

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANGELA RIBEIRO FERREIRA

**REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL
EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

**PONTA GROSSA
2005**

ANGELA RIBEIRO FERREIRA

**REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL
EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre na Universidade Estadual
de Ponta Grossa, Área de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

**PONTA GROSSA
2005**

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Maria Botelho CRB-9-994/BICEN/UEPG

F383r Ferreira, Angela Ribeiro
Representações da história das mulheres no Brasil: em livros
didáticos de história / Angela Ribeiro Ferreira. Ponta Grossa,
2006.
146 f. ; il.

Dissertação (mestrado) – UEPG – Setor de Ciências
Humanas, Letras e Artes – Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Cerri

1-Livros didáticos. 2-Mediação didática. 3-História das
mulheres. I.T.

CDD: 371.32

TERMO DE APROVAÇÃO

*

ÂNGELA RIBEIRO FERREIRA

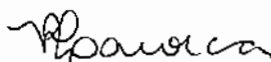
**REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

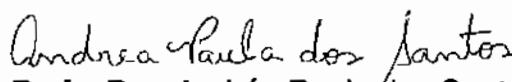
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:


Prof. Dr. Luis Ferando Cerri
UEPG/PR.


Profa. Dra. Maria do Carmo Martins
UNICAMP


Profa. Dra. Priscila Larocca
UEPG/PR


Profa. Dra. Andréa Paula dos Santos
UEPG/PR

*

Ponta Grossa, 10 de novembro de 2005

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, Jorge e Darmira pelo apoio e esforço para que chegasse até aqui.

Aos meus irmãos João, Adriana e Nice pelo incentivo.

Ao Anderson pela paciência e compreensão com as ausências.

A Maria Antônia, pela amizade e colaboração no desenvolvimento desse trabalho.

Ao meu orientador Luis Fernando Cerri, pelas palavras de incentivo e valorização do meu trabalho nos momentos de dificuldade.

Aos professores do programa de Mestrado que contribuíram para a construção desse trabalho.

RESUMO

O problema central da pesquisa diz respeito à mediação didática dos saberes cotidiano e acadêmico relativos à História das Mulheres, que se efetiva na elaboração e utilização dos livros didáticos. Procura-se responder como, se e até que ponto as demandas sociais por representação igualitária das mulheres e as possibilidades originadas da pesquisa acadêmica sobre o assunto encontram correspondência nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Na última década, a produção em História das Mulheres no Brasil foi intensa, mas a nova perspectiva de pesquisa histórica, com novos objetos e novas abordagens, que contempla os sujeitos antes esquecidos pela História, é incluída muito lentamente na produção didática, na qual a mediação desse saber histórico desenvolve um ritmo próprio. Nos livros didáticos, a maior parte dos textos continua dando ênfase ao político e ao econômico; embora se reconheça a existência e a importância da discussão historiográfica sobre as mulheres, esta aparece via - de - regra em textos complementares, separados do corpo principal do texto. A análise dos livros didáticos de História utilizados nas escolas públicas do país, com base no conhecimento histórico sobre as mulheres e a teoria das representações sociais, deixa claro que as novas discussões historiográficas não fazem parte da escolha de conteúdos dos livros. Para atingir o objetivo do ensino de História de formar a consciência histórica, as mulheres têm que começar a se ver na História como sujeito. O presente trabalho coloca em discussão esses elementos, diante da necessidade da sua urgente consideração para a formação de identidades pessoais e políticas que condigam com o atual estágio das práticas e reconhecimentos jurídico e social dos direitos referentes à condição feminina.

Palavras-chave: História das mulheres. Livro didático. Mediação didática. Ensino de história.

ABSTRACT

The main subject of the research is about the didactic mediation of the daily and academic knowledge, in relation to Women History, at the making and utilization of the didactic books. It tries to answer how, if and how much of women social demands for equal representation and the possibilities resulted from academic research about the subject are found in History didactic books of 5th to 8th degree of the elementary school. In the last decade, the production about Women History in Brazil was large, but the new historical research perspective, with new objects and approach considering forgotten agents, is slowly included in didactic production. In most of didactic books, great part of the texts still emphasizes political and economic aspects; although there is recognition of how important is the historiographic debate about women, this usually comes in complementary texts, separated from the main text. Based on historical knowledge about women and social representations theory, the analysis of the didactic History books shows that new historiographic debates are put aside in the books content choice process. In order to form the historical conscience, main History teaching objective, women must see themselves as subject in History. This work arises the discussion of these elements, face to its urgent consideration need to form personal and political identities suitable to the current stage of practices and social and juridical recognition of the women rights.

Key-words: Women history. Didactic book. Didactic mediation. History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores do pensamento histórico.....	68
Figura 2 – Mulher: diferentes tempos.....	89
Figura 3 – Mulher e papéis sociais.....	91
Figura 4 – Mulher e antropofagia.....	94
Figura 5 – Vestuário feminino.....	97
Figura 6 – Família patriarcal.....	99
Figura 7 – Mercado de escravas.....	101
Figura 8 – Escravas domésticas.....	102
Figura 9 – Escravas do comércio.....	103
Figura 10 – Mulher e militância política.....	107
Figura 11 – Pagu.....	108
Figura 12 – Charge	109
Figura 13 – Mulher, igreja e política.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 - SABERES HISTÓRICOS SOBRE AS MULHERES: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA.....	22
1.1 HISTÓRIA DA HISTÓRIA DAS MULHERES.....	25
1.1.1 Mulheres e Educação.....	32
1.1.2 Mulheres e Sexualidade.....	36
1.1.3 Mulheres e Classe Popular.....	41
1.1.4 Mulheres e Trabalho.....	46
1.1.5 Mulheres e Justiça.....	48
1.1.6 Mulheres e Representações do Feminino.....	51
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	61
2.1 MEDIAÇÃO DIDÁTICA E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	64
2.2 LIVRO DIDÁTICO: VEÍCULO MEDIADOR ENTRE CONHECIMENTO ACADÊMICO E CONHECIMENTO ESCOLAR.....	69
2.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA.....	75
2.3.1 A Teoria das Representações Sociais.....	75
2.3.2 Objetivação e Ancoragem.....	78
2.3.3 Representações Sociais e Educação.....	80
2.4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	81
CAPÍTULO 3 - MULHERES: DA HISTORIOGRAFIA AO LIVRO DIDÁTICO.....	87
3.1 A MULHER NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	88
3.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE MULHER APRESENTADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	111

3.2.1 Visões Panorâmicas.....	111
3.2.2 Algumas Respostas Provisórias e Novas Hipóteses em Função dos dos Resultados.....	115
3.3 SÍNTESE DAS CARÊNCIAS DOS LIVROS DIDÁTICOS, POSSIBILIDADES E NECESSIDADES SOCIAIS.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE – Ficha de Análise dos Livros Didáticos	138
ANEXO – Educação Feminina.....	145

INTRODUÇÃO

Uma preocupação recente sobre a produção do conhecimento histórico diz respeito à sua mediação didática e adequação em diferentes níveis, numa trajetória complexa que vai dos acervos historiográficos e fontes diversas de pesquisa até os textos curriculares, materiais e livros didáticos. É uma preocupação com a função social da pesquisa, pois se as pesquisas históricas surgem de carências de orientação no presente, elas precisam retornar à sociedade como resposta.

A isso se deve o interesse desta pesquisa, que tem como principal objetivo analisar as representações sociais sobre as mulheres, presentes nos livros didáticos utilizados nas escolas do país, a partir do conhecimento histórico acadêmico produzido no Brasil na década de 1990, sobre as mulheres e, ainda quais as características desse trabalho de mediação didática, quando ocorre.

A condição feminina na história é um tema que tem sido muito discutido, seja, em relação às mulheres profissionais, às mulheres chefes de família ou ao número de mulheres nas escolas, entre outras problemáticas de estudo no campo da história das mulheres. Diante da diluição das exigências absolutas de objetividade nas discussões epistemológicas das Ciências Humanas ao longo do século XX, a historiografia sobre as mulheres acaba contribuindo e servindo de sustentação teórica para determinadas discussões, reivindicações e posicionamentos, num processo de interação – nem sempre pacífico – entre a existência social e o campo do seu conhecimento.

Com a Nova História e influências do marxismo, pesquisas sobre temas e objetos, que dificilmente eram alvos da historiografia tradicional, foram progressivamente justapondo-se aos acervos existentes, enriquecendo-os. O tema

de gênero e, principalmente, história das mulheres tem ganhado visibilidade na História nas últimas décadas, inclusive com financiamento para pesquisa, dado este que evidencia a importância não apenas para a academia, mas também para a sociedade. Os objetos de investigação histórica pluralizam-se e, junto a isso, as mulheres são alçadas à condição de objetos e sujeitos da história. Como salienta Rüsen (1997a, p. 93), o momento atual encontra terreno fértil para o desenvolvimento dessa temática:

Quanto aos conteúdos da evocação histórica, pode-se afirmar que a historiografia pós-moderna assume a defesa das vítimas da modernização, sobretudo das camadas sociais inferiores –, bem como, o que não deve ser esquecido, a defesa das mulheres. A história das mulheres e dos gêneros liga-se estreitamente, em grande parte, à concepção pós-moderna da história. Dentre as principais concepções da experiência histórica, a historiografia pós-moderna extrai sua inspiração da antropologia cultural e da etnologia.

No caso brasileiro, o período de valorização da temática feminina na História coincide, *grosso modo*, com a emergência dos fatores do pensamento pós-moderno no âmbito acadêmico (o que não quer dizer que todas as abordagens partam desse referencial). Entretanto, é preciso destacar que esse debate não se vincula unicamente à pós-história (termo que Rüsen (1997a) utiliza), dado que encontra muitas de suas raízes em torno dos debates sobre o sufrágio e a educação feminina e, no âmbito da crítica anarquista ou marxista, em torno dos debates sobre a superação da sociedade (e da família) burguesa. Todas essas referências são datadas da virada do século XIX para o século XX.

A história tradicional privilegiava temáticas ligadas à história política, econômica e de domínio público, com fontes oficiais, administrativas e militares, nas quais as mulheres não estavam presentes. A partir de discussões iniciadas, sobretudo na França, uma nova abordagem histórica começou a ganhar corpo, alargando o campo de pesquisa e encorajando inovações em favor de novas abordagens, novos métodos da pesquisa histórica, ampliando o conceito de fonte

histórica e contrapondo-se ao modelo tradicional. Com a Nova História várias temáticas “como por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo [...], a feminilidade” (BURKE, 1992, p. 11) passaram a ser vistas como possíveis objetos da história e as mulheres encaradas como sendo também sujeitos da história.

Os rumos da historiografia não são explicáveis apenas dentro da própria historiografia. Esta sofre uma pressão social decorrente dos temas e questionamentos que preocupam as pessoas das várias sociedades e grupos em tempos específicos. Assim, os avanços da mulher no mercado de trabalho, nas famílias e nos padrões de comportamento surgem de demandas coletivas e pessoais, que, em algum momento, buscam sustentação em discursos referentes à identidade dos grupos e sociedades no tempo, entre eles o discurso histórico acadêmico. Esse complexo de narrativas e idéias que justificam ou explicam as posições dos sujeitos agindo no tempo afeta, entre os vários espaços da existência social, a Educação. Por exemplo, as concepções de História presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) filiam-se genericamente às propostas de uma “nova História”, absorvendo inclusive a temática das mulheres. No mesmo sentido, em tese, esse debate deveria ganhar significativo espaço nos materiais didáticos. Todavia, isso não pode ser comprovado de modo tão direto quanto nos PCN, que podem ser vistos como uma tentativa de síntese e absorção dos debates sociais e acadêmicos para a agenda da escola.¹

¹ Nesse trabalho não serão abordadas as discussões referentes a teoria do currículo por entender que essas discussões são muito amplas e iriam além do propósito desse trabalho de dissertação. Parte-se dos currículos prontos, da forma como estão postos. Existem no Brasil os PCN e os Currículos dos Estados e Municípios que orientam o ensino e a produção de livros e materiais didáticos. Se, por outro lado, entendermos o currículo não apenas como as documentações normativas, mas a sua prática, o currículo vivido e real, temos que admitir que o livro didático não dá conta de explicá-lo, embora possa oferecer alguns condicionantes significativos.

Nota-se, nesse ordenamento curricular, a influência de diversos historiadores, que se voltaram para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano. Evidenciam-se assim possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos Estados, ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais (BRASIL, 1998).

