitos civis e políticos das mulheres eram bastante e amplamente discutidos, pois buscavam uma justificativa de subordinação feminina ao masculino. A primeira onda se desenvolveu em torno de debates sobre o acesso ao voto, eleições, direitos sociais, políticos e econômicos, direito ao trabalho remunerado, ao estudo, à propriedade, à herança e outros, que se encontravam em mãos masculinas.

Os discursos médicos higienistas também influenciavam na visão da sociedade sobre o trabalho e presença feminina em ambientes públicos, sendo temido pelas autoridades e pela sociedade acerca da moral e da honra das mulheres que trabalhavam em locais públicos como as fábricas, refletindo assim na visão de “sexo frágil”. Ao analisar a condição de trabalho das mulheres mais humildes, entende-se que apesar da baixa valorização e remuneração, essas tinham um papel fundamental e principal para a economia familiar, deixando de serem “donas do lar” para “mantedoras do lar”, além de serem consideradas um exemplo a não se seguir.

Pinto (2010) fala sobre como o movimento feminista tem uma característica singular e própria: ele mesmo produz sua reflexão crítica e sua própria teoria. Assim, fazem-se parâmetros ao longo da história em que sempre há mulheres que se revoltaram contra sua condição (imposta) de submissão ao homem, e muitas vezes, morriam por seus ideais considerados heréticos, inadmissíveis, insustentáveis etc.

Ademais, a primeira onda do feminismo ocorre ainda nas últimas décadas do século XIX, quando mulheres inglesas se organizam para lutar em prol de seus direitos, principalmente o de voto, tornando-as conhecidas como *Sufragetes*. Já no século seguinte, em 1913, no famoso Derby na Inglaterra, a feminista Emily Davison se atirou à frente do cavalo do Rei Eduardo e morreu. O direito ao voto só foi conquistado pelas britânicas no ano de 1918. (PINTO, p. 1, 2010)

Ademais, essas mulheres exerciam trabalhos que eram impensáveis às mulheres de classe como vender doces, mercadorias, serem lavadeiras, criadas etc. Junto ao ideário

higienista, tinha-se também o ideário religioso e patriarcal, que o trabalho fora de casa afetava na garantia de educação dos filhos e era entendida como unicamente de responsabilidade feminina. (SILVEIRA, 2008)

A educação feminina surge ainda nos tempos coloniais. Embasadas nas ideias de conservadorismo, era a reprodução da sociedade patriarcalista da época, que além de restringir o espaço feminino, também legitimava a submissão desta aos seus pais e posteriormente a seus maridos. O ensino dado nas escolas régias era precário, sendo uma substituição ao antigo modelo de ensino jesuítico, esse ensino colonial e, posteriormente, imperial, relegava a aprendizagem feminina a cristianização e reprodução das atividades domésticas, permeado pela constante ideia de que a fragilidade feminina a impedia de aprofundar seus estudos, não sendo-lhes necessário o aprofundamento intelectual. O ensino secundário só lhes era dado nas escolas privadas e ainda assim, inferior ao direcionado aos homens. (ABRANTES, 2002).

No Brasil, após a Proclamação da República (1899), a participação da mulher no processo educacional era discutida com mais ênfase, sob as ideias de progresso e modernização. As escolas que aceitavam mulheres eram, principalmente, de ordens religiosas, e essas organizações as criavam para serem donas de casa e boas domésticas. Vale ressaltar que a educação formal (incluindo a pesquisa científica) não era para todos. Todos podiam aprender a ler e escrever e aprender a contar, porém, havia-se discrepâncias, com os meninos aprendendo geometria e as meninas aprendendo principalmente bordado e costura.

Já no ensino secundário, as mulheres ficavam restritas ao magistério, com o objetivo de formar professoras para o ensino básico, mas se as duas primeiras formas de ensino já são pouco acessíveis, o ensino superior era ainda mais difícil de ingressar. Apesar do Decreto Imperial de 1881, que permitia as mulheres ingressarem nas instituições de ensino superior, era difícil o ingresso, pois as mulheres não possuíam as qualificações necessárias oriundas do ensino secundário e primário para poderem cursar uma graduação.

A primeira onda feminista chega ao Brasil com a luta pelo sufrágio feminino. A Constituição Imperial de 1824 e a primeira Constituição Federal (1891) restringiam os votos apenas para homens, militares e alfabetizados, assim excluía-se as mulheres, analfabetos e pessoas de baixa renda. Ainda no começo dos anos 1920, é fundada a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), na cidade do Rio de Janeiro, pela feminista Bertha Lutz. Essa federação lutava pela participação ativamente da mulher na

política e que tivessem acesso à educação formal. O direito ao voto só fora conseguido em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, porém, caiu no esquecimento durante os anos que se seguiram, com alguns poucos momentos de exercerem esse direito até 1986. (GARCIA, 2020)

A segunda onda feminista ocorre nos anos pós-guerra, tendo seu auge durante os anos 1960 e 1970. A principal luta, nessa época, era pelo direito de autonomia do corpo e seu direito, almejando maior poder de decisão, controle do seu corpo e de sua vida. Nessa mesma época, o Brasil encontra-se no período de ditadura militar, que restringia autonomia e poderes, assim as mulheres começam a sair de questões relacionadas ao trabalho para uma maior autonomia e participação nos ambientes públicos.

O feminismo contemporâneo no Brasil surgirá durante a ditadura militar, em meio a lutas que visavam à redemocratização do país, que ainda era articulada a opressão e oposição das mulheres, discutindo-se pautas que se dirigiam à desigualdade de gênero, violência doméstica, direitos sobre o próprio corpo, pautas essas que não tinham entrado em discussão antes. (MITTANCK e GEVEHR, 2021)

Para Teixeira, Lopes, Júnior (2019), a segunda onda começará com o célebre livro da feminista francesa Simone de Beauvoir, publicado em 1949, *O Segundo Sexo*, marcado pela frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980), essa obra será marcada pelas reivindicações por direitos femininos em início e com a ruptura da submissão biológica, marcado pela dominação masculina, explicando como o papel das mulheres foi e é considerado secundário pela sociedade. Essa segunda onda, então, não é marcada apenas por preocupações sociais e políticas, mas também por começos teóricos acerca da condição de gênero.

A obra *O movimento feminista e a luta pelo empoderamento feminino* (2015) ressalta que o período dos anos 1960-1970, no Brasil, não era tão favorável para a construção de movimentos libertários, diferente do que acontecia nos Estados Unidos e Europa. Foram duros anos para a esquerda, movimento sociais e a sociedade civil (sobretudo as mulheres), tendo em vista que muitas mulheres se inseriram na guerrilha e na luta pela anistia e liberdade de expressão, quebrando o estereótipo de serem “rainhas do lar”, uma vez que portar e atirar com armas de fogo não era algo próprio do gênero feminino.

Mittanck e Gevehr (2021) também destacam como que, durante essa segunda onda, as discussões sobre interesses e questões relacionadas ao feminino não contavam com a participação masculina. O momento era algo privado, para que mulheres se

sentissem à vontade para compartilhar suas experiências de vida e luta, principalmente por viverem situações semelhantes. Por essas semelhanças, as mulheres começaram a compreender que a cultura era dominada por homens, tornando-as submissas e desqualificadas diante de novas possibilidades.

Esse grau de instrução não era fator de exclusão e limitação dentro desses encontros e movimentos, pois as mulheres eram destacadas por seus níveis de educação e conhecimento aprimorados, que vinham da classe média e de áreas como ciências humanas, literatura, ciências sociais, saúde etc. Assim, percebe-se que mulheres oriundas de diferentes classes sociais e níveis lutavam por um bem em comum.

O regime militar interpretou com grande desconfiança manifestações feministas, muitas militantes foram exiladas durante a década de 1970, principalmente na Europa, em cidades importantes como Paris. Nesse momento, o exílio proporciona o contato dessas mulheres e o feminismo europeu avançado, que propicia o crescimento do movimento no Brasil, tendo como base ativistas europeias, tornando-se aliadas pelo fim da ditadura, direitos femininos e defesa do socialismo. (GARCIA, 2020)

Nos anos 1980 tem-se o maior engajamento das mulheres e da militância em prol dos seus direitos, visto que o país começava, lentamente, a sua redemocratização. Essa época é vista como um grande avanço, tendo em vista que as causas feministas estavam sendo mais amplificadas e aceitas pelas comunidades sociais, principalmente com pautas atuais como o direito à herança, terra, igualdades salariais, violências domésticas que deram um avanço nas lutas e conquistas femininas. (MITTANCK, GEVEHR, 2021)

As comemorações sobre o Dia Internacional da Mulher (institucionalizado em 8 de março de 1975, pela Organização das Nações Unidas) tornam-se momentos para a conscientização da mulher sobre sua condição. Até a atualidade, esse dia torna-se um dia para encontros de mulheres e os seus movimentos, principalmente ligadas a movimentos sindicalistas, era um momento de debates em prol do desenvolvimento feminino e não pela hierarquização de lutas e sistemas no espaço público de debate. Os anos 80 no Brasil, marcam o crescimento de movimentos feministas, chegando a mais de 100 grupos organizados em prol do desenvolvimento feminista.

Garcia (2020) fala sobre a Constituição de 1988 e sua relação com o gênero feminino. O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, criado em 1985, veio para fortalecer o debate e a presença feminista no debate político da época. Esse conselho, ligado a movimentos sociais, articulava a participação das mulheres na Assembleia Nacional Constituinte (1986-1988) sobre o lema: *Constituinte para valer tem que ter*

palavra de mulher! na qual suas participantes elaboravam emendas populares e recolhiam assinaturas por todo o país, articulando com o lado político e civil. Tal fato gerou uma carta, “A Carta das Mulheres para os Constituintes”, que fora entregue no Congresso Nacional, e foi a primeira política feminista para a sociedade brasileira, trazendo questões e propostas para inclusão de todas as cidadãs brasileiras: igualdade jurídica, igualdade de direitos, a não discriminação por raça, sexo e trabalho, licença maternidade de 120 dias e a proteção contra a violência doméstica.

Os anos 80 representaram um momento de definição dos movimentos feministas brasileiros, nesse momento estarão em debate as sexualidades, o direito ao prazer, ao aborto, direito ao controle de natalidade, garantindo uma política pública estruturada para o gênero feminino e garantindo uma maior igualdade entre homens e mulheres, principalmente no âmbito empresarial.

A terceira onda continua com o mesmo objetivo dos primeiros e segundos movimentos: a melhoria por direitos e visibilidades femininas. Nesse momento, temos um movimento mais amplo, que se dedica a ter esses objetivos expandidos para todas as mulheres, não levando em consideração suas condições financeiras, intelectuais, sociais e escolares. Essa terceira onda surge nos Estados Unidos e no Brasil quase ao mesmo tempo, durante a década de 90.

A terceira onda cresce dentro das universidades, que começam a pesquisar sobre a diferença de gênero e suas relações, a identidade feminina, conceitos sobre patriarcado e outras formas de produção de conhecimento científico. É um período representado por mulheres militantes, que defendiam a libertação da opressão feminina de uma maneira mais radical, explorando também a questão trabalhista, a dupla jornada realizada por elas e seus papéis tradicionais como esposas e mães, que criticavam o capitalismo e seu modelo opressor contra o feminino.

Mittanck e Gevehr (2021) relatam como nos anos 1990 o movimento feminista sofre dificuldades, principalmente pelo governo em vigência, que pouco ou nada se interessava por esse movimento. Para continuar com o movimento e suas lutas, muitas ONGs (Organizações Não-Governamentais) foram criadas, sem nenhum apoio ou incentivo do governo. Surge assim o “feminismo popular”, com a criação de grupos de mulheres carentes, principalmente entre as periferias e até no âmbito rural, no qual lutam pela melhoria do setor trabalhista e social na área onde vivem.