Os PCN fazem parte de um esforço de reordenação curricular das escolas brasileiras, com diferentes correntes e matizes, que vêm desde os anos 80, pelo menos, e prevêm um ensino de História diferente dos “métodos tradicionais”. Essas mudanças, em parte, decorrem da ansiedade em diminuir distâncias entre o que é ensinado na escola fundamental e a produção acadêmica, ou seja, entre o saber histórico escolar e as pesquisas e reflexões que acontecem no nível do conhecimento acadêmico. No foco de interesse dessa pesquisa, esse quadro de incentivo a mudanças está ligado à preocupação em articular o trabalho da História na escola com discussões político-sociais e estudos acadêmicos que tematizam a mulher. Essa preocupação está presente em Rüsen (2001) quando afirma que a apresentação historiográfica dos resultados de pesquisa constitui uma transposição. No entanto, regra geral, ela não tem a preocupação de ser didática, ou seja, intencionalmente redigida para ensinar História mediante os processos de aprendizagem que formam no público a consciência histórica. A mediação tem um caráter político, ou seja, o livro é redigido para atender interesses políticos daquele momento histórico específico.

Para avançar nessa caracterização do problema, é preciso considerar, nessas relações entre saberes e demandas sociais, a presença dos elementos de poder e dominação internos às sociedades em que essas relações se desenvolvem.

Em alguns momentos da história da educação brasileira, as políticas públicas rompem com os vínculos diretos entre o que se ensina na escola e a produção histórica específica, estimulando a formação de docentes para reproduzir um saber distanciado das discussões acadêmicas, voltado prioritariamente para a legitimação de situações político-sociais que dependem da passividade ou adesão acrítica dos cidadãos, como ocorreu com a extinção dos cursos de História e Geografia e a criação do curso de Estudos Sociais, era um curso rápido que previa a formação de professores para reproduzir livros em sala de aula. Apesar desses momentos de predominância oligárquica e / ou ditatorial, permanecem as lutas de professores / historiadores para aproximar o ensino de História das questões, das abordagens e dos temas desenvolvidos pela pesquisa teórica e científica, que tem uma dinâmica de sintonia – ainda que não imediata ou desprovida de problemas – com demandas que refletem as necessidades da maioria da população.

Se os currículos trazem o novo debate historiográfico, principalmente sobre a Nova História, com seus novos objetos, novas fontes, novas abordagens, a articulação entre a micro e a macro história, teoricamente, essa inovação deveria estar presente nos livros didáticos. Sobretudo, se também levamos em conta que os professores devem estar sendo progressivamente formados dentro desse modelo, e que os livros são avaliados pelos órgãos governamentais a partir, também, da visão de História que se consolida em orientações oficiais, como os PCN. Cabe, entretanto, reconhecer que a primeira demanda de um autor ou autora é a necessidade de ter leitores. Para isso, tanto eles quanto a equipe que o assessoria na construção do material partem de dados ou de representações sobre o público desse livro. Assim, verificando que determinada parte do público não se afina com as perspectivas historiográficas e políticas emergentes, autor / editora podem

elaborar seu material tendo em vista a satisfação desse público. Outras avaliações sobre essa relação livro / leitor – usuário podem gerar outras orientações na produção do material didático, e, diante desse raciocínio, é de se esperar certa diversidade no tratamento daquelas demandas oriundas de necessidades sociais (porque são diferentemente absorvidas as representações que o autor faz de seu público de alunos, pais e professores) e de modelos epistemológicos (porque são diferentemente interpretados).

Considerando esses aspectos, uma das hipóteses de trabalho dessa pesquisa é que as mudanças recentes com relação à história das mulheres, e os significados disso na historiografia não encontraram ainda ressonância na estrutura dos livros didáticos, mas apenas na sua superfície, geralmente a título de "atualização".

Outra hipótese é que os autores de livros didáticos, junto com as editoras não, conseguiram ainda se desvencilhar da linha canônica de conteúdos. É visível a dificuldade em incorporar novos temas ao texto didático: geralmente, ao tentar fazer isso, autores e equipes editoriais introduzem textos complementares, figuras descoladas dos textos, enfim, elementos secundários e paralelos à linha central do texto / figuras. Os fatores que levam a essas dificuldades não se referem apenas à capacidade de didatização de autores e editoras, mas se referem também às leituras sobre as outras duas pontas do processo, ou seja, a produção historiográfica e a atividade educativa escolar.

No que se refere à primeira, é interessante perguntar se os seus conteúdos são passíveis de didatização para os níveis escolares aos quais os livros se dirigem, ou seja, se sua complexidade pode ser mantida no processo de mediação com o saber escolar ou se, por outro lado, os recortes e diminuições de complexidade

inerentes a esse processo não acabam por inviabilizar a compreensão do tema; além disso, nem sempre as temáticas das pesquisas de ponta justificam-se em termos do interesse social na formação dos alunos, imaginado por professores, programas e livros, sobretudo diante da especialização e fragmentação dos estudos históricos atuais.

No ponto de vista da escola, o distanciamento entre o saber acadêmico e o escolar pode ser favorecido pelo interesse ou desinteresse da clientela, e mesmo a interdição de determinados temas, conforme a comunidade. Assim, elementos referentes à sexualidade, religião, etnia, propriedade, etc., sobretudo quando abordados de forma polêmica, têm grandes chances de serem tabus em muitas comunidades, sendo bloqueados no espaço escolar.

Dessa reflexão decorre também uma hipótese a ser formulada nos seguintes termos: as demandas que a historiografia contempla não são uniformes, porque a sociedade não é representada proporcionalmente nos âmbitos de formação de professores e de desenvolvimento de pesquisas em História. Comunidades em que a profissão de historiador / professor é pouco valorizada tendem a não ser representadas e suas demandas de orientação temporal serão equacionadas em outros campos do saber, que não a ciência histórica. No fechamento do ciclo, quando os conhecimentos produzidos por outros dentro de outras visões de mundo forem mediados junto ao saber escolar, há uma chance expressiva de rejeição. Sabendo disso, as editoras de livros didáticos podem optar por livros que não incluam ou não privilegiem as inovações no campo do saber acadêmico.

Os PCN, como as demais estruturas curriculares em História no passado, propõem que se deve ensinar uma História que forme cidadãos, sujeitos políticos ativos na sociedade. Mas será que a História que está sendo ensinada, a política de

escolha dos conteúdos, permite essa construção da cidadania? Para formar um cidadão, um indivíduo com plena consciência histórica e social, que entenda e perceba a si próprio como sujeito histórico, é imperativo, além de um ensino de História que inclua todas as pessoas como sujeitos históricos (portanto intrinsecamente democrático), que se faça também uma reflexão sobre como, historicamente, essas subjetividades se constituíram (portanto, aberto à mudança e compreensivo da historicidade e transitoriedade de todas as coisas e pessoas).

Como contribuir para democratizar a sociedade dentro dos padrões contemporâneos, colocando em pauta a questão dos direitos das mulheres, formar cidadãs que tenham consciência do seu papel na sociedade, se na escola ela sempre estudou uma “história masculina”, na qual os sujeitos são sempre homens? As mulheres raramente se viram como sujeito na História ensinada; já dizia Simone de Beauvoir, numa frase da década de 1950, bastante citada nos estudos sobre esse tema, que a mulher não nasce mulher, mas se torna mulher conhecendo a sua história.

Diante disso é imperativo incluir a mulher na História ensinada, tratar dos papéis vividos pelas mulheres no decorrer da história do Brasil. Esses papéis só parecem secundários, porque o foco narrativo da História está fechado em aspectos restritos da vida da sociedade, como a política, a guerra, a vida pública, etc., espaços esses pouco ocupados por mulheres. Entretanto, a construção das condições para esses eventos registrados pelo foco da historiografia tradicional tem a participação expressiva das mulheres. Por isso, não é possível desvincular uma história que considere o papel das mulheres se não houver foco também no cotidiano e nas relações entre os gêneros, pois é aí que a importância das mulheres será retomada.

Se o foco permanecer aquele tradicional, as mulheres só aparecerão secundária ou excepcionalmente, apenas confirmando uma regra imaginária da história “masculina” e fortalecendo a distorção que ela representa. Mesmo assim, a própria história tradicional focada no político e no espaço público tradicionalmente omite ou secundariza a participação das mulheres na produção das decisões, mesmo nos casos em que há evidências documentais, o que não ocorre diretamente na história social, por exemplo.

De certa forma, o ensino de História é também um exercício de identidade para aqueles que aprendem, na medida em que se vêem representados na narrativa, pelo menos como herdeiros daquele passado. A educação escolar antigamente era apenas para a elite da população e para tanto os conteúdos das disciplinas deveriam atender à formação dessa elite, com exaltação de heróis, a idéia de “pobres bandoleiros” e de que só uma pessoa rica e estudada pode chegar ao poder, governar. O padrão do ensino da História no Brasil foi originalmente forjado para esse público, elitista e masculino, e não é despropositado imaginar que guarda, até certo ponto, essas marcas de origem. No entanto, a educação se universalizou, as classes populares e as meninas passaram a ter acesso à escola e o ensino que recebem continua, na maior parte, preso aos moldes desenvolvidos para educar a elite. Para formar o “povo” é necessário incluí-lo na história e não educá-lo numa escola que reforça e legitima a sua exclusão. As pessoas precisam estudar uma história em que se percebam parte do todo e não meros figurantes no processo histórico (FONSECA, 2003).

Para o estudo dessa problemática, parte-se do pressuposto da mediação didática entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar. Sabe-se que não ocorre apenas uma simplificação do saber produzido, mas, sobretudo uma

reformulação do saber para atender aos objetivos que o ensino de História, na educação fundamental, se propõe.

A contribuição do trabalho do historiador para a sociedade não se encerra quando as informações são coletadas das fontes e colocadas em perspectiva que liga passado e presente, tornando-se textos distribuídos e discutidos com os seus pares. Esses conceitos, informações, significados e idéias, para concretizarem-se, como parte do processo educativo, precisam ser transformados em textos, em conhecimento que poderá ser compartilhado na escola. Essa didatização às vezes é feita por historiadores, mas na maior parte das ocasiões é feita por professores da rede pública e privada de ensino que assumem a condição de autores de livros didáticos, os quais nem sempre têm a sua formação na área específica de História, mesmo porque a autoria do livro é apenas em parte representada pelo autor, devendo-se à equipe da editora outras partes da produção da obra.

Por entender a História como um exercício de interligação, de síntese entre passado e presente, que envolve simultaneamente uma perspectiva sobre o futuro, entende-se que ensinar História possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo de arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudança e/ou continuidade. Isso leva à concepção de que o pensamento histórico depende de problemas de orientação no presente, ou seja, um problema de pesquisa surge de indagações feitas no presente e, portanto, deve retornar à sociedade com uma função transformadora, servindo à formação da consciência crítica do aluno. Para Rüsen (1997a, p. 83), “a história se fundamenta na práxis da vida; e em última instância, seus impulsos, seus desafios, suas perguntas orientadoras não brotam dela, mas de seu nexos com a vida no presente, [...] rememoramos para

compreender a vida presente." A produção do conhecimento e a formação da consciência histórica são dois atos políticos, marcados e definidos por interesses do presente. A mudança ou a manutenção de abordagens históricas é uma opção necessariamente política

O ensino de História dará conta de formar um cidadão crítico quando este for capaz de compreender que, por exemplo, a condição feminina de inferioridade e o pensamento de que a submissão ao marido, o amor materno, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais não são naturais da mulher, mas pensamentos construídos ao longo do tempo com base nos interesses daquele período histórico.

Entretanto, o presente texto também tem entre seus objetivos colaborar na reflexão sobre as possibilidades e limites da didatização dos conteúdos históricos produzidos sobre as mulheres. Nem tudo o que é produzido pela historiografia serve para a escola, nem todos os conteúdos são didatizáveis. O amor materno pode ser um exemplo. Como desnaturalizar, desconstruir um conceito que, para a maior parte das pessoas, é natural? Pois não só nos humanos, mas em todos os mamíferos interessa o cuidado das fêmeas com suas crias, como prova a Biologia. É o tipo de conteúdo para o qual o leitor / estudante precisaria ter uma leitura prévia, um conhecimento anterior para poder aceitar a desconstrução de algo tão arraigado no senso comum, como a idéia de que o amor materno é natural e não cultural.

A falta de historicidade é aliada dos discursos naturalizantes de práticas culturais e, a historiografia, junto com as grandes religiões e outras instituições, legitimou a opressão feminina até recentemente, quando produzia ou uma História assexuada, ou, na maioria das vezes, uma História masculina. É como se em

nenhum evento "significativo da história" (no sentido tradicional da expressão) tivesse existido a presença ativa (ou mesmo passiva) das mulheres.

Pinsky e Pinsky (2003) dizem que o ensino de História através de temas específicos ou, como seria o ideal, a incorporação da história das mulheres no processo histórico ensinado permite desdobramentos positivos que não estão referidos apenas a uma questão ideológica, mas também a uma ampliação da qualidade do conhecimento histórico a ser aprendido pelos alunos. O professor, em sala de aula, pode introduzir seus alunos na discussão de questões mais amplas pensadas pelos historiadores, tais como: o imaginário social, as representações, as mentalidades, as diferenças socialmente construídas entre os sexos.

Quando se discute a inclusão do tema história das mulheres no ensino de História, não se deseja simplesmente falar das mulheres nos livros didáticos, pois assim estaria caindo num campo já bastante criticado que é a separação dos sexos, uma história feminina e outra masculina. O que se quer não é isso, mas a introdução das mulheres no processo histórico, ou melhor, o ajuste do olhar, de modo a reconhecer a presença e a atuação femininas nos processos em foco. O que se pretende é uma história que não ignore as relações entre os sexos, que não silencie sobre a participação da mulher.

Este trabalho está fundamentado em três pressupostos que precisam ser explicitados. O primeiro é a trajetória percorrida para a incorporação das mulheres na História, os teóricos que influenciaram e os temas pesquisados. Em seguida, a questão da produção, circulação e utilização social do conhecimento. Por fim, a questão do conhecimento acadêmico e a relação com o conhecimento escolar, tendo os livros didáticos como veículo mediador entre esses dois conhecimentos.

O desenvolvimento deste trabalho foi pensado e dividido de forma que o primeiro capítulo: "Saberes Históricos sobre as Mulheres: características e possibilidades de Mediação Didática" traz um desenvolvimento do primeiro pressuposto, refazendo a trajetória da história das mulheres, o caminho percorrido até tornar-se objeto de investigação histórica em meados do século XX e, um levantamento das produções sobre história das mulheres no Brasil nos últimos anos. A justificativa para que esse aspecto ocupe um capítulo deve-se ao volume e à característica das informações: efetivamente, desenvolveu-se uma revisão bibliográfica e um esforço de síntese sobre a mesma, de modo a estabelecer os pontos fundamentais da produção acadêmica e das possibilidades didáticas a partir dela.

O capítulo dois: "Referenciais Teóricos e Metodológicos" aborda as discussões sobre o processo de mediação didática, didatização do conhecimento científico e as carências de orientação temporal que os tomaram necessários. No item "Livro Didático: veículo mediador entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar" é trabalhado o papel desempenhado pelo livro didático no ensino de História no Brasil, através de uma revisão bibliográfica. O segundo item do capítulo três: "Representações Sociais e Ensino de História" é a fundamentação metodológica do trabalho, uma reflexão sobre a teoria das representações sociais, do recorte temporal, da escolha dos livros didáticos para a pesquisa. O último item: "Trajetória Metodológica" explica como foram escolhidos os livros didáticos para a análise, como foi feita a coleta de dados e como os dados foram analisados.

O capítulo três: "História das mulheres: dos saberes acadêmicos aos saberes escolares" constitui-se da análise das coleções de livros didáticos utilizados nas escolas públicas de todo o país, visto que a escolha do livro é feita pelo Plano

Nacional do Livro Didático (PNLD). O interesse nesse capítulo é identificar e analisar as representações sociais sobre a história das mulheres no Brasil, presente nos livros didáticos. O primeiro item: "A mulher nos livros didáticos" aponta como os livros abordam a mulher, como introduzem o tema. O segundo item: "Análise das Representações de mulher apresentadas nos Livros Didáticos" é o fechamento entre o que está posto nos livros e a teoria sobre mediação didática. O último item: "O livro didático ideal" aponta os caminhos para se chegar a um livro que atenda as carências de orientação do presente dos jovens.

CAPÍTULO 1

SABERES HISTÓRICOS SOBRE AS MULHERES: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Inicialmente, pela força da sua presença no tema ao qual este trabalho se dedica, o conceito de gênero precisa ser discutido. Nas últimas décadas, feministas americanas, preocupadas com estudos que priorizavam apenas a mulher, separadamente, passaram a usar o gênero para introduzir uma noção relacional no vocabulário analítico. Nesse ponto de vista, “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995, p. 72).

No entanto, não bastava para as feministas provar que as mulheres também tiveram uma história ou que participaram das principais revoltas e manifestações políticas, era necessário que esse campo do conhecimento fosse reconhecido. As historiadoras acreditavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas da disciplina, acrescentaria não só novos temas, como também iriam impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente (SOIHET, 1997). Não foi isso que aconteceu, na melhor das hipóteses, a reação foi um mínimo de interesse, não tinha força para mudar teorias historiográficas.

O termo “gênero” surge então, da tentativa proposta pelas feministas contemporâneas em conseguir um terreno de definição, para salientar a incapacidade das teorias existentes para explicar as desigualdades existentes entre homens e mulheres. A historiadora Joan Scott (1995) trata de uma variedade de

abordagens na análise de gênero, que podem ser resumidas em três posições teóricas: patriarcado, tradição marxista, teoria psicanalítica.

A teoria do patriarcado, que é feminista, tenta explicar as desigualdades entre os sexos a partir das origens do patriarcado, a subordinação da mulher estaria ligada à necessidade masculina de dominação. As feministas que adotam essa teoria questionam as desigualdades entre homens e mulheres, mas não as relacionam com outras formas de desigualdades.

As feministas marxistas têm uma abordagem mais histórica, negam as abordagens que enfatizam as diferenças biológicas e questionam sobre a subordinação relacionada ao capitalismo, este não determinaria de maneira direta, pois antes dele já havia subordinação feminina e esta continuaria a existir no socialismo. A análise marxista sobre o tema sofreu grande influência da obra do filósofo Michael Foucault, na ênfase dada à sexualidade, que, segundo ele, é produzida em contextos históricos. Segundo Scott (1995, p. 90), a principal dificuldade em trabalhar o conceito de gênero dentro do marxismo é que este foi, “por muito tempo, tratado como um subproduto de estruturas econômicas cambiantes; o gênero não tinha aí um *status* analítico independente e próprio”. Acima de qualquer tipo de desigualdade estava a desigualdade econômica e social e era essa que tinha prioridade e atenção.

A teoria psicanalítica está preocupada com a formação da identidade do sujeito e, para entender esse processo, concentra-se na análise das primeiras etapas da vida da criança, entende que as experiências concretas – ver, ouvir, relacionar-se – teriam uma influência direta na sua formação. Essa teoria restringe a análise à esfera doméstica, não deixando meios para relacionar o indivíduo aos sistemas econômicos, sociais, políticos ou de poder.

Scott (1995, p. 86) dá uma definição de gênero dividida em duas partes, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e a segunda, “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. E desenvolve a teorização do gênero a partir da segunda preposição que trata do poder; para a historiadora, o gênero é a primeira forma de significar as relações de poder.

No Brasil percebem-se duas linhas de pesquisa sobre as mulheres. Uma influenciada pelas discussões de gênero, em especial pelas questões levantadas pela norte-americana Joan Scott, tendo como representantes Guacira Lopes Louro, Rachel Soihet, entre outras. A outra linha é influenciada pela corrente historiográfica francesa e continua utilizando a terminologia “história das mulheres”, a principal representante brasileira é Mary Del Priore, que se recusa a entrar no campo da epistemologia e discutir conceitos como o de gênero.²

A trajetória percorrida para a incorporação das mulheres na História foi longa e surgiu como necessidade de conhecimento, num dado momento histórico, por uma parcela da sociedade brasileira e mundial. As histórias obtidas a partir da pesquisa são elaboradas para orientar a ação no tempo, para embasar a vida no presente; a pesquisa não tem um fim em si mesma. Pode-se mesmo afirmar que o desenvolvimento da história das mulheres corresponde à nova mentalidade sobre a ação feminina no mundo que se consolida após as mudanças de comportamento dos anos 60, conjugada às mudanças de tendência historiográfica no mesmo período. Ou seja, a novos padrões de ação feminina e masculina no mundo corresponderia uma nova representação histórica que cabia construir. Isso

² No título e no decorrer deste trabalho foi utilizada a terminologia “história das mulheres”, mas essa opção não está necessariamente vinculada a pressupostos inerentes tal linha de pesquisa. Era necessária uma nomenclatura para desenvolver a análise e foi escolhida essa que está mais relacionada aos temas da pesquisa histórica.

corresponde à afirmação de Rüsen (2001, p. 108) de que as histórias são normativamente pertinentes na medida em que “fundamentam o significado do passado, no presente, com normas que estão na base das intenções determinantes do agir de seus destinatários”.

1.1 HISTÓRIA DA HISTÓRIA DAS MULHERES

A história das mulheres só ganhou corpo durante o século XX, mas ainda no século XVIII, encontram-se algumas referências de filósofos que chegavam a falar das diferenças sexuais em suas obras. Engels afirmava que a primeira divisão do trabalho e oposição de classe se dava entre homens e mulheres. Aristóteles também não ignora em suas obras questões relacionadas à família, à reprodução sexual, vida social. Rousseau, na sua *Carta sobre os espetáculos*, fala das diferenças entre espaço público e privado e o papel da mulher em cada um (DEL PRIORE, 1998).

No século XIX, Michelet (apud BURKE, 1997, p. 19) fazia uma História da perspectiva das classes subalternas, nessa História incluíam-se as mulheres. O historiador dizia fazer a “história daqueles que sofreram, trabalharam, definharam e morreram sem ter a possibilidade de descrever seus sofrimentos”. Realça a identificação do sexo feminino com a esfera privada, coerente com o pensamento corrente no seu tempo.

O percurso traçado para que as mulheres atingissem o status de objeto da História, nas últimas três décadas, é longo e para entendê-lo é necessário considerar os trabalhos desenvolvidos desde o início do século XX. Foi nesse período que surgiu a Escola de Annales, quando efetivamente começa a ser

pensada uma História a partir de novas abordagens, como afirmam Cardoso e Vainfas (1997, p. 401): "Os fundadores dos Annales conclamaram em 1929 os historiadores a saírem dos seus gabinetes e farejarem, tal como o ogre da lenda, 'a carne humana' – em qualquer lugar onde pudesse ser encontrada por quaisquer meios."

O projeto da criação da Revista surgiu logo após a Primeira Guerra Mundial, com Lucien Febvre, mas encontrou dificuldades, sendo retomado em 1928, com Marc Bloc. A Revista seguia o exemplo de uma outra, os *Annales Géographie*, os fundadores do projeto não queriam ser apenas mais uma revista de História, pretendiam que fosse uma liderança intelectual nos campos da História Social e Econômica (BURKE, 1997).

A proposta era fazer uma História através de novas abordagens, uma nova espécie de História. Para realizar essa tarefa, a idéia era substituir a tradicional narrativa de acontecimentos por uma História-problema; escrever a História de todas as atividades humanas, não apenas História política e ainda, a colaboração com outras disciplinas, Geografia, Sociologia, Psicologia, Antropologia.

Esse projeto resistiu durante todo o século XX e pode ser dividido em três fases: a primeira, de 1929-1945, é caracterizada por ser um grupo pequeno, radical e subversivo conduzindo uma guerra contra a História Tradicional dos eventos políticos, tendo como principais representantes: Marc Bloc e Lucien Febvre. A segunda, de 1945-1968/69, passa a ser realmente uma "escola", com novos conceitos e novos métodos, seu principal representante é Fernand Braudel com sua obra *O Mediterrâneo*. Na terceira fase encontra-se um grupo mais fragmentado, o qual propõe uma História através de novas abordagens, novos métodos e novos objetos, proposta que ficou conhecida através da obra de Jacques Le Goff, em 1974,

entre os representantes estão Michele Perrot, Georges Duby, Philippe Ariès (BURKE, 1997).

Em meados do século XIX, Michelet falava das mulheres em suas obras e, exato um século mais tarde, em 1940, a americana Mary Beard aborda a questão da marginalização da mulher dos estudos históricos, numa obra intitulada: *Woman as force in history*.

Em 1949, a filósofa francesa Simone de Beauvoir lança uma obra que se tornaria clássica, *O segundo sexo*, na qual ela alerta para o fato de que a mulher deveria conhecer a sua história para tornar-se realmente uma mulher, consciente do seu papel social. As reflexões levantadas pela francesa serviram de fundamento para o movimento feminista, a partir de 1960 (DEL PRIORE, 1998).