Alguns marcos da terceira onda são a Conferência de Beijing no ano de 1995, tendo como objetivo discutir os direitos das mulheres, assim como uma interlocução entre

o Estado e a sociedade civil, possibilitada pelas conferências e pelos conselhos de direitos. No âmbito nacional, a Eco 1992 e a tenda Planeta Fêmea simbolizaram o pioneirismo da eclosão de organizações não-governamentais feministas, que têm como principal característica a profissionalização e a tecnificação de suas ações, atreladas com as agendas internacionais do gênero. Nessa onda, as ONGs têm papel fundamental para discussões sobre raça e diversidade sexual, refletido na próxima onda. (LIMA e CRUZ, 2021)

Hoje estaríamos diante de uma quarta onda e, conforme Matos (2014), a quarta onda do feminismo brasileiro e latino – americano é caracterizada por um processo de institucionalização das ONGs e das redes femininas e tendo uma possibilidade da luta trans ou pós-nacional. A presença dos meios de comunicação digitais, adoção de diversas ciclagens sociais associadas ao gênero na luta feminista e uma organização em forma de coletivos, também fazem parte dessa quarta onda feminista no Brasil.

O processo de popularização da internet possibilitou uma maior democratização na divulgação de ideias, levando em consideração que cada pessoa pode criar textos e vídeos para compartilhá-los nas suas redes sociais digitais, conseqüentemente ampliando as proporções dos ideais feministas.

Para Felgueiras (2017), a quarta onda do feminismo é chamada de ciberfeminismo, pois leva na sua formação jovens militantes que tiveram sua criação pautada na era digital e têm consciência do alcance da ferramenta de comunicação, bem como a maneira correta da sua utilização, ou seja, a internet criou uma comunidade de mulheres ciberativistas.

Portanto, a internet permite que os movimentos feministas entrem em contato com ideias desenvolvidas em outros países, possibilitando uma atuação transnacional. A diminuição de fronteiras entre os movimentos sociais, intensificada pelos meios de comunicação digitais, permitiu que os debates e mobilizações ao redor do mundo, cheguem ao Brasil.

Pode-se considerar que as mudanças em relação ao movimento feminista e suas representações são finalmente relevantes para o governo durante o período de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo uma das mais significativas vitórias a sanção da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) que age contra a violência contra mulher, principalmente no âmbito doméstico, porém, não significa que essa violência acabou, sendo necessário criar duras punições contra agressores.

Toda essa trajetória dos movimentos feministas contribuiu para essa luta intensa de transformação da realidade a qual muitas mulheres são submetidas, num cenário

marcado por condições de opressão. Essas ideias sobre gênero são essenciais para esses movimentos, haja vista a construção de bases visando a uma igualdade de direitos.

Sendo assim, toda a luta de mulheres que inserirem as questões de gênero, são fundamentais na discussão de realidade política e social, pois são nesses espaços de participação e de reivindicação que os direitos humanos das mulheres são colocados em prática de maneira democrática, visando mudanças necessárias para a separação de várias formas de discriminação e de relações de poder que perduram na sociedade.

Pode-se considerar que uma das maiores vitórias para o movimento feminista brasileiro fora o acesso à educação básica e secundária, sendo esse considerado uma das primeiras e a principal causa defendida pelo feminismo no Brasil. A importância do estudo é a possibilidade de abrir portas para o mercado de trabalho e áreas que tirassem essas mulheres do estigma de donas de casa e mães de família. Mas é claro que essa é uma vitória recente, que precisa ser mais expandida e melhorada, chegando aos quatro cantos do país, e não apenas concentrado nas grandes áreas.

2. A MULHER E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A importância dos estudos para as mulheres perpassa na possibilidade de que, através da educação, novos conhecimentos serão adquiridos e, segundo Souza (2010), essa foi a primeira e principal causa defendida pelo movimento feminista no século XIX. Sendo assim, a partir de todo conhecimento que as mulheres ganharam, elas conquistaram oportunidades de ocuparem futuramente novas posições no mercado de trabalho. Essa oportunidade dos estudos não era uma realidade próxima às mulheres, que tiveram seu acesso negado ou dificultado por um longo período.

Segundo Rosenberg (2012), o processo de educação destinado às mulheres no Brasil foi um acontecimento recente, sendo justificado pelo alto número de mulheres analfabetas em comparação aos homens no período compreendido de 1872 e 1950. Nesse viés, essa proposta de educação escolar para as mulheres foi ofertada através da elaboração da Lei de 15 de outubro de 1827, que oferecia a elas a oportunidade de cursarem a educação básica.

No artigo 11, da Lei de 15 de outubro de 1827, foi determinado que o acesso à educação se daria através da criação de escolas para meninas, que seriam estabelecidas em localidades mais populosas. O artigo 12 determinou quais conteúdos deveriam ser ministrados em sala de aula. Definiu-se o ensino de assuntos restritos, como noções de geometria e da aritmética, sendo trabalhadas apenas as noções básicas.

A questão que priorizava estava diretamente associada a assuntos relacionados à economia e à administração do lar, na qual seria a responsabilidade da mulher após o casamento. Portanto, se fazia necessário um maior conhecimento de como a mulher deveria administrar o lar com maior eficiência, limitando dessa forma todo processo de aprendizagem da mulher, restringindo apenas a assuntos pertinentes com o que usariam em casa, privando de um conhecimento mais abrangente.

Para Rosenberg (2012), na passagem do século XIX para o XX encontramos argumentos de que é necessário um investimento na educação das mulheres, pois “as mulheres inseridas na educação são melhores mães”. Para a autora, é de extrema importância percebermos o papel da educação para as mulheres no que se refere a torná-las mães mais qualificadas para exercer o papel de educadora dos filhos.

Segundo Pinsky (2014), mesmo com a existência de vários grupos de oposição a um maior nível educacional das mulheres, os anos de 1950 e 1960 são favoráveis a

temática voltada a educação feminina. Durante esse período, o Brasil passou por um momento de crescimento e desenvolvimento econômico, refletido através de novas oportunidades de trabalho, evidenciando um maior nível de conhecimento para serviços mais burocráticos. Conseqüentemente haverá um incentivo nos ensinos médios e superior, ou seja, quanto mais alto o nível de escolaridade da mulher, maior a probabilidade de participação do mercado de trabalho como mão de obra de maior qualidade.

Ainda segundo Pinsky (2014), o número de mulheres que passam a se dedicar aos estudos sobe significativamente, ainda que segundo a autora, no período de 1950 e 1960, o número de mulheres que frequentam o ensino médio é bem semelhante ao número de homens.

Apesar do acesso e a oferta de educação escolar tenham se tornado uma realidade para as mulheres, é necessário enfatizar continuidades de existências de barreiras no que se refere ao sexo feminino. Como exemplos, pode-se citar as atividades consideradas ideais pela sociedade que são realizadas pelas mulheres no que se refere à esfera de trabalho.

Segundo Perrot (2013), algumas profissões desempenhadas por mulheres eram apontadas, em diversas vezes, como suspeita de prostituição ou mesmo com comentários maldosos por parte da sociedade. As atividades voltadas à área comercial, pertencentes ou não à família da moça, não eram bem aceitas, tendo em vista uma exposição pública delas.

A visão negativa por parte da sociedade em relação à mulher desempenhar funções junto ao comércio foi se modificando ao longo do século XIX, a presença feminina passou a ocupar as grandes lojas, enfrentando preconceito dos homens que não a queriam inseridas nesses espaços, por perceberem nelas a presença de uma possível concorrente a essas oportunidades de trabalho que eram destinadas exclusivamente ao sexo masculino.

Entretanto, para exercer essas atividades havia exigências extremamente rígidas para as mulheres, como ser solteira, acatar ordens e não se sentar em momento nenhum durante o ambiente de trabalho. Diante disso, compreende-se que era um trabalho caracterizado pela obediência às regras específicas e bem claras por parte do seu empregador. (PERROT, 2013)

Segundo Perrot (2013), o salário pago ao trabalho realizado pelas mulheres era muito medíocre, ou seja, um pagamento insignificante que não atendia as exigências que eram cobradas das mulheres para a realização dessas atividades. Porém, em meio ao

pagamento salarial abusivo ofertado às mulheres, durante o ano de 1936, a presença feminina nos setores de vendas nas lojas de departamentos se tornou superior ao número de homens desempenhando a mesma função.

Além das atividades voltadas às vendas nas lojas, as mulheres desenvolviam outras, como são apontadas por Matos e Borelli (2012), como as relacionadas a serviços de escritórios, profissão exercida por homens no século XIX. Diante desse contexto, as mulheres passam a sofrer rejeição dos homens quando estão presentes nesses ambientes. As atividades relacionadas à área da enfermagem também passaram a ser preenchidas por mulheres. Porém, no que se refere à medicina, a reprovação dos homens pela presença feminina nesse curso foi bem nítida.

Segundo as autoras, apesar de todas as barreiras enfrentadas pelas mulheres, o curso de medicina conta com uma presença significativa da presença feminina nas variadas especialidades. Na área de direito também houve uma luta grande por parte das mulheres para serem aceitas, enfrentando uma desaprovação por parte dos homens, que não as viam com bons olhos. Sendo assim, levou-se em consideração o fato de que as mulheres queriam desempenhar profissões vistas como masculinas, pois acreditavam que eles eram os únicos que possuíam conhecimentos necessário para realizá-las.

A autora Nísia Floresta traduziu e publicou “Direitos das Mulheres e Injustiças dos Homens”, manifesto feminista de Mary Wollstonecraft. Esse livro:

[...] é também o primeiro no Brasil a tratar do direito das mulheres à instrução e ao trabalho, e a exigir que elas fossem consideradas inteligentes e merecedoras de respeito. [...] deve, ainda assim, ser considerado o texto fundante do feminismo brasileiro[...]. (DUARTE, 2003, p. 150)

Apesar de todas as barreiras enfrentadas pelas mulheres, inicialmente, elas não se deixaram intimidar, buscando recursos para conseguir impor sua presença nos variados segmentos do mundo do trabalho. Em algumas áreas, as mulheres foram aceitas de forma mais tranquila, como as práticas voltadas ao magistério, a enfermagem, farmácia e odontologia. Segundo Matos e Borelli (2012), essas áreas foram as que menos se impuseram contra o trabalho feminino, porém, as autoras evidenciam que existiram obstáculos, mas as mulheres tiveram que se superar em relação a essas profissões.

Com relação ao ato de lecionar, Louro (2017) aborda que houve um processo de “feminização do magistério”, levando em conta uma mudança ocasionada por uma maior participação das mulheres em sala de aula, assim como o distanciamento do número de homens a realizarem esta atividade. A autora justifica o abandono masculino desse ofício devido ao processo de industrialização e urbanização que ocorria nesse momento,

proporcionando ao homem outras possibilidades relacionadas ao campo profissional, assim como uma maior remuneração.

O magistério tornou-se então a oportunidade de trabalho para as mulheres, aliás, a profissão permitida, desde que as mulheres adentraram nessa profissão realizaram-se transformações “[...] o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa de fato, se feminizar” (LOURO, 2012, p.99).

No contexto educacional houve um grupo de pessoas contrárias ao desenvolvimento do magistério por mulheres, pois consideravam-nas incapazes de assumir uma função tão importante, que é a educação das crianças, chegando a afirmar que tal situação representava um absurdo, ou até mesmo um perigo.

Houve debates e discussões acirradas sobre esse assunto, o grupo favorável às mulheres justificou que elas tinham um instinto natural de tratamento com as crianças, pois desempenhavam o papel de educar e cuidar. Diante desse cenário, os homens começaram a abandonar o magistério e passaram a dedicar-se a outras atividades que lhes propiciavam um melhor salário e a mulher entra em definitivo no ambiente escolar e da educação.