A terceira geração dos Annales é o primeiro grupo a inserir, efetivamente, as mulheres e vários outros temas nos estudos históricos, em grande parte sob a influência do Movimento Feminista. As historiadoras feministas escreveram a história das mulheres a partir de críticas que tinham com relação aos historiadores marxistas, em especial Thompson. Elas diziam que os marxistas não tinham dado a devida atenção às mulheres, quando discutiam a formação da classe operária. Tais trabalhos não ignoravam a questão, mas a colocava em segundo plano, o prioritário era a luta de classes. O marxismo considerava que a contradição entre os sexos se resolveria com o fim da contradição principal, a luta de classes, não se justificando, portanto, uma atenção especial para a questão feminina (SOIHET, 1997).

As discussões sobre os direitos das mulheres nas lutas socialistas, desde o século XIX, faziam parte de um projeto maior de uma sociedade socialista, onde todas as desigualdades seriam extintas, daí o caráter sempre secundário da discussão sobre história das mulheres, dentro da teoria marxista.

A perspectiva de análise da história das mulheres independente das formas de exploração das classes sociais inicia na década de 1960 nos Estados Unidos, na Europa e com repercussão no Brasil, junto com a retomada do Movimento Feminista. O Movimento ressurgia com toda força e queria não apenas mudar a situação de exploração das mulheres, mas transformar a sociedade inteira. O projeto feminista se propunha revolucionário, recusando a divisão tradicional dos papéis sociais, as mulheres queriam ser sujeitos da própria vida. Para tanto, passaram a dialogar com a história das mulheres, mas os quadros teóricos existentes não davam conta da discussão que as feministas pretendiam.

Apesar dos problemas de aproximação entre feminismo e marxismo, foi dentro deste que se desenvolveram as primeiras discussões. As feministas passaram a explicar a história da opressão feminina, sem abandonar os conceitos centrais do marxismo, a partir do paradigma da produção. Para incluir a questão das relações sociais de sexo no quadro teórico marxista, as feministas começam a usar o termo "reprodução", ou seja, as atividades sociais que compreendem procriação, cuidado dos filhos e trabalho doméstico (MARTINS, 1997/1998, p. 138).

Essa tentativa de incorporar a história das mulheres ao marxismo não apresentou muitos resultados. As mulheres eram adicionadas ao conjunto dos grandes acontecimentos ou estruturas, abria-se esse espaço, mas a ênfase das pesquisas continuava a ser as relações de produção. Tanto que, por grande que fosse a demanda por informação surgida com o movimento feminista na década de 1960, todos os trabalhos versavam sobre a mulher trabalhadora, as operárias das fábricas do século XIX e XX.

As historiadoras feministas trabalharam muito para romper com a dicotomia fato / natureza e sexo / classe; o trabalho de Thompson teve um papel importante

nesse rompimento, em especial a obra *A formação da Classe Operária Inglesa*, em que procura resgatar as práticas e experiências dos indivíduos da condescendência da posteridade, abrindo caminho para a escrita da história de sujeitos sociais antes esquecidos ou imersos no coletivo (MARTINS, 1997/1998).

Essa perspectiva de uma História vista de baixo, que abandonava a dicotomia opressão / subordinação, foi bem recebida pelas historiadoras feministas. Para escrever a história das mulheres, as historiadoras marxistas lançaram mão à documentação sobre as mulheres operárias e suas participações políticas, entre essa documentação estavam jornais, arquivos dos sindicatos, documentos pessoais, fotografias, etc. Com esse trabalho várias historiadoras ganharam destaque: Bárbara Taylor, Dorothy Thompson, Catherine Hall, Michelle Perrot, Louise Tilly, entre tantas outras. No Brasil, Branca Moreira Alves, Miriam Moreira Leite, Maria Odila Dias, Mônica Pimenta Velloso, Luciano Figueiredo, Maria Izilda Matos, Mary Del Priore, Rachel Soihet, entre outras.

Escrever a história das mulheres a partir da visão dos excluídos da História significa escrever uma história de resistências, lutas, fracassos e problemas cotidianos. No Brasil foram pesquisadas histórias tanto de mulheres pobres e excluídas, como de mulheres que não se curvaram a essa exclusão e partiram para a luta por uma nova forma de vida, de valores e de costumes. Foram pesquisados não apenas exemplos de mulheres, mas valores morais, familiares, sociais e religiosos que regularam a vida durante séculos.

As pesquisas realizadas sobre as mulheres brasileiras já são bastante variadas, podendo ser encontrados trabalhos em todo o período da história do país, como sintetiza a obra *História das Mulheres no Brasil*, organizada por Mary Del Priore (2001a) e que reúne vários pesquisadores do tema. Outro dado que evidencia

a emergência do estudo da história das mulheres está presente na *Nossa História*, publicada pela Biblioteca Nacional. A revista trouxe, desde o primeiro número, artigos sobre as mulheres brasileiras, como mostra uma breve síntese dos trabalhos de pesquisa publicados.

O primeiro número da revista traz um artigo de Vainfas (2003), tratando da mistura entre erotismo e religião na colônia. Em seguida traz textos sobre Chica da Silva – *De escrava a Sinhá*, as verdades e mentiras sobre a escrava que virou senhora, de Furtado (2003); *O sexo difamado*, de Soihet (2004), tratando das caricaturas e sátiras feitas pela imprensa sobre as lutas das mulheres brasileiras pelo reconhecimento dos seus direitos políticos; a criação da personagem Narizinho pelo escritor Monteiro Lobato de Azevedo, C. (2004); *Leopoldina e a Independência* de Simioni (2004), texto que trata da participação da princesa no processo de independência do Brasil; *Com o rosário na mão* que trata da organização das mulheres católicas na Marcha da família com Deus pela liberdade, contra o governo de Goulart, de Fico (2004), e ainda *Carlota, a estrategista*, o seu papel na crise entre Portugal e Espanha, de Azevedo, F. (2004); *Embaixatriz do samba, Carmem Miranda* e as estratégias americanas de aproximação do Brasil na Segunda Guerra de Mauad (2004), e *Ginecologia a distância*, de Marques (2004) a difícil tarefa dos médicos em medicar as mulheres sem poder examiná-las; *As camélias da liberdade*, de Silva (2004), explica como as flores se tornaram símbolo da luta abolicionista e marcou a adesão da Princesa Isabel à causa. *Olga*, texto escrito pela filha da revolucionária contando sobre a sua trajetória de luta, história que acabou se tornando tema de filme, Prestes (2004); *As mulheres de Oswald*, como Oswald de Andrade criticava o patriarcalismo da sociedade brasileira, de Almeida (2004); *O idolo mal amado*, de Lang (2004), mulheres paulistas das classes populares que se

opõem à imagem de "pai dos pobres" e *Uma mulher e seu mito* de Feitler (2004), a vida de Branca Dias, perseguida pelo Santo Ofício no século XVI.

O número 11 da revista traz outro artigo sobre *Leopoldina, A austríaca que amou o Brasil*, de Bulcão (2004) trata do papel desempenhado pela princesa no processo de independência; no número 12 em artigo de Daibert (2004) volta a tratar da princesa Isabel em *Culto à "Redentora"*, por que os escravos amam e cultuam a princesa; *Tropas femininas em marcha*, de Dourado (2004) a participação das mulheres na Guerra do Paraguai e Jovita Feitosa. Mesmo os dois números que não trazem artigos específicos sobre o tema não ignoram a participação de mulheres em outros episódios da História como, por exemplo, no carnaval. No número 17, a revista volta a trazer artigos sobre as mulheres brasileiras, são dois artigos, *Sexo forte*, de Sâmara (2005) sobre as lutas das mulheres por direitos desde a Colônia e, *Tabu, crime ou direito*, de Pedro (2005) sobre a prática do aborto. Em seguida, Engel (2005) trata dos crimes passionais em *Páginas de Sangue*, Montandon (2005) escreve *Feiticeira do Araxá*, que trata da lendária Dona Beja. Mott (2005) trata em *Uma parteira Diplomada*, da primeira parteira diplomada do Brasil. E, no número mais recente da revista, dois artigos tratam da beleza da mulher, *Lindas e sedutoras desde 1500*, de Del Priore (2005) e *Na vitrine colonial*, de Mól (2005), cosméticos e roupas.

A partir de um levantamento feito nos principais periódicos acadêmicos de História e Educação que circularam entre 1990 e 2000, muitas pesquisas foram identificadas e divididas em grupos temáticos: Mulheres e Educação, Mulheres e Sexualidade, Mulheres e Classe Popular, Mulheres e Trabalho, Mulheres e Representações do Feminino, Mulheres e Justiça.

A elaboração desses grupos foi uma estratégia de síntese, de modo a identificar as temáticas e categorizar a produção estudada, e de análise, de modo a identificar as idéias mais expressivas no conjunto de textos, que pudessem exercer influência sobre a parte da mediação didática referente à história das mulheres que caberia aos livros didáticos.

1.1.1 Mulheres e Educação

Nesse grupo temático se destacam alguns trabalhos sobre a educação feminina no Brasil, como ela foi pensada no decorrer da história do país e em que se inspirava, bem como a participação das mulheres como educadoras.

Entre os trabalhos selecionados, o primeiro é o de Trindade (1990), que trata da educação feminina em Curitiba na Primeira República. A tese teve como principal fonte a imprensa periódica local e, segundo a autora, a análise passa por três esferas: a escola, o pensamento da época sobre educação feminina e o cotidiano da mulher. As escolas daquele período eram, principalmente, católicas e queriam formar a mulher esposa, mãe, perfeita dona-de-casa, culta e educada, patriota, formadora de cidadãos corretos. Os intelectuais estavam pensando uma educação laica, assim como a república, que também via na mulher um elemento propagador do patriotismo, mediadora entre o homem e a humanidade, a família e a República. E, no cotidiano, a formação da mulher desde a infância para a maternidade.

Outro trabalho que discute a educação feminina num mesmo enfoque é o de Cunha (1999), que trata de uma escola católica específica, o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, dirigido pela Congregação de São José de Chambéry, na

cidade de Itu. De acordo com o texto, o colégio foi fundado em 1859 para atender a elite cafeeira da região e desde a sua construção tudo foi planejado para valorizar a educação nos moldes franceses. Era uma escola católica, ultra-conservadora que via a educação como meio para moldar o caráter das moças com valores católicos, visto que as mulheres seriam a base da educação dos filhos.

Embora o magistério tenha sido visto durante um bom tempo como uma atividade tipicamente feminina, ancorado no velho discurso que diz que a educação das crianças é uma continuação das funções da mulher na família, não foi essa a constatação de Camacho (1998), que discute e tenta explicar o fato de a Universidade Federal do Espírito Santo, que tem uma população majoritariamente feminina – considerando funcionários, docentes e alunos – possuir tão somente 32% de mulheres no seu corpo docente. O autor parte das discussões de poder (acadêmico, administrativo, sindical), das relações de gênero e trabalho na instituição. A hipótese trabalhada por Camacho é de que a subordinação de gênero presente na sociedade reaparece no cotidiano das micro-organizações.

A idéia de educação como ocupação feminina não foi disseminada por acaso, ao contrário, ela foi muito bem pensada e planejada por pensadores, políticos, igreja e institucionalizada através da profissionalização dessa função com os cursos da Escola Normal. Kulesza (1998) discute como isso era conveniente para a sociedade, pois as mulheres já estavam reivindicando direitos de trabalho fora do espaço doméstico. E com a falta de recursos para a educação não poderiam pagar salários decentes para chefes de família, já a mulher era considerada mais resignada e fácil de concordar com “pagamentos minguados”, de acordo com a fala do governador do Piauí em 1910, mesmo porque ela não teria que sustentar a família com o seu salário.

O processo de formação de professoras com a Escola Normal, que deu base para a laicização da educação, não aconteceu tranquilamente, sem contestações, alguns grupos defendiam as escolas confessionais católicas, como aponta Almeida, M. (2000). De acordo com a pesquisadora, logo após a Revolução de 1930, organizou-se em Pernambuco a Cruzada de Educadoras Católicas, com o objetivo de recristianizar a sociedade brasileira através da educação. A Cruzada deveria formar as professoras através de debates e retiros espirituais de modo a garantir a eficácia da doutrinação católica, trabalhando a partir do paradigma pedagógico da Igreja e negando as possibilidades de abertura advindas com o movimento da Escola Nova. O principal "inimigo" combatido pela Cruzada era o Comunismo, a imagem divulgada pela imprensa católica era de comunistas invadindo Igrejas na Europa, estuprando mulheres, ou seja, aquela velha imagem presente até hoje no imaginário popular de que os comunistas invadem as casas, "comem criancinhas" e que foi plantado justamente nesse período. Como os comunistas eram considerados inimigos da pátria e da família, as professoras deveriam estar muito preparadas para instruir os estudantes a resistirem à propaganda insidiosa dos "ateus comunistas". Mas a ação da Cruzada não parava por aí, ela queria ainda catolicizar todos os espaços públicos, espalhando crucifixos por todos os lugares, para lembrar sempre que a verdadeira justiça era a cristã. O lema era salvar o Brasil e Pernambuco da avalanche bolchevista.