Segundo Perrot (2013), mesmo conquistando espaços com relação à educação de crianças, a presença feminina, como alunas dentro das universidades, ainda causa uma certa rejeição e desconforto por parte dos homens. Houve uma mudança que se alterará no período pós segunda guerra mundial, quando as mulheres passam a estar presentes em todos os meios educacionais e a profissão de professora passa a ser rotulada de uma atividade “boa pra mulher”.

Entretanto, mesmo com todo esse processo de resistência das mulheres para adentrarem em determinadas áreas, ainda há algumas barreiras, influências e limitações em papéis possíveis a serem desempenhados pelas mulheres

2.1. Um breve histórico do livro didático no Brasil

Os livros didáticos, atualmente, constituem uma parte dos materiais didáticos ofertados pelo Estado brasileiro às escolas públicas. Segundo Bittencourt (2009) os livros didáticos agem como “mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina”. Para a autora, os livros didáticos fazem parte de suportes com o objetivo de informar, produzir e comunicar intencionalmente elementos essenciais para a construção do conhecimento.

Conforme Mello Jr. (2000, p.20),

o livro como nós conhecemos hoje, surgiu no Ocidente por volta do Século II D.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do Vólumen pelo Códex'. O novo formato permitia 'a utilização dos dois lados do suporte, a reunião de um número maior de textos em um único volume, absorvendo o conteúdo de diversos rolos, a indexação permitida pela paginação, a facilidade de leitura.

Segundo Bittencourt (2011), nos anos 2000, pesquisas relacionadas ao livro didático ganharam maior notoriedade, apresentando temas à expansão da política pública de distribuição dos livros didáticos, inclusive para a educação de jovens e adultos e as avaliações realizadas institucionalmente dos materiais didáticos enviados para as escolas pelo governo federal.

Para Munakata (2012) a expansão de pesquisas tendo o livro didático como foco não foi algo exclusivo aqui no Brasil. Em várias partes do mundo, centros de pesquisas sobre o tema se constituíram, confirmando uma tendência internacional.

Tendo em vista que o livro didático faz parte da cultura material em diversas escolas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, torna-se necessária uma reflexão sobre a importância histórica de políticas públicas voltadas à educação e focadas na distribuição e sistematização de livros escolares destinados a alunos e professores.

No século XIX, período em que o Estado brasileiro ainda não apresentava um sistema educacional próprio, eram importados livros da França, principalmente os de história, com o objetivo de serem utilizados pelos estudantes brasileiros. Segundo Bezerra de Luca (2006), referente aos livros didáticos de história, a primeira publicação dedicada à história nacional data de 1860, sob o título Lições de História do Brasil, assinada por Joaquim Manuel de Macedo, e foi editada até 1926.

Bittencourt (2008) aborda que os livros didáticos no século XIX foram temas de debates dos parlamentares que decidiam sobre a criação e a organização do sistema educacional do novo Estado que se formava, isto é, a preocupação estaria voltada tanto para a formação do estudante quanto do professor. Levando em consideração essa perspectiva, a produção didática preocupava os dirigentes e precisava de políticas regulatórias ao conteúdo exposto.

No Brasil, no começo do século XX, foi adotada a nomenclatura livros didáticos para as obras voltadas ao ambiente escolar, como instrumento de estudo e de uso pedagógico. Entretanto, foi apenas no ano de 1930 que o Estado brasileiro passou a desenvolver uma política educacional mais sólida, com uma legislação mais consciente

de seu papel no processo de formação das novas gerações através desse sistema de ensino. (CAIMI, 1999)

A criação de um ministério com a finalidade em pensar ações para a educação brasileira no governo de Getúlio Vargas modificou uma relação já existente para a produção e distribuição de material didático. O marco inicial da produção de didáticos foi a criação da Instituição do Ministério da Educação e da Saúde (MES).

No ano de 1937, criou-se o Instituto Nacional do Livro, o INL, órgão ligado ao Ministério da educação, que tinha como função coordenar as atividades referentes ao livro didático e ao planejamento e estabelecimento de convênios que asseguravam a produção e distribuição do livro didático. Vale ressaltar que no período citado, conhecido como Estado Novo, Getúlio Vargas governa de forma ditatorial através de Decretos-leis.

Diante disso, houve uma grande preocupação com os conteúdos escolares a serem ensinados, mediante uma política vigilante tendo em vista que os livros didáticos foram alvos de regulamentação. Ao INL foi atribuída a tarefa de edição de obras literárias visando formar culturalmente a população, a elaboração de enciclopédias e dicionários nacionais, assim como a expansão do número de bibliotecas públicas.

No decreto do ano de 1938, o governo passou a instruir as bases para uma política de produção e distribuição dos livros didáticos em território nacional ao criar a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Por meio dela, houve uma definição no livro didático e impôs condições de uso nas escolas e, nesse contexto, teve a clara finalidade de controlar os conteúdos impressos dos livros.

Em 1945, de novo sob um decreto-lei Nº 8.460, o Estado concretizou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático nas escolas brasileiras e estabeleceu seus critérios avaliativos pela Comissão Nacional do Livro Didático, consolidando essa perspectiva de controle ideológico vigente nesse material.

Com o Golpe-Militar no ano de 1964, a Legislação relacionada ao livro didático, quanto a sua produção, comercialização, distribuição e importação, passou pelo maior controle por parte do Estado. Viviam-se os “tempos Chumbos”, período caracterizado pelas ações do governo brasileiro pelas suas ações repressoras e do uso de força na contenção da população contra a ditadura militar.

Segundo CAIMI (1999), no período entre 1964 e 1985, o governo radicalizou os mecanismos de controle do livro didático, como material veiculador dos valores desejados pelo governo ditatorial. A educação tinha a finalidade de desenvolver a criança no patriotismo.

Bezerra e Luca (2006, p. 30), advertem:

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava.

Os critérios estabelecidos dos valores pedagógicos das obras centravam-se em questionamentos sobre a formação de hábitos morais, como o amor à família, sentimento de fraternidade, respeito à autoridade e às nações estrangeiras. A grande preocupação dos órgãos responsáveis pela avaliação dos livros didáticos era totalmente ideológica e de controle da formação moral ocorrida nas escolas. Esses faziam parte de uma política de educação pautada no nacionalismo brasileiro, executando um papel muito significativo naquele período.

Em 1976 criou-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), para a execução do programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Por meio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado no ano de 1986, o governo passou a comprar os livros. Em 1983 foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante para a substituição do FENAME, o que acarretou a centralização das políticas assistencialistas do governo, incluindo entre as diversas atribuições o PLIDEF (LOPES, 2018).

Com a abertura política no final da Ditadura Militar, houve a possibilidade de os professores escolherem os livros didáticos a serem utilizados em sala de aula. Em 1985, o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) substituiu o PLIDEF. O programa apresentava alterações significativas na execução da política voltada para o livro didático, estando em consonância com os tempos que se inauguravam naquele momento histórico. No decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, há a necessidade de “promover a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático; considerando, finalmente, o objetivo de reduzir gastos da família com a educação. (LOPES, 2018)

Diante disso, ficou assegurada uma maior participação do professor pelo critério de escolha de livro didático mediante seleção realizada na escola. Outro ponto importante foi a eliminação do livro descartável e a adoção do livro reutilizável, com a criação e

manutenção de bancos de livros didáticos para a distribuição aos alunos do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias.

Somente no ano de 1997, ao se transferir integralmente a política de execução do PNLD para o FNDE, e com a extinção do FAE, iniciou uma produção e distribuição massiva dos livros didáticos. No mesmo ano, o programa foi ampliado para atingir os alunos de todas as séries do ensino fundamental, após recuo por questões financeiras no ano de 1992, em que apenas os alunos da 1ª a 4ª série receberam os livros didáticos.

Os anos de 1990 foram caracterizados pela necessidade de reorganizar as políticas voltadas para o livro didático e os seus programas de execução com os critérios de avaliações pedagógicas dos livros que seriam distribuídos. Pretendia-se atingir, em pouco tempo, todos os estudantes do ensino fundamental.

Segundo Meneses e Santos (2001), em 1993 e 1994 foram estabelecidos os critérios de avaliação dos livros didáticos com a publicação do guia denominado “Definição de Critérios para a avaliação dos Livros Didáticos” MEC/ FAE/ UNESCO. O guia faz parte de um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país.

Nos anos 2000, a secretaria do Ensino Fundamental, por meio da equipe de coordenadores das comissões de avaliação dos livros didáticos, indicou um processo de reflexão a respeito da PNLD e de suas avaliações, convocando especialistas no assunto e representantes do setor editorial para debater a questão de se realizar a avaliação. Como resultado dessa discussão intensa, em 2001, o MEC publicou o documento “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos”.

A partir desse momento, o MEC juntamente aos seus colaboradores, passou a refletir sobre o processo de avaliação dos livros didáticos e, conseqüentemente, sobre a execução do programa que se destinava somente aos alunos do Ensino Fundamental até o ano de 2004, quando foi lançado o Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

A distribuição gratuita de livros para consumo escolar foi estendida à Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2010, assim como pessoas com necessidades especiais passaram a ser atendidas, de forma gradativa, com a distribuição de livros em Braille para alunos com deficiência visual de 1ª a 4ª séries receberam cartilhas e livro da língua portuguesa em LIBRAS e em CD-ROM para alunos com deficiência auditiva.

Diante disso, os autores e editoriais se adequaram aos interesses educacionais emitidos pelo MEC mediante as metas a serem alcançadas perante os planos internacionais de melhorias da educação firmados com a UNESCO.

Diante desse contexto, a educação brasileira passou por diversas transformações com a elaboração do Plano Decenal de educação para todos, em 1993, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no ano de 1996, o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997. No plano decenal era prevista a melhoria qualitativa dos livros didáticos como uma necessidade para a garantia de educação como um direito. (LOPES, 2018)

Segundo Monteiro (2004), os livros didáticos são instrumentos de políticas educacionais, pensados como estratégia na promoção qualitativa da educação. Para a autora, o livro escolar traz para o professor e para os alunos as adequações curriculares desejadas pelo Estado.

Segundo Bitencourt (2004, p.25),

Desde seu início o livro didático trouxe uma ambiguidade em relação ao seu público. A figura central era a do professor, porém a partir da segunda metade do século XIX passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo deste, para transcrever ou ditar. Observou-se que o livro precisava ir diretamente para as mãos dos alunos. Esta mudança de perspectiva, passar a ver o aluno como consumidor direto do livro, sinalizou tanto para autores quanto editores, que era necessário modificar o produto para atender novas exigências, transformando e aperfeiçoando sua linguagem. Neste sentido, as ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos gêneros didáticos, como os livros de leitura e os livros de lições.

Portanto, todo livro escolar que chega às escolas brasileiras corresponde aos interesses do Estado na formação das futuras gerações, levando o mercado autoral e editorial a se adaptarem aos interesses do seu principal comprador.

2.2 A invisibilidade feminina no ensino de história

Segundo Perrot (2012) somente com a Escola de Annales, ou com a perspectiva chamada de nova história é que se tem a possibilidade de trazer para a historiografia os aspectos do cotidiano das pessoas “comuns” (não apenas dos heróis), conseqüentemente abrindo espaço para a história das mulheres. Partindo do ponto de vista que a história das mulheres precisa ir ganhando as ruas.

Diante desse cenário, Perrot (2012) defende que essa história deve estar presente nas escolas, nos livros didáticos, nos diálogos, em variados espaços de discussões, pois a

história das mulheres tem um compromisso com o presente, questionando o passado, tendo como referência questões que fazem parte de nosso cotidiano, como a existência de desigualdades de gênero, as manifestações da sexualidade, o papel da família, do Estado, da religião, entre outros.