Ainda com relação à educação feminina existia, no início do século XX, uma imprensa educacional que servia para divulgar algumas imagens de mulher, tanto reafirmando o seu papel de esposa, dona-de-casa e mãe, quanto servindo de meio de divulgação das lutas femininas. Nesse sentido, Almeida, J. escreve dois textos: "As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania" (2000) e "Imagens de

mulher: a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século" (1998). O primeiro texto trata das tentativas feitas pelas mulheres para ascender socialmente e profissionalmente, a educação era considerada por elas a via possível para atingir tal objetivo. Apesar de reconhecerem os receios masculinos de que a mulher instruída abandonaria a sua "sagrada missão", algumas feministas tentavam convencer que a instrução da mulher só traria benefícios à sociedade e que ela não abandonaria a família porque o lar era uma tendência feminina natural. As lutas eram, portanto, pelo direito à educação e não apenas à educação doméstica, como faziam as escolas femininas até então, mas educação geral, que desse o direito à mulher de também seguir uma profissão. O movimento feminista do início do século XX tratou de enterrar a idéia medieval de que a educação contaminava a consciência e era perigosa para o corpo e à alma da mulher. O curso Normal foi a primeira conquista e a permitida para muitas mulheres exercerem uma profissão que não fosse apenas de dona-de-casa. Outra conquista da época foi o direito à participação política através do voto, a partir de 1932.

O segundo texto de Almeida, J. (1998) trabalha com as imagens de mulher, divulgadas na imprensa educacional, que eram negadas pelas feministas, a idéia de que as mulheres são mais amáveis, dóceis, humildes, fiéis, boas mães de família, para não dizer, submissas. A luta das mulheres pela profissão era vista com maus olhos por vários aspectos, alguns já citados, e ainda por considerarem que a mulher iria ocupar o lugar de um homem se fosse trabalhar fora e o homem sem trabalho não poderia se tornar chefe de uma família, visto que ele deveria ser o provedor.

Dentro do grupo temático Mulheres e Educação destaca-se ainda, Barreiro (1993), que discute sobre a Campanha Nacional de Educação Rural, um programa criado pelo governo na década de 1950 para educar as mulheres do campo para

que ajudassem a disseminar o “progresso” entre os camponeses. A idéia do programa era treinar as mulheres para serem líderes em suas comunidades, já que elas transitavam por vários espaços, o trabalho no campo, a casa e a escola. A educação das mulheres atuou no sentido de adequar o meio rural aos propósitos desenvolvimentistas e veicular valores e normas que atendessem aos requisitos do novo momento vivido pelo país. As mulheres camponesas seriam líderes e professoras na comunidade, interferindo em vários aspectos, a começar pelos modelos de habitação que, segundo os técnicos, eram inadequados tanto do ponto de vista sanitário quanto moral. As mulheres deveriam orientar e alertar as famílias e, em especial, as moças para o casamento, uma vida regrada, sem vícios, boas maneiras, higiene e saúde, para que se tomassem boas mães de família. O projeto fez sucesso na época, gerando vários congressos para exposição dos resultados obtidos.

1.1.2 Mulheres e Sexualidade

Esse é um dos temas com maior possibilidade de visualização da mulher e por isso escolhido por pesquisadores e pesquisadoras da história das mulheres. Ocorre que o tema é sobretudo privado, mesmo espaço social ao qual a mulher tradicional e historicamente esteve ligada: se busca-se a mulher na história, ela excepcionalmente será encontrada no espaço público, e no espaço privado o exercício da sexualidade (que se distingue de genitalidade) é um dos mais importantes para a abordagem da mulher.

Entre os autores selecionados está Raminelli (2001), que discute sobre a forma como as índias brasileiras foram descritas pelos viajantes europeus e de todas as etapas da vida, os papéis desempenhados na comunidade, o nascimento, os rituais de passagem, a maternidade, a sexualidade, como os estrangeiros se comportavam diante da nudez das índias. Trata do papel das mulheres nos atos de canibalismo praticado pelas tribos e a visão da Igreja com relação a essa prática.

Outro autor Araújo (2001) trabalha a questão do controle da sexualidade pela família e pela Igreja. Trata da associação feita pela Igreja da Mulher com o diabo, “desde Eva, a mulher é responsável pela luxúria”. A questão da feitiçaria e as mulheres condenadas pelo Santo Ofício. Faz apontamentos sobre o “adestramento da sexualidade feminina”, através da religião, do casamento precoce, a forma como as mulheres eram enclausuradas, normalmente, na própria casa, para evitar a sua perversão. A forma como o marido deveria tratar a esposa – “nada é mais imundo do que amar a sua mulher como a uma amante” (ARAÚJO, 2001, p. 52). As roupas eram controladas, inclusive das escravas que deixavam à mostra parte dos ombros e peito. Trata ainda do adultério feminino, da homossexualidade propiciada pelo recolhimento das mulheres apenas à companhia de escravas, vizinhas, amigas ou nos conventos. Aliás, nos conventos podia tanto haver casos de relacionamentos sexuais entre freiras, como também entre as freiras e os padres ou alguns homens que visitavam os conventos, que o autor chama de freiráticos, gostavam de seduzir às religiosas com presentes, mimos e carinhos. A mulher podia ser mãe, irmã, filha, religiosa, mas de modo algum amante.

Algumas pesquisas partem para a análise do corpo feminino e dos mistérios que o envolviam. Del Priore (1999), trata dos interesses dos historiadores pelo tema da sexualidade feminina, a partir da visão divulgada pela medicina e pela igreja.

Essa visão é de que o corpo feminino é um receptáculo do pecado, impuro, pólo negativo, e ainda, que o corpo da mulher era igual ao do homem, no entanto, com os órgãos no interior do corpo. O Brasil ficou, durante muito tempo, entendendo o corpo dentro dessa visão devido ao atraso de Portugal em relação às descobertas médicas no restante da Europa. Numa primeira abordagem, os médicos parecem não conhecer o corpo feminino; na verdade, trata-se de uma forma de conhecimento marcada pela sua historicidade e suas demandas de poder e controle. A partir desse "desconhecimento" surgem inúmeras hipóteses, principalmente, sobre as doenças do útero, denominada "madre", a crença na eficácia mortal do sangue menstrual e a relação disso com a histeria, depressão feminina. Todas essas visões sobre o corpo feminino só seriam superadas no século XIX.

Del Priore (2001b, p. 78) escreve outro texto também sobre o corpo feminino, e discute sobre o imaginário popular e médico sobre o corpo da mulher no período colonial brasileiro. O corpo feminino era visto como "nebuloso e obscuro, onde Deus e o Diabo se digladiavam", devido a esse tipo de conhecimento que vigorava naquele período, que comparado aos conhecimentos atuais poderiam ser comparados a um desconhecimento, as doenças femininas eram tratadas com verdadeiros rituais de feitiçaria, como se estivessem expulsando um demônio do corpo da mulher. Entendiam que a função da mulher era servir exclusivamente à procriação, se isso não acontecia, ela era castigada pela "madre" (útero), lançando a mulher em uma cadeia de enfermidades, incluindo o sangramento menstrual tido como veneno capaz de causar alucinações e até a morte. Como os médicos não sabiam tratar tais doenças, as mulheres recorriam à cura informal, com as velhas parteiras, consideradas feiticeiras por conhecerem o poder das ervas, chegando a ser perseguidas por isso. O preconceito masculino contra o sangramento da mulher

fazia com que, muitas vezes, os médicos diagnosticassem as hemorragias como resultado de pecados cometidos. Essa opinião médica – que o sangue podia até matar uma criança no berço, podia causar alucinações, fúrias, medos, visagens de fantasmas, etc. – incorporou-se no imaginário nacional. Acreditavam ainda que o útero feminino pudesse abrigar coisas bizarras e fantásticas, espaço onde o demônio realizava suas astúcias.

O tema homossexualidade feminina também já foi objeto de pesquisa. Vainfas (2001) escreveu um texto que trata das relações homossexuais femininas, os casos famosos no mundo e, principalmente, as denunciadas para o Tribunal do Santo Ofício nos séculos XVI e XVII no Brasil. A dúvida que pairava entre os inquisidores era se realmente as mulheres poderiam praticar o crime de sodomia, visto que não poderiam realizar uma relação completa (com penetração e ejaculação). O resultado é que elas raramente eram julgadas se comparada à homossexualidade masculina. Chegavam a dizer que as mulheres se relacionando com outras mulheres antes do casamento, pelo menos não perdiam a honra, que era, naquele momento, materializada no hímen.

Um trabalho interessante sobre o corpo feminino e a medicina é o de Martins (1996), que trabalha a partir da iconografia e da literatura médica (ginecologia e obstetrícia) discutindo sobre os discursos acerca do corpo da mulher, os quais serviam para legitimar as desigualdades e o exercício de um poder fundamentado nas diferenças de sexo. As comparações estabelecidas na época confirmavam, para a mulher, o papel de fêmea do homem e de seu complemento social. O trabalho mostra como e quando o olhar do médico, seus relatos e suas descobertas foram construindo uma mulher corporificada, mas também idealizada pela medicina e pela

religião, prisioneira de seus papéis sociais, de suas condições físicas e de sua sexualidade.

Deixando o período colonial e chegando a meados do século XX, a pesquisa encontrada é sobre o processo de embelezamento da mulher. Sant'Anna (2000) trata das representações do glamour e do sex-appeal em anúncios publicitários, contos e conselhos de beleza divulgados em diversas revistas brasileiras. Por meio delas, percebe-se de que maneira a beleza deixa de ser considerada um dom divino para ser concebida como uma prática de construção cotidiana do corpo. Entre a secular obrigação de ser bela e o atual direito de se embelezar há a emergência dos cosméticos, que prometem verdadeiros milagres, Avon, Helena Rubinstein, Max Factor. Esse embelezamento, através dos produtos de beleza portáteis, sugere o momento da saída da mulher do espaço doméstico, a presença de mulheres nas ruas, nos restaurantes, escolas, escritórios, etc. Nos anúncios aparecem slogans como: "Hoje só é feia quem quer".

Lewkowicz (1993) aborda a posição da mulher e as condições a que estava sujeita em relação ao casamento. A maioria das famílias era formada por relações de concubinato, tanto que em alguns períodos a Igreja desenvolveu ações disciplinadoras, perseguindo quem vivia junto sem ser casado. A autora discute ainda sobre os casamentos consangüíneos e o pagamento de dote enquanto estratégias para manter o patrimônio da família. Mas esses não eram os únicos elementos, a honra sexual fazia parte dos atributos desejáveis para as mulheres num futuro casamento.

Embora só possa ser compreendido no contexto da repressão sexual como política de controle social, o controle da sexualidade feminina é um capítulo à parte, que merece um estudo de sua lógica própria e as continuidades de sua prática e

efeitos. Fez-se a mulher acreditar que tudo relacionado ao seu corpo, ao sexo, era feio, sujo, desonesto, e que ela deveria se envergonhar de sentir prazer.

1.1.3 Mulheres e Classe Popular

O terceiro grupo temático traz mais uma série de artigos sobre grupos de mulheres que batalham para viver e sustentar suas famílias, mulheres que não foram heroínas conhecidas nacionalmente, mas que com seu trabalho e luta diária ajudaram a construir a História. O primeiro artigo destacado aqui é o de Pinto (2002) que discute sobre o trabalho das mulheres parteiras da Amazônia, dentro de uma perspectiva de análise dos papéis sexuais e distinções de gênero. Essas mulheres eram tidas como destemidas, fortes, independentes e valentes, pois lutavam, muitas vezes, como chefes de família e ainda, andavam longas distâncias para atender mulheres na hora do parto, às vezes, ficavam dias atendendo até chegar a hora de "fazer nascer", passando fome, trabalhando. Essas mulheres eram, além de parteiras, as pessoas responsáveis pela saúde da população, pois eram as únicas conhecedoras das ervas e do tratamento das doenças.

Tonella (1994) investigou sobre a vida das mulheres pobres da cidade de Londrina, no Paraná e faz uma breve análise das mulheres como sujeito histórico na classe popular, através dos cadastros dessas mulheres na Companhia de Habitação. Discute a forma como a cultura brasileira registra uma estreita vinculação entre o chefe de família e a masculinidade, opostamente evidenciada na pesquisa, pois grande parte das mulheres cadastradas são provedoras dos lares.

No processo violento de exclusão social, na luta cotidiana da sobrevivência do grupo familiar, a mulher arca com a responsabilidade final, sem que o abandono se apresente como uma opção, ao menos como regra. No entanto, é ao homem que a cultura dominante atribui o papel social de 'provedor da família' (TONELLA, 1994, p. 202).

As mulheres indígenas também estão entre os objetos de investigação, Arantes (1999), trata da atuação feminina na política indigenista nacional. Em 1996 surgiu o Movimento de Mulheres Indígenas de Roraima, com intenção de dar voz e elaborar uma história desse grupo duplamente marginalizado: primeiro por ser indígena e, segundo por ser mulher. O Movimento pretendia discutir questões como: modo de vida das mulheres indígenas no tempo passado; vida das mulheres indígenas atualmente; como querem que seja a vida da mulher indígena no futuro e como a mulher indígena pode contribuir na transformação da sociedade indígena. A forma descoberta por elas foi a participação política, tornando-se visíveis.

A mulher africana foi tema da pesquisa coordenada por Faria (1999), aliás, a autora considera urgente a exploração da história dos povos africanos e discute os estigmas impostos às mulheres negras pela historiografia, que teriam sido triplamente penalizadas – eram mulheres, escravas e estrangeiras. O estudo mostra que pouco após a pobreza prevista com a libertação, muitas negras vão ser donas de bens significativos, apesar disso, elas continuam sendo identificadas como pobres, mas no sentido social e não econômico. As negras e as pardas se embrenharam no comércio ambulante por toda a Colônia, tornando-se indispensáveis e muitas vezes, proprietárias de escravos. Esse trabalho era considerado impróprio para mulheres, mas como eram menos interessadas em ligações sancionadas pelo catolicismo, acabavam tendo êxito.

Faria (2000), volta a estudar a questão da ascensão econômica das mulheres forras e o estigma social que permanecia apesar do acúmulo de bens

durante o século XIX. A historiografia, durante muito tempo, colocou como natural que as negras fossem pobres, negando as possibilidades de enriquecimento dessas mulheres. Mas as pesquisas evidenciam o oposto, testamentos, contratos pré-nupciais, inventários, entre outros, mostram, segundo a autora, que as mulheres forras eram um grupo relativamente favorecido em termos de fortuna, perdendo apenas para homens brancos. Sua fortuna advinha principalmente do seu trabalho com o comércio a retalho e nos documentos são descritas todas as posses, escravos, jóias, prédios e casas. As mulheres conseguiam em maior número a alforria. Entre as forras, as africanas conseguiam maior ascensão econômica do que as negras nascidas no Brasil, muito provavelmente devido à cultura trazida da África, onde já praticavam o pequeno comércio. A autora apresenta, ao longo do texto, vários exemplos de testamentos e faz a releitura de vários trabalhos de pesquisa sobre o assunto, criticando a forma como os historiadores, muitas vezes, negam os dados encontrados e continuam associando as mulheres forras à pobreza.

Durante toda a história do Brasil são encontradas alternativas de subsistência pelas mulheres pobres, uma dessas alternativas é a prostituição. Caulfield (2000) discute sobre o controle da prostituição no período em que a capital do Brasil estava passando por reformas, e a transferência das prostitutas do centro da cidade para um lugar reservado exclusivamente para isso, era uma das medidas adotadas. O local escolhido pelas autoridades para “esconder” as prostitutas pobres – que eram as negras e as polonesas na maior parte das vezes – da sociedade era o Mangue, local afastado do centro da cidade e freqüentado por homens mais jovens e pobres, representava a degradação moral da classe baixa da cidade. As belas prostitutas francesas e mulatas ficavam no bairro da Lapa, local que representava o lado sensual do Rio de Janeiro, com seus malandros, sambas e

mulatas. Era freqüentado por homens das classes média e alta, entre eles, intelectuais, artistas, jornalistas e políticos.

Durante toda a Primeira República, o controle da prostituição esteve presente no debate político, mas as medidas tomadas para embelezar a cidade – principalmente quando vieram o rei e a rainha da Bélgica, em 1920 – só faziam camuflar a miséria. Existia também um debate sobre a responsabilidade do controle, afinal os políticos, a polícia ou os médicos eram responsáveis? Os médicos achavam que a polícia devia ficar de fora, pois só atrapalhava as campanhas de combate às doenças venéreas, quando transferiam ou prendiam as mulheres indiscriminadamente. A zona do Mangue nasceu e acabou sob a intervenção da polícia; em 1942, o então chefe de polícia mandou fechar todos os bordéis e dispersar as prostitutas, no entanto, a história do Mangue só iria acabar em 1979.

Um dado que a cada novo recenseamento aumenta consideravelmente é a chefia de domicílios por mulheres, mas os arranjos familiares diferentes da tradicional família nuclear estavam muito presentes já no século XIX, principalmente, entre a classe popular. É sobre esse tema que Sâmara (1993) se propõe a estudar. A partir de dados estatísticos de recenseamentos manuscritos da região sudeste do país, a autora vai estabelecendo comparações, e o que se evidencia é que a chefia de domicílios por mulheres eram arranjos familiares de sobrevivência. As mulheres, embora vivessem no espaço colonial que era considerado masculino por excelência, encontravam alternativas de sustento no pequeno comércio, na lavoura ou no artesanato. O recolhimento e a clausura eram reservados à mulher que, pelo status econômico da família, precisava ser protegida. Por necessidade ou escolha, o fato é que as mulheres chefiaram famílias, geriram negócios e trabalharam em suas casas e fora delas.

Outra pesquisa envolvendo mulheres pobres é o trabalho de Figueiredo (2001), o qual trata da sociedade colonial mineira do início do século XIX, descrevendo os tipos de trabalhos realizados pelas mulheres naquela sociedade, a principal atividade era de vendedoras ambulantes. As chamadas tabuleiras vendiam gêneros de primeira necessidade – alimentos, bebidas, cigarros. Eram também donas de tabernas, onde abrigavam negros fugidos, prostitutas. O autor discute ainda sobre a política desenvolvida pelo Estado para branquear a população mineira, a idéia era levar moças brancas para o Estado para que se casassem, mesmo prostitutas, para acabar com os casamentos consensuais entre brancos e índias, negras ou mulatas, os quais eram mal vistos pela Igreja. Figueiredo (2001) diz que a história das mulheres mineiras é uma história de mulheres excluídas socialmente, as quais circulavam e se relacionavam com os homens brancos que tinham ido atrás de riqueza nas minas e, muitas vezes, haviam deixado família e nas minas se amancebavam com essas mulheres.

A situação de inferiorização da mulher não é um problema recente, ao contrário, é uma situação socialmente construída durante séculos e se além de ser mulher ela for pobre, índia ou negra, está completa a sua marginalização. Parte daí a urgência em se abordar a mulher na história, mostrar como todas as pessoas ajudaram a construir a história e, não apenas as grandes revolucionárias, as que ficaram famosas.

1.1.4 Mulheres e Trabalho

O quarto grupo temático congrega pesquisas que discutem sobre o trabalho feminino em vários momentos da história, desde as mulheres da indústria têxtil até os atuais movimentos de mulheres por melhores condições de trabalho no campo, na indústria, no espaço doméstico.

A pesquisadora Rago (2001), trata do trabalho feminino no início do século XX, no Brasil. Enquanto no final do século XIX, as mulheres eram maioria nas indústrias têxteis, nas primeiras décadas do século XX, essa mão-de-obra começa a ser substituída pela força masculina. No cotidiano das fábricas eram comuns as lutas por direitos, a discriminação e o assédio sexual. Os discursos da época revelam uma associação freqüente entre a mulher no trabalho e a questão da moralidade social, a sociedade acreditava que a mulher trabalhando fora de casa destruiria a família, as crianças cresceriam soltas, sem a vigilância das mães, as mulheres deixariam de ser "mães carinhosas e esposas dedicadas". Aos poucos elas, através do movimento feminista, vão conquistando espaço, as moças ricas ocupam as funções de professoras, secretárias. As pobres são operárias, costureiras, floristas, garçonetes. As lutas de classe no Brasil, coordenadas por socialistas, comunistas e anarquistas, contavam com a participação ativa das mulheres, que queriam uma sociedade livre, autônoma. Nessas lutas destacou-se Patrícia Galvão, Bertha Lutz, Isabel Cerruti. Discute ainda sobre as reivindicações de anarquistas, socialistas e comunistas pelo divórcio, pelo trabalho e o fim da valorização da virgindade feminina.

French e Cluff (2000) investigaram sobre a participação das mulheres na organização operária da região do ABC (Santo André, São Bernardo e São Caetano), em São Paulo. A princípio, as mulheres começam a se organizar para reclamar contra o alto custo de vida, a carestia, mas aos poucos elas vão entrando na luta operária, nos sindicatos, nas manifestações, nas greves, rompendo com os ideais patriarcais que conduziam a sociedade. Segundo os autores, até 1945 as donas de casa eram desencorajadas a votar, mas no pós-guerra, com o aumento da participação das mulheres no mundo do trabalho, o eleitorado feminino atinge um terço do total da região do ABC. Mesmo as mulheres que não trabalhavam na indústria começaram a se organizar, sob a orientação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), nos Comitês Democráticos Progressistas (CDP) e na União de Mulheres Democráticas (UMD), de onde saíram várias líderes do movimento feminino de esquerda em São Paulo, sendo que algumas chegaram a ocupar cargos políticos, como a deputada Zuleika Alambert e Carmem Savieto, ambas do PCB.

Os movimentos de trabalhadoras – sindicatos, clubes de mãe, trabalhadoras do campo – foram investigados por Giuliani (2001) que traz uma reflexão sobre os percursos de mobilização, os conteúdos das reivindicações no mundo do trabalho e sobre a cidadania. Segundo a autora, no início do século, a participação das mulheres na organização sindical não era considerada, porque a sociedade entendia que o trabalho da mulher era uma situação temporária e que, logo, ela voltaria a ocupar a sua real função de mãe / esposa / dona de casa. Mas apesar dessas negações, as mulheres se organizaram, tanto no campo como na cidade, em clubes de mães, associações de bairro, grupos de mulheres trabalhadoras e os próprios sindicatos. E suas reivindicações eram por ensino, saúde, condições de trabalho, igualdade entre homens e mulheres, fim da discriminação sexual no trabalho. Muitas

mulheres começaram a militância nas pastorais da Igreja Católica, principalmente, a Pastoral da Terra.

O trabalho artístico é tema do trabalho de Pelegrini (2001), que discute sobre o trabalho ousado realizado por Leilah Assunção na direção de peças teatrais na década de 1960. No palco, em plena ditadura militar no Brasil, ela falava dos papéis sexuais, através de duas peças teatrais: "Fala baixo senão eu grito" e "Use pó de arroz Bijou". Ambas as peças tinham mulheres como personagens centrais, Angélica, Mariazinha, Betina. Aborda a forma como Leilah Assunção teria desnudado toda uma complexa esfera de relações pessoais e profissionais que permeavam a vivência feminina nos finais da convulsiva década de 60 no Brasil. O texto descreve como eram as peças trabalhadas por Assunção, falando da emancipação feminina.

O trabalho é um grupo temático que exemplifica claramente a participação das mulheres na construção da nação, o reconhecimento social e cultural desse papel demonstra que ele não tem nada de secundário e que, portanto, deve ser conhecido e sabido por todos.

1.1.5 Mulheres e Justiça

O quinto grupo temático destaca o trabalho de Campos (1993) que discute, a partir de processos movidos contra mulheres no século XIX acusadas de beatas e curandeiras, sobre o universo mágico que envolvia a vida dessas mulheres. Normalmente havia um padre envolvido, o qual era orientador espiritual das

acusadas. Durante os depoimentos elas acabavam confessando que as previsões, os milagres, não passavam de encenações. Segundo a autora, as beatas e curandeiras não eram como as bruxas, com funções nocivas ou anti-sociais, mas supriam a população do necessário alimento espiritual, numa época em que o cotidiano estava impregnado pela magia.