Bittencourt (2012) aborda que o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores que reforça concepções e atitudes, ao mesmo tempo que discrimina entre o que deve ser aceito e o que deve ser esquecido pelos alunos no decorrer de sua formação escolar.

Segundo Cunha (2000), no Brasil, a produção historiográfica que analisará este tema resgata “vários aspectos de condição feminina que variam do século XIX até meados do século XX: como ama-de-leite, operárias, prostitutas, solteironas, entre outras.

Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas [...] e será que a mulher tem história? A questão parece estranha, pois “tudo é história”, dizia George Sand. Por que as mulheres não pertenceriam à história? [...] as mulheres ficaram muito tempo à obscuridade de uma inenarrável reprodução [...] confinadas no silêncio de um mar abissal, nesse silêncio profundo, ele envolve o continente perdido das vidas submersas no esquecimento no qual se anula a massa da humanidade. Mas é sobre elas que o silêncio pesa mais (PERROT, 2012, p. 16)

Portanto, fica nítido que a imagem reproduzida da mulher, de modo geral, na historiografia, não estava relacionada a papéis ativos, significativos ou ditos “importantes” para a vida pública da sociedade. A mulher era representada de forma subjugada, sem potencialidade para exercer outras funções, além de domésticas. Assim foi se construindo uma imagem de exclusão, diferença e inferioridade feminina.

A inserção das mulheres na história foi um avanço significativo visando trilhar caminhos pouco explorados, como por exemplo a sua vida privada, cotidiana, que não tiveram importância na historiografia tradicional. Segundo Bossi (1995) foi preciso ir aos fundos das casas, às cozinhas e oficinas, aqueles lugares onde se movem as figuras menores e furtivas.

Nos livros didáticos e, conseqüentemente, na sala de aula, as mulheres aparecem de forma desigual com relação aos homens, diante disso, torna-se necessária uma discussão nas aulas de história para desnaturalizar essa desigualdade. Leite (2010) afirma que para compreender as relações de gênero na sala de aula precisamos entender que as relações entre homens e mulheres passam por diferenças, são construções históricas e não devem ser naturalizadas.

Segundo Perrot (2012), para tornar a mulher visível na história é importante investigar a memória feminina em diferentes fontes históricas, algumas delas pouco

tradicionais. Podemos destacar vários temas para abordarmos sobre a história das mulheres, sejam eles sobre a sexualidade, família, crianças, classes sociais, poder sociedade, dentre outros.

Para Leite (2010), problematizar as lutas que as mulheres tiveram de enfrentar, e ainda enfrentam para superar um sistema no qual eram vistas sempre como submissas e exploradas, e como conseguiram se tornar visíveis na história, faz parte de todo um processo de construção de uma análise crítica sobre os usos do passado.

Portanto, o ensino de história abre inúmeras possibilidades de leitura e compreensão a respeito da história das mulheres, porém cabe ao professor a função de abordar diferentes temas e introduzir as mulheres junto à temática que estão sendo trabalhadas, reconhecendo, assim, as atuações femininas presentes em vários momentos históricos.

2.3. A ausência das mulheres no livro didático de História

O livro didático é um dos principais recursos utilizados em sala de aula pelos educadores, e é através dele que se desenvolve uma pequena parte do processo de ensino-aprendizagem do cotidiano escolar. Levando em consideração a sua grande utilidade no ambiente escolar, é necessário que o educador tenha um conhecimento prévio em como os conteúdos são reproduzidos e como trabalharão temáticas específicas com os alunos.

A visão de mundo repassada pelos livros didáticos muitas vezes difere da apresentada na realidade, e se não tiver uma análise mais profunda por parte do educador os alunos poderão aprender várias temáticas de forma preconceituosa ou possuir uma visão distorcida de certos modelos históricos que são apresentados.

No Brasil, a escolha dos livros didáticos é realizada de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e é reformulada a cada quatro anos. Nos livros didáticos, o gênero feminino ainda é retratado de maneira desigual com relação ao gênero masculino. Por conta de sua estrutura, os alunos pouco observam que muitas mulheres participaram ativamente em movimentos da história, porém, por questões ideológicas e machistas não são mostrados nos livros didáticos e, quando são, tem apenas um pequeno comentário, sem que tenha um senso crítico e uma problematização do tema.

[...] Ausência quase que absoluta, nas páginas dos livros didáticos, de referência explícita às mulheres. [...] A inserção da História das Mulheres é feita, vez por outra, por intermédio de leituras complementares que abordam o cotidiano feminino em algumas sociedades. [...] Ou a participação feminina

nos processos históricos é simplesmente ignorada ou a mulher é tratada de modo acessório e episódico, em textos “especialmente” selecionados para, de quando em quando, lembrar aos alunos que as mulheres também fazem parte da história vivida e ensinada (SILVA, 2009, p. 58).

Segundo Prohmann (2018) embora existam alguns poucos avanços, a abordagem da mulher nos livros didáticos de história desde 2013 ainda é insuficiente. Para o autor, quando lemos e analisamos a escrita desses livros didáticos, os termos empregados são sempre empregados no masculino, como historiadores e homens.

O ambiente escolar é o espaço onde devemos quebrar paradigmas, rompendo com essas barreiras entre os gêneros feminino e masculino. Entretanto, ainda é nítida em algumas escolas a abordagem generalista dos dois gêneros, nas quais meninos e meninas são tratados pelo termo meninos, detonando uma superioridade de um gênero ao outro.

Portanto, a escola é vista como um espelho para a sociedade onde grande parte do que é ensinado e passado para os alunos serve como um modelo de pensamento e fundamento no cotidiano das pessoas. Mas, é necessária uma participação ativa dos educadores para desconstruir a ideia de supremacia do gênero masculino sobre o gênero feminino, demonstrando a importância de ambos para a sociedade.

Para Mistura e Caimi (2015) ao analisarem e observarem a posição das mulheres nos livros didáticos de história, concluíram que ainda existe uma dificuldade de adequação às renovações historiográficas propostas pela história de gênero. O livro didático, por seu papel cultural, ideológico e político, na maioria das vezes traz o papel do homem histórico com maior relevância, deixando a mulher na situação de menor destaque para a história.

Os livros didáticos possuem variadas imagens que podem apresentar a importância que um gênero tem sobre o outro. Então, quando estudamos a sociedade patriarcal e conservadora, nota-se que a figura masculina é colocada como um símbolo de poder, de dominação e decisão, enquanto a mulher é retratada como um ser inferior. Dessa forma, não são observadas discussões críticas sobre o gênero nos livros didáticos, de modo que os alunos entendam que a história contada favorece apenas um gênero.

Segundo Cândido (2016), a definição de gênero está associada a fatores culturais, sociais e psicológicos de determinadas sociedades, porém, os papéis dentro de uma sociedade binária fazem uma distinção apenas pela concepção biológica, sendo essa diferença visível entre homens e mulheres, os heterossexuais.

Alves (2016) argumenta que ao analisar a iconografia da história referente à escravidão, o que se pode perceber é o negro trabalhando e acometido de todos os

castigos, enquanto a mulher é mostrada em sua forma nua e a mulher negra é discriminada duas vezes: por ser mulher e por ser negra. O livro didático pouco traz as questões de resistências e, na maioria das vezes, proporciona visões equivocadas, dando a entender que o povo africano foi passível à escravidão. Observa-se que as mulheres pouco são mostradas nas suas lutas, resistências e poder.

É importante ressaltar que os educadores, quando trabalharem os livros didáticos de história, percebam alguns elementos que possivelmente se encontram inadequados e, posteriormente, mostrem aos estudantes, por meio de debates e discussões críticas, elementos de reflexão sobre o papel social e histórico das mulheres na história. Sendo assim, a utilização de abordagens mais didáticas é sempre válida, para que os professores saibam aplicar uma linguagem mais acessível para a leitura de fatos sociais.

3. IMAGENS FEMININAS E SUAS REPRESENTAÇÕES

O debate acerca da produção e avaliação dos livros didáticos de história se interligam à produção do conhecimento histórico, analisando e adequando-se conforme os mais variados acervos e fontes historiográficas e estendendo-se às mais diversas fontes de pesquisas como os livros didáticos. A historiografia sofre uma pressão por parte da sociedade em virtude dos vários temas e questionamentos que surgem nas mais variadas sociedades e grupos em épocas específicas. Assim, a função social da pesquisa surge de perguntas no presente, precisando retornar à sociedade com respostas. (CERRI e FERREIRA, 2007)

Os debates e estudos sobre a inclusão de gênero no livro didático datam do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, período em que o país se encontrava sobre o regime militar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados em 1997 com o intuito de orientar os componentes da composição dos currículos do ensino básico, permeando os temas a se trabalhar nas disciplinas escolares. Os PCN se dividem em 4 ciclos, 1º e 2º para as 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, 3º e 4º para as 5ª a 8ª séries (FERREIRA, 2005). Para a delimitação de análise dessa pesquisa foi analisada o 4º ciclo, que corresponde às 5ª e 8ª séries, atuais 6º e 9º anos.

Os PCN trazem uma reordenação curricular para as escolas brasileiras, contando com diferentes matrizes e conteúdos, sendo interpretados como um ensino diferente dos métodos “tradicionais”. Essas mudanças vieram da necessidade de diminuir distâncias entre o que é ensinado no Ensino Básico e a Educação Superior, o que significa diminuir distâncias entre o saber histórico escolar e as análises críticas, reflexões e pesquisas que ocorrem no nível acadêmico. Esses currículos carregam consigo os debates teóricos da Nova História, trazendo o “novo” que essa produz: novas fontes, abordagens, objetos e articulações entre os debates do micro e macro história, que presumivelmente deveriam estar nos livros didáticos. (CERRI e FERREIRA, 2007).

Para o 4º ciclo é proposto o eixo temático “História das Representações e das Relações de Poder” que se subdivide em dois temas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” (BRASIL, 1997). Esses temas sugerem ao ensino de história a inclusão de pesquisas, debates, estudos sobre os mais variados modelos de organização política, que analisam a construção de Estados Nacionais, conquistas e organização de territórios, além de discussões sobre confrontos

políticos internacionais. Também se destacam análises sobre os contatos e confrontos entre classes, povos e grupos sociais e as múltiplas formas de guerras, revoluções, lutas sociais e políticas, além dos estudos e debates sobre as questões de cidadania na História e expansão e crise no mundo contemporâneo.

No contexto da história de minorias políticas, insere-se o estudo das histórias femininas, que permite pensar o homem e a mulher inseridos na estrutura do poder. Dessa forma, é pertinente a importância da modificação de interpretações e noções sobre os papéis de gênero, sendo necessário e importante levar essas discussões para o espaço escolar, local no qual é construído o saber intelectual e crítico. Porém, na seção de objetivos gerais para o Ensino Fundamental e a área de História, as relações de gênero não adentram nas discussões propostas, assim, embora valorize e apoie as discussões sobre as pluralidades culturais e sociais, enfrentamento às diferenças e lutas contra desigualdades, é insuficiente no quesito de discussão de gênero e estruturas de poder, permanecendo insuficiente também nos temas transversais. (FERREIRA, 2005).

Os autores Wachniewski, Rabelo e Alves (2017) nos explica que as imagens como fonte documentais nos dá um leque de oportunidades e problematizações sobre o que as imagens estão mostrando e querem transmitir no livro didático. Logo, precisa-se entender o que as imagens representam e o que querem transmitir ao discente, problematizando a sua imagem, temática e estrutura, uma vez que tais objetos não são neutros, carregando consigo as ideologias e pensamentos de seus autores. E por não serem neutras, carregam um estereótipo de cultura, cor e principalmente de gênero.