A pesquisadora Silva, M. (2000) discute os vários papéis femininos percebidos nos processos do Tribunal Eclesiástico Mineiro. As mulheres eram vítimas, autoras ou rés e pode ser percebido muito sobre suas vidas a partir dos documentos de divórcio, adultério, estupro, incesto, defloramento. Nos processos apareciam os bens da mulher, escravos, classe social. A autora discute ainda sobre os motivos de os homens procurarem a justiça comum e as mulheres a justiça eclesiástica nos casos de adultério, a justiça comum era mais rígida com relação às punições da mulher. De um modo geral, as mulheres ricas acabavam sendo mais denunciadas ao Tribunal, pois eram mais vigiadas em função da posição social. As mulheres pobres não tinham nome ou herança para zelar, já que os processos passavam pela questão da honra e desonra.

Muitos casos de assassinato, agressão, adultério praticados por mulheres, em fins do século XIX, foram associados à loucura. É sobre isso que Engel (2001) discute no texto: "Psiquiatria e Feminilidade". Junto com a Proclamação da República vieram novas formas de controle do corpo e da mente e uma delas era o desenvolvimento da psiquiatria. Em vários casos, o crime cometido pela mulher era relacionado ao seu estado de histeria / loucura e, ao invés de serem presas, iam para os hospícios. A histeria feminina, como chamavam, era associada ao período menstrual, ao pós-parto ou a uma sexualidade "descontrolada", momentos de privação dos sentidos. Os médicos criminalistas da época afirmavam que, da mesma

forma que a maternidade poderia gerar distúrbios, poderia também prevenir e até curar os distúrbios psíquicos.

A mulher agressora passa a ser vista como louca, mas, e como ficava a situação das vítimas de violência? Soihet (2001) discute sobre as várias formas de violência contra a mulher que foram impostas por uma sociedade extremamente masculina. A violência poderia ser física, sexual ou simbólica, quando eram impostas às mulheres concepções de honra, de casamento, de sexualidade que reprimiam qualquer manifestação de sentimentos e desejos, ditando os comportamentos adequados à mulher. Qualquer insubordinação às regras da boa conduta podia ser punida com o desprezo, a prisão ou a morte, como nos casos de adultério. Segundo a autora, muitos homens acusados de agressão ou violência sexual eram inocentados argumentando que a mulher não era honesta, já estava "perdida". A violência era justificada pela conduta da mulher, que devia ser pura, como a Virgem Maria, para conseguir se casar.

Tanto como vítima, quanto como ré, a mulher é estereotipada, ora é desonesta, ora é louca, histérica. A mulher é julgada não só a partir das leis, mas também dos valores machistas que conduzem a sociedade, e como esses valores são mais severos com a mulher, ela acaba por se tornar novamente vítima. Vítima de uma idealização de mulher; e a que não se encaixa nessa representação é colocada à margem, discussão, aliás, presente até os dias atuais.

1.1.6 Mulheres e Representações do Feminino

Nesse grupo são discutidas as idéias ou, as representações divulgadas sobre a mulher e o seu papel na sociedade através da imprensa, dos discursos políticos, religiosos, educacionais. Dentro desse tema se destaca Nader (1998) que trata da trajetória do lugar ocupado pela mulher na sociedade do século XX, um século com profundas transformações sociais. A vida da mulher sempre foi atrelada à instituição familiar, a educação e a religião pregavam que o lugar da mulher era a esfera privada, refúgio moral, elas não deveriam conviver com o público para não terem sua pureza e inocência corrompida pela violência.

Aos poucos as mulheres começam a se organizar, fundar associações de costureiras, o movimento feminista começa a lutar pelo sufrágio feminino, pelo divórcio, o direito à propriedade, à educação, à participação da mulher na política. O lugar ocupado por elas começa a mudar. Com as grandes guerras do século XX, as mulheres saíram para o trabalho e perceberam que podiam governar a si mesmas, embora os nazistas, os integralistas, pregassem a preparação da mulher para a maternidade e para a família.

Após 1975, outros direitos passaram a ser reivindicados, entre eles a satisfação sexual, a escolha do companheiro, o uso de contraceptivos, a denúncia da violência contra a mulher, a discussão sobre o tabu da virgindade feminina e sobre o escravismo do trabalho doméstico, dentre outros. Em 1978, finalmente, 25 mulheres foram eleitas para ocupar cargos políticos. E, com essa luta, a estrutura da própria família sofreu enormes mudanças.

A pesquisadora D'Incao (2001), trata da sociedade brasileira do século XIX, o surgimento da família burguesa e a valorização da mulher, esposa e mãe. Nesse contexto, as mulheres passam, segundo a autora, a ser imprescindíveis na manutenção da imagem do marido, no status, na ascensão social. Com o isolamento das casas, que até então eram todas muito próximas, a família se isola do público e começa a surgir o amor romântico, o cuidado da família e dos filhos mais do que nunca é papel da mulher. Esse é o período do romantismo na literatura, onde o amor é idealizado e os namoros são platônicos. As novelas e os romances fazem sucesso entre as mulheres. Nas classes populares era mais fácil viver o amor, pois não havia dotes e heranças em jogo. Já nas famílias burguesas, as moças eram controladas, vigiadas, a virgindade era requisito fundamental. Os romances são as principais fontes para entender os relacionamentos da época, Machado de Assis, José de Alencar, entre outros.

A mulher representada na literatura foi estudada por Pesavento (1998). A autora entende que tanto a História como a literatura são representações do real e, a partir dessa idéia, analisa como são as mulheres do romance de Érico Veríssimo. No romance é retomada a história da formação do Rio Grande do Sul, um processo permeado de guerra e valentia masculina. Nesse contexto, as mulheres também eram fortes, visto que os homens sempre estavam lutando nas fronteiras e elas conduziam a família. As mulheres do romance – Ana Terra, Bibiana e Luzia – lutaram para conseguir o que acreditavam, é como se as mulheres encarnassem os valores masculinos do sul: bravura, força, persistência nos ideais.

Cunha (1998) trata das representações do papel da mulher expressos em romances franceses de M. Dely, traduzidos no Brasil. A coleção de romances era muito lida e as imagens de mulheres presentes nos textos eram de heroínas, belas,

loiras, que se casavam com príncipes e viviam felizes para sempre. De acordo com a análise da autora, o casamento era colocado como a redenção da mulher, as cerimônias religiosas católicas e os pudores com relação ao corpo muito valorizados nos romances, tudo parecido com os valores que imperavam na sociedade brasileira da época. Vários códigos morais, valores e condutas eram expressos nos comportamentos das personagens e, para a autora, pareciam ter o claro objetivo de envolver a leitora e fazê-la adquirir aquelas maneiras de ser mulher, uma mulher que reunisse a mãe dedicada, a esposa exemplar e a dona de casa perfeita.

Ainda dentro das idéias divulgadas sobre o papel da mulher destaca-se o trabalho de Ramos (2002) ao tratar de alguns ideais – raça pura, negros repatriados para a África – que eram disseminados por alguns grupos no Brasil e que foram estudados a partir do romance: “Sua excelência a Presidente da República de 2500”, no romance o Brasil é governado por uma mulher, doutora Mariângela de Albuquerque, 28 anos, paulista, diplomada em Medicina e Direito, esbelta, olhos de veludo, boca pequena e lindos dentes, talento de escol, cultura poli forma, boa, sensata, meiga, tipo de beleza, mulher perfeita, durante esse governo tudo passa a funcionar no país. Um romance utópico, mas que revela muitos dos ideais republicanos do início do século XX, associa modernidade e feminismo, criticando o governo masculino que imperava no Brasil. O tripé mulher – esposa – mãe teria o papel de regenerar o país e, para tanto alastrava-se a idéia da “pedagogia do casamento”.

A emergência do feminismo nas primeiras décadas do século XX faz com que toda a imprensa se preocupasse em falar dos papéis da mulher. Azevedo (2002) trata das representações sobre o universo feminino divulgado nas revistas paulistanas, as quais disseminavam a idéia dos papéis socialmente construídos para

as mulheres: mães, donas-de-casa, esposas dedicadas. Temas como: educação feminina, casamento, maternidade, eram discutidos nas revistas contribuindo para a cristalização dos papéis atribuídos às mulheres.

As representações sobre as questões femininas também foram tema do trabalho de Pinto (1999). A autora trata das idéias modernizadoras e civilizadoras presentes na sociedade brasileira do início do século XX. Segundo ela, esses ideais interferiam na vida das mulheres, definindo ou, moldando os papéis sociais, através das revistas, do cinema. A mulher moderna era mostrada e incentivada, não mais a dona-de-casa, mas a mulher que trabalhava fora, influenciada pelo modelo francês da Belle Époque.

O surgimento do debate das idéias feministas na Bahia na década de 1930 foi tema da pesquisa de Almeida (1993). A autora mostra o surgimento, em 1922, no Rio de Janeiro, da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino e, em 1931, foi inaugurada uma filial na Bahia. No Rio, a presidente da Federação era a feminista Bertha Lutz. Esse movimento feminista na Bahia não queria ser confundido como comunista ou anarquista, ao contrário, não fazia críticas quanto a posição feminina na sociedade capitalista. Apenas defendia, de acordo com a ideologia burguesa, a igualdade entre os indivíduos, não queria fazer revoluções e mudar a ordem social, como os anarquistas, mas agir dentro da lei, "colaborando na solução dos problemas relacionados com o progresso" (p. 68), as mulheres diziam-se defensoras da paz. Asseguravam, segundo a Almeida (1993), que o movimento não era antinatural ou subversivo, mas sim, defendia o amor, o casamento e a família. O homem era o alvo do processo de conscientização no novo papel da mulher e, muitos foram áduos defensores do movimento.

Entre as pesquisas que enfocam as representações femininas estão alguns trabalhos que optaram por estudar a trajetória de mulheres que não se submeteram às regras sociais de sua época. Falci e Melo (2002) fazem um resgate dos papéis femininos entremeados de situações econômicas, sociais e culturais do Brasil imperial. Trata-se da busca da representação feminina de Eufrásia Teixeira Leite, sinhazinha do fim do século XIX, identificando como ela se viu ou foi vista, como agiu, como foi excluída ou dominada. Eufrásia era de Vassouras e sua trajetória de vida expressa nitidamente o fato de que a riqueza podia mudar o tratamento que a sociedade oferecia a algumas mulheres. Ela viveu de forma diferente da maioria das mulheres de sua época: a perda dos pais transformou Eufrásia e sua irmã Francisca Bernardina em herdeiras de uma fortuna acumulada pelo pai e sua família. Com a morte da irmã, Eufrásia tornou-se herdeira única, quando foi morar num palacete em Paris, de onde administrava todos os seus bens: títulos e ações de diversas empresas, em várias partes do mundo. Os documentos pessoais, testamento, cartas de negócio demonstram como ela multiplicou seu portfólio.

As representações da virgindade feminina, na segunda metade do século XX, também já foram objeto de pesquisa, com o trabalho de Duarte (2000). O autor realiza uma reflexão sobre a ótica do judiciário no que se refere às representações sociais sobre a virgindade feminina nas décadas de 1960 – 70, vistas a partir dos depoimentos de vítimas e acusados criminalmente de sedução. Apesar de superados desde a década de 1920, vários conhecimentos sobre a virgindade persistiram nas representações populares, como é o caso da vinculação entre perda da virgindade / hímen e dor / sangramento na primeira relação sexual. Para provar que havia sido seduzida e que era virgem, a moça relatava com detalhes o sentimento de dor e as manchas de sangue. Os acusados, segundo o autor,

utilizavam a mesma estratégia para livrar-se da culpa, dizendo que a moça não era mais virgem, pois não havia notado nenhum sangramento ou demonstração de dor. Com o Código Penal de 1940, o crime de sedução não poderia mais ser provado apenas com as evidências físicas, mas também morais. A moça precisava, a partir de então, provar a sua conduta ilibada, dado que fez aumentar o controle sobre as mulheres.

A historiadora Joana Maria Pedro (2001) estudou sobre as mulheres da região sul do Brasil e mostra como era a vida das mulheres no século XIX. Os primeiros relatos são do viajante Saint-Hilaire o qual dizia que as mulheres do sul eram mais belas e sociáveis do que as do restante do país, muito provavelmente devido ao fato de a região ser colonizada por europeus, mulheres brancas e não negras e pardas. O texto trata principalmente das imagens idealizadas de mulher divulgadas nos jornais das três capitais do sul: Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre. Os jornais da época traziam a importância da mulher na família, o que se esperava de uma esposa, em especial, a alemã, tida como "trabalhadeira" e, enquanto isso, discriminavam as polonesas e luso-brasileiras. A mulher imaginada, idealizada vai deixar de percorrer as páginas dos jornais na virada do século XIX para o XX, com o advento da República espera-se mais das mulheres, inclusive com relação a comportamento, então passam a tratar da mulher concreta, notícias das famílias ricas, cria-se a coluna social.