As mulheres raramente são sujeitas na história ensinada. Com novos estudos e narrativas é imprescindível o ensino de história das mulheres nos currículos escolares que analisem os papéis vividos por elas desde os primórdios da sociedade. Os papéis femininos são entendidos como secundários, pois a narrativa histórica está centrada em determinados aspectos da vida em sociedade, guerra, vida pública e política, sendo esses até então pouco ou não ocupados por mulheres.

O ensino de História é um exercício de identidade para os que aprendem, porém nem sempre a educação fora para todos. A educação no Brasil nasce para a elite da população e para tal, a elite era representada e atuante na formação das narrativas, assim o padrão de ensino de História no Brasil é inicialmente forjado para esse público elitista e masculino e lentamente muda essa forma de ensino em relação à globalização e novas discussões historiográficas. É necessário lembrar que para formar o povo, é preciso incluí-lo nas discussões e torná-lo agente histórico, permitindo assim que esses entendam-se nas

narrativas históricas como protagonistas e não apenas como meros figurantes históricos. (CERRI e FERREIRA, 2007).

Os livros didáticos analisados no processo de construção desse capítulo foram os livros “Historiar - 6º Ano”, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. O autor Gilberto Cotrim é Bacharel e Licenciado em História, Mestre em Educação. Jaime Rodrigues é Bacharel em História e Doutor em História Social. O outro livro analisado foi “História.Doc do 9º Ano”, dos autores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho. Sobre a formação dos autores, todos são da área de História, formados e pós-graduados na disciplina de História.

Os livros didáticos analisados do Ensino Fundamental são do atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020, permeados pela atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os livros foram escolhidos porque são utilizados na rede de Ensino Pública de São Luís e obtive contato quando fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante os anos de 2018 a 2020.

3.1. Análise do livro “Historiar 6º Ano”, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues.

Neste item será analisado o livro *Historiar 6º Ano*, da editora Saraiva, com autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. A coleção se encontra dividida em 4 unidades que possuem de 3 a 5 capítulos, resultando em 14 capítulos. Cada capítulo inicia com imagens, um texto central e uma seção chamada “Investigando” e finaliza com a seção “Oficina de História”, que consiste em questões de reflexão e ampliação do conteúdo ministrado, trabalhando também a interdisciplinaridade da História com outras disciplinas como Arte e Ciências.

Os textos dos capítulos são acompanhados pela seção “Investigar” que instiga o aluno a saber mais sobre os assuntos propostos e aguçar seu senso crítico. Há também a seção “Outras Histórias” que trabalha paralelamente outros temas relevantes para a formação do aluno, indicando histórias e vídeos, e a seção “Para saber mais”, que conta com indicações de livros, sites e vídeos sobre os assuntos trabalhados.

Sobre os autores, Gilberto Cotrim é Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP), Licenciado em História pela Faculdade de Educação da USP, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mack-SP), professor de História na rede particular de ensino de São Paulo. Jaime

Rodrigues, coautor da obra, é Bacharel em História pela USP, Doutor em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP) e ex-professor de História das redes pública e particular de ensino de São Paulo.

É necessário ressaltar que essa pesquisa analisou as menções e as imagens (representações) sobre as mulheres inseridas nos conteúdos dos livros didáticos (no caso, os dois que foram analisados), intercalando com o tema trabalhado no momento de sua utilização, no qual é possível verificar, assim, a visibilidade dada a essas mulheres quanto a sua participação no processo histórico como protagonistas e agentes da historicidade.

3.2. Imagens Femininas no livro: Historiar – 6º ano

O livro “Historiar - 6º Ano” inicia pelas discussões importantes ao estudante e seu primeiro contato efetivo com o conteúdo histórico: história e memória, patrimônio cultural, o ofício e trabalho do historiador. Em seguida, narra a história dos povos da América, fator importante, pois dá primazia ao continente americano em vez de começar pelo continente europeu, em consonância a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório no sistema de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

No capítulo 2, intitulado “Origens da humanidade”, no tópico *Homo Sapiens e diversidade cultural*, da página 35, os autores abordam sua significação utilizando a imagem de meninas indígenas, englobando-as nas questões culturais. Porém, tal imagem carrega apenas o caráter ilustrativo pois os autores não identificam nem contextualizam o que essas meninas estão fazendo.

Figura 1: Meninas indígenas da etnia Guarani Mbya em aldeia na cidade de São Paulo.



Fonte: Fabio Colombini, Livro Historiar – 6º ano, 2018.

No capítulo 3, intitulado “Primeiros Povos da América”, no tópico *São Raimundo Nonato*, na página 51, os autores utilizam a imagem de Niède Guidon, formada em História Natural pela Universidade de São Paulo, enfatizando seus estudos arqueológicos sobre a região de São Raimundo Nonato e que, através de todo seu sucesso na área, tornou-se diretora-presidente da Fundação Museu do Homem Americano.

Figura 2: Niède Guidon



Fonte: Tiago Queiroz/Agência Estado, Livro Historiar – 6º ano, 2018.

No capítulo, 4 intitulado “América Antiga”, no tópico *Registros e comunicações*, na página 71, os autores abordam a temática dos Incas e seu sistema de registros de informações em quipos (nós feitos num cordão). Para representar algo tão importante para questões comunicativas, os autores usaram a xilogravura de uma mulher inca, porém os autores, além da fotografia, não analisam ou sequer fazem menções ao papel feminino na sociedade inca, que realizavam papéis importantes como sacerdotisas.

Figura 3: Xilogravura produzida no século XVI representando uma inca com um quipo nas mãos



Fonte: Album/Akg-Images/Latinstock, Livro Historiar – 6º ano, 2018.

No capítulo 7, intitulado “Grécia Antiga: das origens à Pólis”, no tópico *Democracia representativa do Brasil*, da página 117, os autores citam a cronologia 1964-1985 e utilizam a imagem das mulheres para mostrarem sua inserção no processo de contação de votos. Porém, não explicam que durante esse período foram proibidas (ou vetadas) as votações para presidente, governador, prefeito e senador, ficando possível votar apenas para deputados federais, estaduais e vereadores que eram comumente dos partidos de apoio à ditadura, logo não representavam a democracia e liberdade. Esse período é entendido apenas como “restrito” e “controlado”.

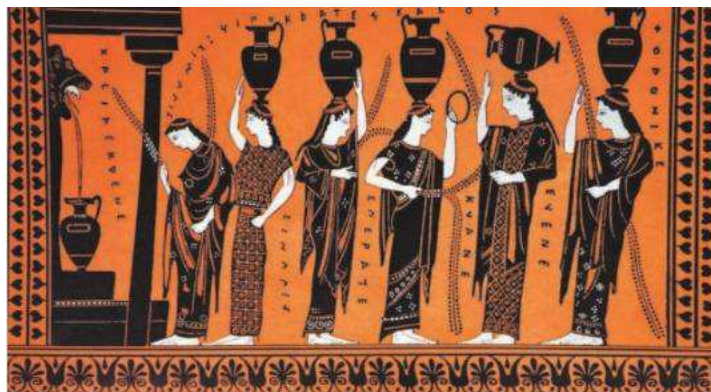
Figura 4: Mulheres fazem a apuração dos votos durante as eleições de 1978, em São Paulo



Fonte: Kenji Honda/Agência Estado, Livro Historiar – 6º ano, 2018.

Ainda no capítulo 7, sobre a Grécia antiga, no tópico *Mulheres em Athenas*, da página 118, os autores trabalham essa temática focando nas noções sobre ser mulher nesse período, deixando claro que essas não eram consideradas cidadãs e assim não podiam participar da vida política, sendo-lhes reservadas as atividades domésticas sob a autoridade do pai ou marido, e utilizam como base para essa discussão a autora Michelle Perrot, que entende a mulher como desvalorizada na Grécia Antiga. Contudo, os autores ressaltam que no cotidiano essa imagem não era regular, tendo as mulheres desempenhado papéis importantes na vida religiosa e econômica. É utilizada a imagem de um vaso de cerâmica para representá-las, contendo assim um caráter estereotipado das mulheres, dando a noção de que elas viviam apenas em casa e realizando afazeres domésticos.

Figura 5: Cerâmica representando mulheres coletando água em uma fonte em Atenas



Fonte: Universal History Archive/Getty Images, Livro Historiar – 6º ano, 2018.

No capítulo 8, intitulado “Grécia Antiga: Vivências culturais”, no tópico *Jogos Olímpicos*, na página 138, os autores abordam a questão do esporte e utilizam a imagem de duas mulheres participando dos jogos, mas em períodos distintos. A primeira citada é a Charlotte Cooper, que foi a primeira mulher a participar dos Jogos Olímpicos em 1900, justamente no ano que elas participaram pela primeira vez desse evento esportivo. A segunda imagem mostra a imagem da tenista Serena Williams, uma mulher consagrada no mundo dos tênis, com 3 ouros olímpicos.

Pode-se analisar as diferenças nas vestimentas e concepções sobre gênero e raça: a tenista britânica Charlotte Cooper, branca, participa dos Jogos Olímpicos de 1900 utilizando um vestido longo com mangas que vão até seu pulso, que podiam restringir os seus movimentos, em acordo com os valores morais e as noções de conduta da sociedade à época. Na imagem 7, a tenista estadunidense Serena Williams, negra, pratica o mesmo esporte agora com roupas adaptadas que permitem o seu maior conforto e movimento. Os autores, porém, não discutem o caráter racista e elitista dos Jogos Olímpicos, tendo as fotos um caráter ilustrativo e referencial.

Figura 6: Tenista britânica Charlotte Cooper durante os Jogos Olímpicos de Paris, em 1900.



Fonte: Popperfoto/Getty Images, Livro Historiar – 6º ano, 2018.

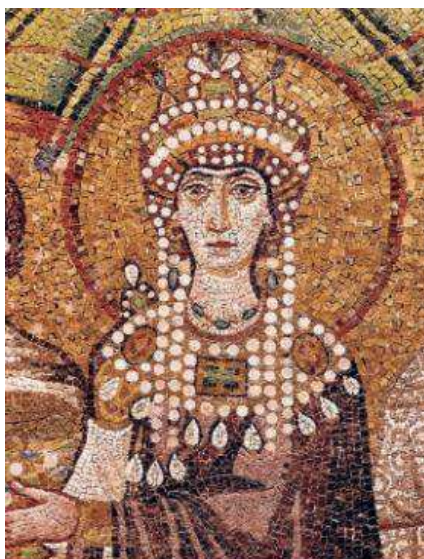
Figura 7: Tenista Serena Williams



Fonte: Action sports/Shutterstock, Livro Historiar – 6º ano, 2018.

No capítulo 11, intitulado “Império Bizantino”, no tópico *Mulheres Bizantinas*, na página 178, os autores focam nas funções delas dentro da sociedade, com ênfase nas diferenças entre as mulheres ricas e pobres. As que eram da elite pouco saíam de casa e eram sustentadas pelos maridos, além de utilizar um véu para cobrir todo o rosto quando iam às igrejas e aos banhos públicos; já as pobres teriam que sair de casa para trabalhar buscando sua sobrevivência, atuando na agricultura, artesanato e criação de animais. Analisando o cotidiano feminino no Império Bizantino, os autores adentram em discussões importantes como a disparidade de salários entre homens e mulheres (algo persistente atualmente), a oportunidade de mulheres cuidarem de sua saúde com médicas e enfermeiras, embora continuassem limitadas por autoridades masculinas.

Figura 8: Mosaico bizantino que se encontra na Basílica de São Vital (Itália), representa Teodora



Fonte: Roger Viollet/Glow Images/Igreja San Vitale. Ravena, Itália, Livro Historiar – 6º ano, 2018.

Figura 9: O mosaico está na Igreja de Santa Sofia (Turquia), representa Irene de Atenas



Fonte: Interfoto/Alamy/Fotoarena, Livro Historiar – 6º ano, 2018.

No capítulo 13, intitulado “Transformações na Europa feudal”, no tópico *Mulheres na idade Média*, página 220, os autores abordam a visão que os homens tinham das mulheres, como sensíveis e frágeis, justificando como ocorria a dominação masculina na época. Embora falem sobre a situação feminina na época, não houve uma utilização da imagem das mulheres no tópico e usaram uma imagem de homens para focar nesse processo de dominação.

Ainda nesse capítulo da Europa feudal, no tópico “Protagonismo Feminino”, na página 221, os autores citam 3 grandes nomes de mulheres que viveram nesse período medieval. A primeira citada foi Catarina de Siena, que desempenhou um papel importante nas questões públicas e sociais da época, visando fortalecer a Europa em meio às Cruzadas. A segunda foi Cristina de Pisano, uma escritora que defendia os direitos das mulheres através das suas obras. Por fim, foi citada Joana d’Arc, a grande líder de uma tropa francesa na Guerra de Cem anos, da qual saiu vitoriosa e, posteriormente, foi condenada por bruxaria pela igreja aos 19 anos, foi queimada e tornou-se padroeira da França. Os autores utilizaram a foto da última personagem citada, representada no filme sobre ela e sua importância histórica.

Figura 10: Cena do filme Joana d' Arc, de 1999



Fonte: Alamy/Fotoarena, Livro Historiar – 6º ano, 2018.

Existe uma imensa disparidade entre as relações de imagens femininas e masculinas no livro “Historiar-6ºano”, além de não haver problematizações e debates mais aprofundados nos assuntos abordados e discutidos. Embora tenha avanços, como começar a história pela América, dando predominância ao conteúdo em relação ao clássico eurocentrismo nos livros didáticos e abordando os povos que habitavam a região antes e durante a chegada dos colonizadores, percebe-se a falta de preocupação dos autores em investigar, abordar e discutir a situação feminina nesses espaços históricos e, quando as vemos, elas estão sob a égide patriarcal e dentro das casas, embora em muitas sociedades seja perceptível que essas puderam ser médicas, enfermeiras e até mesmo ministrarem missas.

Embora assuma a perspectiva da História Social, que analisa o processo histórico como algo constituído por ações coletivas de diferentes agentes, é perceptível o protagonismo masculino em diversos momentos históricos, logo tornam-se insuficientes as narrativas historiográficas que promovem poucas reflexões sobre a inserção das mulheres em diversos âmbitos.

De acordo com a análise do livro didático pelo PNLD, este identifica que “(...) No entanto, a relação entre o passado estudado e o presente pesquisado, suas diferenças e semelhanças, transformações e permanências não são problematizadas (...)” (BRASIL, p.

116, 2019), e novamente, é gritante a ausência da questão de ensino de gênero, que em nada é mencionado, questionado ou problematizado.

3.3. Análise do livro “História.Doc” dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues

Neste item será analisado o livro *História.Doc 9º Ano*, da editora Saraiva, com autoria de Ronaldo Vainfa, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono. A coleção se encontra dividida em 17 capítulos, tendo de 3 a 6 subcapítulos. Cada capítulo se inicia com uma imagem, um texto central e um box intitulado “Vamos estudar”, que mostra quais temas serão trabalhados no capítulo, finalizando com um roteiro de estudos para fixação do conteúdo.

No livro também se incluem as seções: Outras Histórias, Documento, A História não está sozinha, Ao mesmo tempo, O seu Lugar na História, Você já ouviu falar..., Cá entre nós, Fique de Olho, O que há na imagem/mapa? Puxando pela memória e cronologia. Estas seções trabalham a percepção crítica e analítica do aluno, relacionando a História com outras disciplinas, realizando indicações sobre livros, filmes e vídeos.

Sobre os autores, Ronaldo Vainfas é Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Jorge Ferreira é Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Sheila de Castro Faria é Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Daniela Buono Calainho é Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

3.4. Imagens Femininas no livro: História.Doc - 9º ano

No capítulo 1, página 22, após abordarem sobre a temática da Primeira Guerra Mundial, enfatizando suas causas, estopim, fases e consequências, no fim do primeiro capítulo é dedicado um pequeno box intitulado “Outras Histórias/ Lutas Sociais”, narrando como as mulheres tiveram um significativo avanço em direitos durante o conflito. Os autores explicam que o acesso às fábricas, às funções de motoristas e

telefonistas só foram conquistados (ou acessados) em razão dos homens se encontrarem no campo de batalha.

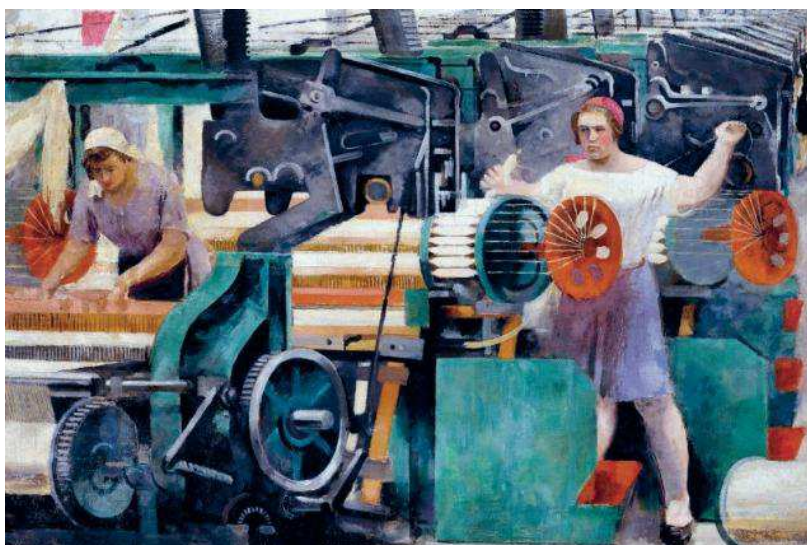
Figura 11: Mulheres trabalham em fábrica de munição militar na Alemanha em 1916



Fonte: Ernst Häckel/Akg-Images/Fotoarena, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

No capítulo 2, página 38, ao abordarem o fim da unidade que discute sobre a Revolução Russa, o tópico referente ao socialismo soviético discute sobre as melhorias desse regime dentro da sociedade russa, dentre eles: crescimento industrial e a melhoria de vida da população. Ao citarem as mulheres nesse contexto de avanços sociais, os autores abordam que elas tiveram seus direitos reconhecidos e acesso a emprego e se libertaram da “opressão de pais e maridos”. Porém, é perceptível que às mulheres foram dadas extensas e exaustivas horas de trabalho e pouca remuneração.

Figura 12: Setor de tecelagem, óleo sobre tela de Aleksandr Samochvalov



Fonte: Museu Russo, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Seguindo para a página 43, no capítulo 3, no início da temática sobre Primeira República Brasileira, os autores trabalham a figura de uma mulher chamada Maria Lacerda de Moura, conhecida como “Maria Decidida”, que desde jovem já criticava a sociedade em que vivia. Maria foi uma mulher muito importante nas questões da educação, que era a área com a qual era mais comprometida, pois achava que o voto era apenas uma das lutas feministas. Lutando contra o analfabetismo, fundou em Barbacena (MG) a Liga Contra o Analfabetismo.

Figura 13: Retrato de Maria Lacerda de Moura



Fonte: Coleção particular, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

No capítulo 3, página 45, em um pequeno box ao lado, intitulado “Cá entre Nós”, os autores trabalham os efeitos do processo abolicionista, focando que homens e mulheres negros estariam livres e na luta por seu direito, formaram sindicatos e a chamada “Imprensa negra”, com jornais publicados em São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Pernambuco, discutindo temas relacionados aos preconceitos raciais. Quando é trabalhada a República das Oligarquias, os autores citam as mulheres na nova Constituição promulgada em 1891, excluindo-as do direito ao voto, assim como os analfabetos. Seguindo para a página 47, no capítulo 3, tem-se a figura de mulheres nas fazendas de café, porém, os autores não problematizam a participação feminina nesse setor no século XX.

Figura 14: Mulheres tratam dos pés de café em fazenda no oeste paulista



Fonte: Museu da Imigração, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 54, no capítulo 3, os autores trabalham o tópico “As lutas dos trabalhadores”, citando novamente Maria Decidida, que se destaca no âmbito educacional, convivendo com os trabalhadores e presenciando as péssimas condições de vida e de trabalho.

Na página 56, no capítulo 3, os autores relatam mais uma vez sobre Maria Lacerda de Moura como um símbolo de resistência e adepta ao anarquismo e à luta por melhorias de vida das mulheres. Ela ajudou a fundar a Federação Internacional Feminista, a qual presidiu.

Na página 57, no capítulo 3, os autores abordam a temática da Primeira República e com a utilização de um box chamado: “O seu lugar na história”, enfatizam sobre os poucos direitos que as mulheres tinham, focando nas dificuldades e preconceitos que elas passaram nesse período.

Três figuras femininas de destaque são citadas, a primeira foi Maria Lacerda que se destacou na área da educação, lutando por melhorias na vida dos operários e das mulheres contra a opressão. A segunda figura foi Bertha Lutz que mobilizou as mulheres para que elas tivessem seus direitos políticos. A terceira figura foi Tarsila do Amaral que teve destaque no campo das artes plásticas. Após falarem dessas mulheres, os autores sugeriram que os alunos pesquisassem sobre as mulheres que se destacaram no presente ou no passado, na área profissional ou lutando pelos direitos da população local.

Na página 58, no capítulo 3, no tópico: “A luta continua”, os autores citam novamente a figura de Maria Lacerda de Moura para enfatizar o fim da República Velha, com enfoque na figura de resistência pela causa dos operários e contra a opressão sobre

a mulher. Ela publicou vários livros e em 1928 morou em uma fazenda onde existia uma comunidade anarquista. No ano de 1934, devido a uma doença, ela mudou-se para o Rio de Janeiro, porém foi impedida de exercer sua profissão de professora por ser considerada pelo governo uma "perigosa comunista" e ela faleceu no ano de 1944.

Na página 66, no capítulo 4, no tópico “Outras Histórias, Lutas sociais”, os autores trabalham a temática do Sufragismo e direitos sociais para as mulheres na Europa durante o período da Primeira Guerra Mundial. Ademais, enfatizou que, nesse momento, o mercado de trabalho ampliou para as mulheres, isso se deu devido à questão de substituir os homens que estavam nos campos de batalha. Com o fim da guerra, elas também conquistaram mais lugares nos escritórios, no setor de serviço e como profissionais liberais. Lideranças femininas organizaram movimentos sufragistas e, após muitas lutas, conquistaram o direito ao voto na Grã-Bretanha e na Alemanha em 1918, nos Estados Unidos em 1920 e na França somente em 1944. No Brasil, as mulheres conquistaram seus direitos políticos em 1932.

Figura 15: Mulheres sufragistas fazem comício exigindo o direito ao voto



Fonte: Buyenlarge/Getty Images, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 67, no capítulo 4, no tópico “A repressão aos trabalhadores”, os autores utilizam a imagem de Elizabeth Gurley Flynn, evidenciando a luta dos imigrantes, mulheres, negros, anarquistas, comunistas e socialistas que sofreram com os ataques policiais durante as greves operárias e os empresários demitiam aqueles que participassem de sindicatos. Embora a página tenha mais discussões sobre as

perseguições aos negros que eram principalmente promovidos pela Ku Klux Klan (KKK), os autores utilizam a imagem de uma mulher branca, operária e ativista.

Figura 16: Elizabeth Flynn discursa durante a greve de trabalhadores da indústria têxtil nos EUA, 1912



Fonte: Grange/Fotoarena, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 70, no capítulo 4, com a temática sobre o Fordismo, os autores utilizam uma imagem para representar as péssimas condições nas fábricas vividas pelas mulheres, homens e crianças, ganhando salários insuficientes para viver e sem direitos sociais e trabalhistas.

Nas fábricas as mulheres ocupam os piores postos de trabalho, em comparação aos homens, e com tarefas atribuídas socialmente às mulheres. É como se as tarefas no local de trabalho fossem uma continuação do trabalho doméstico, a extensão das tarefas domésticas, assim são construídos e fortalecidos atributos e estereótipos femininos. Desse modo, as tarefas que exigem mais paciência e habilidade manual são associadas ao feminino, sob o argumento que as mulheres são mais pacientes, delicadas e os homens são mais explosivos, ágeis e fortes. Outro ponto importante a ser destacado é em relação à especialização da mão de obra feminina. A qualificação vem ocorrendo de forma equilibrada para homens e mulheres, contudo, mesmo com qualificação as mulheres seguem exercendo tarefas ditas femininas.

Na divisão sexual do trabalho operada pelo capital dentro do espaço fabril geralmente as atividades de concepção ou aquelas baseadas em capital intensivo (as de alta tecnologia) são preenchidas pelo trabalho masculino, enquanto aquelas dotadas de menor qualificação, mais elementares e muitas vezes fundadas em trabalho intensivo, são

destinadas às mulheres trabalhadoras (e muito frequentemente, também aos trabalhadores/as imigrantes e negros/as). (ANTUNES, 2000, s/p.).

Embora a temática seja sobre a industrialização e progresso vindo com o início dos anos 1920 os autores não adentram nas situações fabris, nem sobre a situação feminina nessas fábricas.

Figura 17: Trabalhadoras fazendo flores nos Estados Unidos



Fonte: Lewis Hine, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 71, no capítulo 4, no tópico “A febre especulativa”, os autores trabalham a temática da crise de superprodução de 1929, utilizando uma imagem de mulheres ricas que gastavam o dinheiro com produtos de luxo. Portanto, essa febre especulativa são os investimentos na bolsa de valores visando a um enriquecimento rápido.

Figura 18: Na propaganda comercial, de 1920, mulheres passeiam em rica loja de departamentos



Fonte: Transcendental Graphics/Getty Images, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 119, no capítulo 7, no tópico “Avanços e retrocessos” trabalhando a temática do Governo Vargas, os autores utilizaram uma imagem de mulheres operárias de uma fábrica de tecido de juta. Sendo assim, foram enfatizadas as lutas delas pelas leis sociais, a principal perda dos trabalhadores nesse período que foi o fim da liberdade dos sindicatos e como avanço teve o ganho das leis trabalhistas.

Apesar da imagem trazer mulheres em uma fábrica de tecidos, em nenhum momento os autores citam a presença feminina nas indústrias e nem qualquer discussão de gênero. O que se analisa das imagens 17 e 19 é que as mulheres estão comumente inseridas em tarefas que requerem “paciência”, sendo submetidas a constantes horas de trabalho além de terem tarefas sociais que as diferencia dos homens, o que se entende por divisão sexual do trabalho. Não é abordado também as condições insalubres na qual diariamente se encontravam e nem os frequentes assédios que sofriam por parte dos patrões.

Figura 19: Mulheres operárias de uma fábrica de tecido de juta em São Paulo, 1931



Fonte: Museu da Imigração do Estado de São Paulo, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 121, no capítulo 7, no box “Que há na imagem”, os autores abordam a cronologia do século XIX ainda no Governo Vargas, com a temática do voto focando no “movimento sufragista”, houve a utilização de uma imagem das mulheres que votaram pela primeira vez em maio de 1933 no Brasil. O box sugere uma pesquisa sobre o período em que as mulheres do Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Suíça, México e Índia conquistaram o direito ao voto e fazer uma comparação com o caso do Brasil.

Na página 124, no capítulo 7, no tópico “Outras Histórias, Personagens”, trabalhando a temática sobre o comunismo e o Governo Vargas, os autores utilizam a figura de Olga Benário, que nasceu na Alemanha em 1908 e desde os 15 anos já atuava

no Partido Comunista Alemão. A internacional comunista decidiu que ela acompanharia Luiz Carlos Prestes em sua viagem de Moscou ao Rio de Janeiro, em fins de 1934. O interessante é que os autores escolhem uma foto de Olga presa, embora esta possua outras fotos em bancos de dados na internet.

Figura 20: Olga Benário



Fonte: Arquivo da editora, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 175, no capítulo 10, no tópico “As lutas africanas contra o colonialismo português”, os autores utilizam uma imagem das mulheres oferecendo flores aos soldados da Frelimo logo após a proclamação de Independência de Moçambique, em 25 de junho de 1975. Guerra e luta não são interpretados como espaços femininos, sendo atrelados a noção de que violência não habita no corpo feminino, que deve conter generosidade e graciosidade, entretanto, as lutas anticoloniais em Moçambique tiveram ampla participação feminina, principalmente nas zonas rurais, que mobilizou tanto homens quanto mulheres para a adesão do movimento que saiu vitorioso, libertando o país do domínio português. Um dos revolucionários mais importantes fora Josina Machel, que lutou pela independência de Moçambique e pelos direitos das mulheres. Os autores, porém, não analisam a inserção das mulheres no processo de luta a independência e utilizam como ilustração a foto de mulheres oferecendo flores (um símbolo de paz) a homens combatentes, uma estereotipada representação da bondade e/ou passividade feminina ante ao masculino.

Figura 21: Mulheres oferecem flores aos soldados da Frelimo em Moçambique



Fonte: STF/BTA/Agência France-Presse, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 205, no capítulo 12, no tópico “Documento” na temática do governo de Perón, os autores utilizaram a imagem de Eva Perón, a Evita, para enfatizar que além de ser casada com o Perón, ela foi importante na criação da fundação Perón, com o objetivo de ajudar os pobres, órfãos, doentes e idosos abandonados. Os autores deixam claro que ela se tornou popular por tudo o que fez na Argentina e não apenas pelo matrimônio com Perón.

Figura 22: Retrato oficial de Eva Perón



Fonte: World History Archive/Alamy/Fotoarena/Arquivo Geral da Nação, Buenos Aires, Argentina, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 208, no capítulo 12, no tópico “As mães da Plaza de Mayo”, na temática da crise do governo de Perón, os autores utilizam uma imagem de mulheres com lenços brancos na cabeça desafiando toda repressão vivida nesse período, embora os autores discorram que os militares argentinos não poderiam prende-las por apenas quererem

notícias de seus filhos, as mulheres que participavam do movimento foram consideradas inimigas do estado, tendo a sua fundadora Azucena Villaflor e duas feiras francesas Léonie Duquet e Azucena Villaflor, que apoiavam o movimento, sequestradas, torturadas e mortas pelo governo ditatorial argentino. Os autores não abordam as frequentes restrições e retalhamentos que os protestantes sofriam ao irem as ruas, que resultava em muitos casos a tortura e morte.

Figura 23: Protesto de mães de argentinos desaparecidos na crise do governo Perón



Fonte: Gaborsbasch/Getty Images, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 241, no capítulo 14 sobre a ditadura no Brasil, os autores utilizam a imagem da Angel, que foi uma costureira extremamente criativa e muito conhecida em 1950 no Rio de Janeiro e teve tanto sucesso que chegou a apresentar desfiles nos Estados Unidos em 1970 (período ditatorial no Brasil). Os autores erram ao colocar a frase: “Os militares não a incomodavam, e ela não se importava muito com a ditadura”, pois Zuzu é reconhecida por ser contrária ao regime militar, onde teve seu filho, o estudante de economia e guerrilheiro Stuart Angel, preso, torturado e morto pelos militares brasileiros. Zuzu começa então uma longa procura por seu filho, o que a levou de confronto com a ditadura, que chegou a inclusive fazer um desfile-protesto na embaixada brasileira em Nova York, tornando-a conhecida internacionalmente através de sua luta para encontrar seu filho. Zuzu acabou morta em circunstâncias misteriosas em um acidente de carro, sem encontrar e enterrar seu filho. A imagem utilizada pelos autores é uma de Zuzu Angel feliz (tal qual interpretada por eles na sua frase), não sendo utilizadas por exemplo fotos das vestimentas desenhadas por ela que possuíam desenhos de tanques de guerra, canhões, quepes militares que se uniam a árvores, anjos tristes e sol quadrado, que se tornaram sua principal fonte de resistência e denúncia.

Figura 24: Zuzu Angel



Fonte: Arquivo do Jornal Folha de São Paulo, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 274, no capítulo 14, na temática sobre o segundo mandato de Lula no tópico “De Lula a Dilma”, os autores utilizam a imagem de Dilma Rousseff subindo a rampa do Palácio do Planalto de Brasília -DF, no dia 1º de janeiro de 2011 após ser eleita democraticamente. Os autores não abordam a significância e relevância da eleição de uma mulher para o maior cargo do país, reduzindo-a a singela frase de “era a primeira vez que uma mulher era eleita para o cargo de presidente do Brasil”.

Figura 25: Ex-presidente Dilma Rousseff acenando no Planalto da Esplanada



Fonte: Biblioteca da Presidência, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 275, no capítulo 15, no tópico “Outras Histórias, Lutas Sociais”, os autores abordam a temática Lei Maria da Penha e utilizaram a imagem da mulher que nomeia a lei, justamente para consolidar os motivos que levaram à escolha desse nome, bem como a sua importância na luta por justiça para as mulheres vítimas de violência.

Figura 26: Maria da Penha



Fonte: Rodrigo Lobo/Jc Imagem/Agência Estado, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Na página 305, no capítulo 17, no tópico “A Revolução da Praça Tahrir”, os autores utilizam a imagem da população de Cairo comemorando um ano do início da revolta popular que levou à queda do ditador Hosni Mubarak. Os autores deixaram claro que as mulheres tiveram uma participação ativa nas manifestações no dia 26 de janeiro de 2012.

Figura 27: População do Cairo no início da revolta popular que levou à queda do ditador Hosni Mubarak



Fonte: Jeff J Mitchell/Getty Images, livro História.Doc 9º Ano, 2018.

Por fim, na página 310, no capítulo 17, no tópico “Pesquisa”, com a temática dos Estados Unidos e terrorismo, os autores utilizam a imagem de Malala Yousafzay, que vivia no Paquistão em uma área dominada por milícias talibãs. Aos 15 anos de idade seu ônibus foi parado e um talibã deu um tiro na sua cabeça devido à sua luta em defesa da educação das meninas. Ela sobreviveu ao ataque e, 9 meses depois de discursar na assembleia de jovens na ONU, defendeu o direito de todos os jovens terem acesso às escolas. O tópico sugere uma pesquisa sobre a vida de Malala enfatizando que apesar da pouca idade já ganhou diversos prêmios, entre eles o prêmio Nobel da Paz de 2014.

Figura 28: Malala Yousafzay, durante a cerimônia em que recebeu o prêmio Sakharov



Fonte: Patrick Hertzog, livro *História.Doc* 9º Ano, 2018.

O livro *História.Doc* contém mais figuras femininas do que o livro *Histórias-6º* ano. Os autores também analisam mais as figuras femininas e suas contribuições na sociedade e, por mais que tentem, acabam não sendo felizes ao trazer um olhar novo ao gênero feminino que se desvencilhe do olhar estereotipado, como a exemplo a imagem de Olga Benário na prisão enquanto existe uma gama de fotos da combatente em outros momentos; a errônea interpretação sobre Zuzu Angel, que é entendida como uma indiferente dada a situação política do Brasil durante a ditadura e os autores não abordam a tortura e morte do seu filho e nem as formas que Zuzu achou para denunciar e enfrentar a ditadura brasileira. Também se tem imagens estereotipadas sobre a luta pela independência de Moçambique, onde mulheres entregam rosas, um símbolo de paz, a

guerrilheiros, escondendo assim a grandiosa participação feminina no processo, que teve nomes como Josina Machel, entendendo-se assim que guerra, luta armada, não é lugar para mulher.

De acordo com a análise do livro didático pelo PNLD, este identifica que o livro integra as diferentes discussões entre a macro e micro história, que em tese proporcionaria a compreensão dos sujeitos individuais e coletivos em articulação aos processos históricos gerais e que o livro se aprofunda nas temáticas diferentes, mas aquelas que estão interligadas aos textos principais. Continuando que (...) “A obra aborda a pluralidade de experiências sociais, inclusive dos grupos historicamente subalternizados, conferindo protagonismos a sujeitos individuais e coletivos de grupos como as mulheres, os afrodescendentes e os povos indígenas (...)” (BRASIL, p. 134, 2019).

CONCLUSÃO

Neste trabalho procurou-se apresentar e discutir a representação das mulheres nos livros didáticos: *Historiar*- 6ºano, dos autores Gilberto Cutrim e Jaime Rodrigues, e *História. Doc*, do 9º ano, dos autores Jorge Ferreira, Sheilla de Castro Faria e Daniela Buono Calainho. O que motivou esta monografia foi enxergar as mulheres como sujeitos presentes nos livros didáticos, através de imagens presentes neles, os quais são utilizados no ensino fundamental.

Embora com inúmeras conquistas que as mulheres obtiveram nos últimos anos, como o sufrágio universal, direito ao trabalho, a proteção, licença-maternidade entre outras, ainda se percebe uma enorme lacuna ao trazer essas discussões aos livros didáticos. Os livros didáticos analisados não trazem muitas problemáticas sobre como as relações de gênero foram construídas ao longo do processo histórico e estas precisam ser questionadas, principalmente em sala de aula, onde o cidadão é formado.

Ao longo dos anos, na historiografia tradicional, ou seja, a história que enfatiza os grandes homens e seus feitos, as mulheres foram em sua grande maioria excluídas. Destaca-se que isso não se refere apenas a história do Brasil, mas também à toda historiografia eurocêntrica. Somente com o advento da Escola dos Annales, mais propriamente com a perspectiva da Nova História é que se tem a possibilidade de trazer para a historiografia os aspectos do cotidiano das pessoas “comuns” (e não apenas dos grandes homens e seus feitos) e com isso abre espaço para a história das mulheres, que lentamente ingressam nos debates em livros didáticos, embora ainda atreladas ao protagonismo masculino.

A categoria “gênero” contribuiu para os novos olhares nas pesquisas e nos ensinamentos de história do ensino fundamental. Há uma valorização desse ensino em um viés político. É perceptível que das imagens analisadas nessa pesquisa, uma boa parte das mulheres destacadas é envolvida com política.

O livro *Historiar* - 6ºano apresentou 15 figuras femininas, divididos entre os seus 14 capítulos, sendo que o capítulo 6: Egito Antigo e o Reino de Cuxe; o capítulo 10: Roma Antiga, Vivências culturais; o capítulo 12: Formação da Europa Feudal e o capítulo 14: Mundo Islâmico, não apresentam nenhuma figura feminina. O livro chama atenção pela maneira em que as mulheres são abordadas nas imagens, mas o contexto no qual se inserem pouco é problematizado.

O livro *História. Doc* do 9º ano apresentou 30 figuras femininas divididos nos seus 17 capítulos, não contendo no capítulo 5: Ascensão do Nazismo e Fascismo; capítulo 6: A Segunda Guerra Mundial; capítulo 8: A Guerra Mundial; capítulo 13: Democracia e desenvolvimentismo no Brasil (1946-1964). Embora o livro obtenha um número maior de imagens femininas não se desvencilha tanto do olhar estereotipado que se teve/tem sobre as mulheres nele abordadas e a falta de problematização sobre algumas situações como a inserção e a situação feminina nas fábricas, que constantemente sofriam assédios por parte de seus superiores, trabalhavam em locais insalubres e em jornadas exaustivas.

Notou-se, também, que nos livros didáticos as imagens neles inclusas reforçam a ideia das práticas sociais que são esperadas de homens e mulheres, podendo essas obras reforçarem as identidades estereotipadas ainda existentes e a continuação das ideologias sobre gênero. Mesmo ao trabalhar sobre as mulheres no conteúdo de história dos materiais analisados, grande parte são mulheres brancas de classe média, e há somente duas imagens de mulheres negras (Figuras 7 e 20), visto que na primeira citada apenas enfatizaram as suas conquistas no mundo esportivo, e na segunda focaram em uma participação simbólica das mulheres negras no contexto citado.

Esse trabalho buscou contribuir para pensar sobre o uso de imagens nos materiais didáticos a partir da inserção da história das mulheres na disciplina de História do Ensino Fundamental. É preciso que os livros didáticos aceitos pela PNLD abordem mais o conteúdo feminino, analisando as desigualdades que persistem até hoje em sociedade e no mundo do trabalho. Dessa forma, é necessário desnaturalizar essas desigualdades no ambiente escolar.

É importante ressaltar a voz que as mulheres têm em sua história e feitos, atuando no dia a dia, entre misoginias e desigualdades. Portanto, é válido ressaltar que as mulheres são fundamentais em todos momentos históricos e precisam ganhar toda notoriedade e protagonismo, principalmente nos livros didáticos, materiais que são a base da educação dos estudantes.

Dada a aproximação do novo PNLD 2023, espera-se que os livros escolhidos para estarem nas escolas públicas e privadas brasileiras a partir de 2023 contenham mais problematizações sobre o gênero feminino. É sempre necessário lembrar que as modificações que queremos na sociedade nascem no chão da sala de aula, logo, se queremos mudanças nas interpretações femininas que desde os primórdios são colocadas como secundárias na sociedade, devemos escolher com cuidado os livros que irão compor o sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A educação do “bello sexo” em São Luís na segunda metade do século XIX**. Recife: UFPE, 2002.

ANTUNES, Ricardo. 2002a. **Os Sentidos do Trabalho**. 6ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial. (Coleção Mundo do Trabalho) __. 2002b. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Cortez/Ed. Unicamp.

BITTENCOURT, C. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002. p.69-90.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Livros didáticos de história: práticas e formação docente**. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.544-563.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros Didáticos Entre Textos e Imagens**. In: _____. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12a ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4a. . São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11 ed. Rio de Janeiro. 2012.

BRASIL. Decreto-lei no 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui sobre o Programa Nacional do Livro Didático e dispõe sobre a sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 20/8/1985, página 12178. Coleção de Leis do Brasil, 1985, Vol. 6. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/> . Acesso em 18 de out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2020: História - Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação -Secretaria de Educação Básica -SEB -Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília,DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O livro didático e o currículo de História em transição**. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 1999.

CASAGRANDE, Rafaela Zanotto. **O Sufrágio e a Primeira Onda Feminista**. Faculdade de Letras-Universidade de Coimbra, 2018.

CERRI, Luis Fernando; FERREIRA, Angela Ribeiro. **Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros Didáticos de História**. IN: **O livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. (ORG) Margarida Maria Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira Stamatto. EDUFRN, Natal: 2007.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos avançados, v. 5, n. 11, p. 176-91. 1991.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**, 6º ano: manual do professor. 3ª ed. Saraiva: São Paulo. 2018

CUNHA, Maria de Fátima da. **Mulher e historiografia: da visibilidade à diferença**. Hist. Ensino, Londrina, v.6, p.143, out. 2000. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12396/10864>. Acesso em: 20 out. 2022. EspacoAcademico/article/view/8865.

DUARTE, C. L. Feminismo e literatura no Brasil. Estudos Avançados, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 151-172, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950>. Acesso em: 1 dez. 2022.

FELGUEIRAS, A. C. L. **Breve Panorama Histórico do Movimento Feminista Brasileiro: das Sufragistas ao Ciberfeminismo**. Revista Digital Simonsen, no 6, p. 108-121, 2017.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve histórico do movimento feminista no Brasil.** (2020).

LIMA, Bianca Gonçalves Santos; CRUZ, Maria Helena Santana. **Notas sobre o feminismo e gênero: compreendendo a relação das categorias com as políticas públicas no Brasil.** Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea, v. 19, n. 47, 2021.

LOURO GL. PINSKY, Carla B. DEL PRIORE M; **Mulheres na sala de aula. In: História das mulheres no Brasil.** 10 ed. 4a reimpressão. São Paulo, 2017, p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** 14. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MATOS, M. **Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul global?** Rev. Sociol. Polit., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, 2010.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, A. **Espaço Feminino no mercado produtivo.** In:

PINSKY CB; PEDRO, Joana Maria. (orgs.). Nova História das mulheres. São Paulo: Contexto, 2012. p. 126 – 147.

MATOS, Marlise. **A quarta onda feminista e o campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político.** Paper apresentado, n. 38º, 2014.

MENDES, R. S.; VAZ, BJ de O.; CARVALHO, A. F. **O movimento feminista e a luta pelo empoderamento da mulher.** Gênero & Direito, v. 4, n. 3, p. 88-99, 2015.

MITTANCK, Vanuza Alves; GEVEHR, Daniel Luciano. **Movimentos feministas e a historicidade da mulher: sua busca por visibilidade e direitos.** 2021.

MONTEIRO, Kimberly Farias; GRUBBA, Leilane Serratine. **A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de sufragettes às sufragistas.** Direito e desenvolvimento, v. 8, n. 2, p. 261-278, 2017.

MUNAKATA, Kasumi. **O Livro Didático: alguns temas de pesquisa.** In: Ver. Bras. Hist. Educ. Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set/dez. 2012.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. História.** São Paulo: 2005, v. 24, n. 1 [Acessado 1 dezembro 2022], pp. 77-98. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>>. Epub 23 Set 2010. ISSN 1980-4369. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>.

PERROT Michelle. **Minha história das mulheres.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Os Excluídos da História - Operários, Mulheres e Prisioneiros - RJ – Paz e Terra - 1988. São Paulo: Contexto, 2012.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PINSKY CB. **Mulheres dos anos dourados.** São Paulo: Contexto, 2014.

PINSKY, Carla Bassanezi. "**Estudos de Gênero e História Estudos de Gênero e História Social.**" Revista Estudos Feministas.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder.** Revista de sociologia e política, v. 18, p. 15-23, 2010.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Mulheres Educadas na Colônia.** IN: LOPES, Eliane, M.T; Faria F., Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 79 -84.

ROSEMBERG F. **Mulheres educadas e a educação de mulheres.** In: PINSKY, Carla B; PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). Nova História das mulheres. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333 – 359.

SANTOS, A.V.; NICARETA, S.E. **O livro didático na escola primária (1915-1969): uma perspectiva histórica quanto ao gênero.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. Anais, 2011. CD-ROM.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Recife: S.O.S. Corpo, 1995

SILVA, G. V. **Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história.** Dimensões. Niterói: UFES, vol. 23, p. 45-66, 2009. Disponível em: Acesso: 20 out. 2022.

SILVEIRA, Rosário de Maria Carvalho. **Trabalho e condição feminina em São Luís na virada do século (1880-1910) – a situação do operariado feminino.** São Luís, 2008. 152 p.

SOUZA, E. **Bandeiras feministas na luta pela igualdade de gênero.** Revista Espaço Acadêmico. Maio 2010. v. 9 (108), p. 111-119. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/finais/> / Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica -SEB -Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília,DF: Ministério da Educação.

WASCHINEWSKI, Susane da Costa; RABELO, Giani; ALVES, Ismael Gonçalves. **Gênero e a invisibilidade da mulher nos livros didáticos de geografia do ensino médio no sul de Santa Catarina.** *Revista Inter Ação*, 2017, 42.3: 574-589.