Para encerrar esta revisão da bibliografia sobre a história das mulheres no Brasil pode-se estabelecer um quadro com os temas, idéias e conceitos discutidos pelos pesquisadores brasileiros sobre o tema.

GRUPO TEMÁTICO	IDÉIAS CENTRAIS – CONCEITOS
MULHERES E EDUCAÇÃO	O tema da educação tem grande espaço nas pesquisas sobre a história das mulheres, uma vez que se trata de uma das esferas sociais mais importantes na definição da identidade feminina, seja como educada, seja como educadora no lar ou nas escolas. Dialeticamente, a educação foi espaço de conformação, mas também de acúmulo de poder. Os conhecimentos acumulados nesse grupo temático permitiriam textos didáticos que, fugindo aos fatos “canônicos” da historiografia, dessem visibilidade ao papel das mulheres na construção de processos históricos centrais para a compreensão do presente. Algumas das temáticas levantadas seguem abaixo: ▪ A Educação feminina vinculada à idéia de progresso com o advento da República; ▪ A Educação feminina era vinculada à manutenção dos valores familiares; ▪ Na luta pelo trabalho, o Magistério é “permitido”, pois é entendido como um prolongamento do papel destinado às mulheres de mãe e educadora, passa a ser visto por elas como possibilidade de atingir o mercado de trabalho; ▪ As mulheres querem ter direito à educação formal; ▪ A Educação feminina passa a ser vista como possibilidade de transformação da sociedade.
MULHERES E SEXUALIDADE	Os estudos sobre a sexualidade compõem uma outra faceta da visibilidade das mulheres no processo histórico, dentro dos campos da vida privada e cotidiana. Apesar do potencial de despertar polêmicas em relação a diversos tabus, a abordagem histórica da sexualidade tem uma contribuição fundamental, que é a de permitir a compreensão de uma série de elementos históricos que perduram até hoje, referentes às limitações, papéis, comportamentos, interdições e padrões de interação entre os gêneros impostos às mulheres, geralmente introjetados por elas. O tema não pode ser excluído da mediação didática, pois não se refere apenas à genitalidade ou às práticas sexuais, mas se refere a uma compreensão mais ampla de sexualidade, que envolve as próprias concepções históricas do “ser mulher” e do “ser homem”. ▪ As mulheres indígenas eram representadas pelo imaginário europeu, a partir do seu ponto de vista, origem cultural das primeiras formas de dominação da mulher na América portuguesa, entre elas a própria miscigenação, que ocorre sob o poder do homem europeu; ▪ O Tribunal do Santo Ofício exerceu inúmeras formas de controle da sexualidade feminina; ▪ O corpo feminino, durante muito tempo, foi associado ao pecado; ▪ O corpo feminino era sinônimo de mistérios, os quais a medicina tentava desvendar; ▪ Devido a esse desconhecimento do corpo feminino apareciam as acusações de feitiçaria; ▪ As formas de controle da sexualidade feminina acabavam por facilitar a homossexualidade feminina no Brasil Colônia, visto que as mulheres só podiam conviver com outras mulheres, de modo que a iniciação sexual se dava, muitas vezes, entre elas; ▪ Em meados do século XX ocorre a valorização do corpo e do embelezamento femininos, é a emergência dos cosméticos e do capital em geral sobre as mulheres, entendidas agora como “mercado”; ▪ O tema do casamento e do concubinato revela estratégias sociais de poder e de marginalização desde o período colonial.

MULHERES E CLASSE POPULAR	Pode-se afirmar que a condição feminina não é uniforme em uma sociedade, mas que varia conforme a classe social. Assim, se a mulher é marginalizada, pertencer a classes marginalizadas adiciona outros fatores de exclusão, inclusive da narrativa histórica: se os vencidos não escrevem a História, as vencidas tiveram ainda menor visibilidade. Esse princípio é válido nos estudos históricos sobre essa temática e importante para a compreensão da atualidade, em que esses fenômenos de exclusão ainda não estão totalmente superados, apesar dos inegáveis avanços que modificaram a face da relação entre gêneros. Entre os diversos assuntos levantados, destacam-se: ▪ O papel essencial, durante toda a história, das mulheres parteiras; ▪ Por diferentes motivos, em diferentes momentos históricos a mulher pobre vai ser chefe de família; ▪ A presença do movimento indigenista feminino; ▪ As mulheres das classes populares acumulam estigmas sociais: além de negra, pobre e mulher; ▪ Muitas mulheres forras conquistaram ascensão econômica, embora a maioria não tenha obtido visibilidade social e o fenômeno tenha passado despercebido à historiografia; ▪ Durante toda a história do país a prostituição feminina vai ser encontrada como alternativa de subsistência; ▪ As mulheres eram as principais responsáveis pelo trabalho no pequeno comércio.
MULHERES E TRABALHO	Essa temática é similar, mas não idêntica à anterior. Sua importância está em concentrar as principais estratégias pelas quais as mulheres, além da questão da sobrevivência, constroem e ampliam espaços públicos de manifestação, realização e conquista de direitos. O campo de trabalho tem uma importância específica na história das mulheres, pois se constituiu como passo indispensável para ocupação dos espaços públicos, uma vez que as sociedades contemporâneas e sua filosofia política consideram a existência do sujeito político a partir da sua atuação como trabalhadores, sobretudo. ▪ As mulheres foram a principal mão-de-obra na indústria têxtil; ▪ Discriminação e assédio sexual eram comuns no trabalho feminino; ▪ As mulheres se organizaram nos movimentos de operárias; ▪ Durante o século XX surgiram vários movimentos de mulheres, operárias, católicas, artistas, etc; ▪ Mulher e o trabalho artístico: teatro.
MULHERES E JUSTIÇA	Nesse grupo, concentram-se as relações entre as mulheres e o Estado, sobretudo na sua face judicial, dominada até há pouco tempo pelos homens. A repressão judicial às mulheres revela uma face do relacionamento entre os gêneros na história, marcado inclusive pelo temor masculino, originado de sua ignorância quanto ao universo feminino, por sua vez uma outra faceta da temática da sexualidade na história das mulheres. ▪ As mulheres estavam presentes no universo mágico das beatas e curandeiras acusadas de bruxaria; ▪ O Tribunal Eclesiástico julgava e punia algumas atitudes das mulheres: adultério, divórcio, incesto, etc; ▪ As mulheres vítimas ou acusadas de crimes tinham suas ações associadas com a loucura; ▪ As mulheres pobres e a violência: física, social, econômica.
MULHERES E	As falas sobre a mulher na imprensa, na literatura, na religião, etc., estiveram orientadas por uma determinada representação do feminino, vinculada por sua vez à necessidade de sua própria perpetuação. Perceber a historicidade dessas falas e a imperiosidade de que elas não se perpetuem constitui uma função significativa da Didática da História.

REPRESENTAÇÃO DO FEMININO	▪ Durante o século XX o principal papel atribuído à mulher é o de mãe, esposa, dona-de-casa; ▪ A mulher é incumbida da manutenção da instituição familiar; ▪ Enquanto isso, na literatura elas são heroínas, submissas, belas; ▪ Durante o século XX acontece a emergência do Feminismo; ▪ A virgindade feminina sempre esteve envolta em tabus e medos; ▪ As mulheres sempre estiveram tolhidas por regras de comportamento destinadas a elas.
---------------------------	--

Quadro – Temas e discussões sobre História das Mulheres
Fonte: A autora

Esses grupos temáticos são apenas uma amostra da produção historiográfica, sobre as mulheres, existente no Brasil. A divisão em grupos temáticos é uma forma de explicitar como a mulher esteve presente em diversos momentos da história, nos mais variados contextos: trabalho, religião, justiça e como a dominação do homem sobre a mulher sempre teve um espaço privilegiado na sociedade. Resta saber por que o homem sempre teve necessidade de subordinar a mulher, por que ele teve que impor regras e limites para a atuação pública, para o exercício da sexualidade, enfim para que a mulher vivesse.

Na sociedade brasileira atual, a discussão sobre igualdade entre os sexos já foi superada, pelo menos legalmente. Para que essa igualdade de direitos seja realmente vista por todos, precisa ser concluído o processo de mudança na cultura do país, erradicando os pontos de vista preconceituosos e desinformados em relação à mulher, seus direitos e seus papéis sociais. O tempo todo podem ser encontrados resquícios da sociedade patriarcal circulando, e a escola não é exceção. Entre outras iniciativas educacionais, o ensino de História teve um papel importante nessa permanência, mas pode também ter um papel decisivo na mudança, na transformação.

O livro didático pode trabalhar dentro das novas possibilidades temáticas que, aliás, chama muito mais a atenção do aluno de hoje e contribui para a mudança, não só da visão sobre a mulher, mas também introduzir outros temas

como, por exemplo, cultura africana, a cultura indígena e, com isso, construir um novo conceito ou amenizar o preconceito com relação a essas culturas. Como salienta Bergmann (1990, p. 36):

Entender o ensino de História como objeto da Didática da História significa que ele deve contribuir para a formação histórico política e também que essa formação deve ser a mais objetiva possível, pensando nos assuntos e, ao mesmo tempo, correspondendo, subjetivamente, a interesses atuais de juventude.

Dentro da compreensão de Bergmann, a Didática da História exerce a sua função normativa exatamente quando, diante das demandas da contemporaneidade e dos estudos disponíveis, discute o que deveria ser ensinado. Nesse caso, tendo por base, tanto as conquistas femininas reconhecidas na legislação quanto os consensos sociais sobre a igualdade entre os gêneros, que se cristaliza em diversas ações públicas e privadas, cabe à Didática da História avaliar e analisar as práticas educativas (entre elas a produção e as características dos livros didáticos), de modo a cumprir a contento aquela função normativa.

Diante do levantamento não exaustivo desenvolvido neste capítulo, é possível afirmar que a discussão sobre a história das mulheres é ampla, consolidada e já gerou obras de divulgação de alta qualidade. Assim, ainda que os autores de livros didáticos utilizassem apenas as coletâneas publicadas sobre o tema no Brasil, já teriam subsídios suficientes para mediá-lo didaticamente. Nos próximos capítulos, estudaremos se e como esse conjunto de saberes encontra espaço na produção do livro didático, procurando identificar e compreender a prática das relações entre o saber histórico e o saber histórico escolar.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O segundo pressuposto que fundamenta este trabalho e precisa ser explorado é a questão da produção, circulação e utilização do conhecimento: neste ponto está presente a discussão sobre mediação didática e as demandas sociais de orientação no tempo atendidas, em parte, pelo conhecimento sobre as mulheres e sua história. Neste ponto cabe destacar que a opção feita por Rüsen e adotada neste trabalho sobre consciência histórica e circulação do conhecimento é uma opção política, ou seja, consciência histórica e consciência política estão expressivamente ligadas. Em seguida, a relação entre conhecimento escolar e conhecimento acadêmico, tendo os livros didáticos como veículo e documento privilegiado da mediação entre esses dois conhecimentos.

Um conceito central na condução dessa pesquisa é o de consciência histórica, o ensino de História tem que ser capaz de contribuir na formação da consciência histórica que é “a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária” (RÜSEN, 2001, p. 56). Para esse autor, o ensino da História deve ser capaz de constituir um panorama que leve em consideração, os consensos sociais mínimos e os avanços do conhecimento histórico-científico, para definir uma direção positiva de orientação temporal para os alunos que lhe são confiados.

A consciência histórica, qualquer que seja a sua configuração, faz-se necessária para orientar situações reais da vida no presente, uma vez que, para tanto, é preciso compreender a realidade e atribuir-lhe significados conforme a identidade e os projetos do sujeito. As tomadas de decisão são pautadas na

experiência do passado, que são interpretadas e orientam a vida. Portanto, a consciência histórica tem uma função prática de orientação temporal.

Em estudos realizados sobre a aprendizagem da História, Rüsen (1992, p. 34) diz que "el aprendizaje de la historia es um proceso de digestión de experiências del tiempo em formas de competências narrativas". Sendo que competência narrativa é a habilidade para narrar uma história e compreende a habilidade da experiência, da interpretação e da orientação.

Em relação ao desenvolvimento estrutural da consciência histórica, Rüsen (1992) elabora um esquema, no qual o desenvolvimento é apresentado de quatro maneiras: a primeira é o modelo tradicional, em que a consciência histórica funciona, em parte, para manter ou legitimar o poder através das tradições. Aliás, muitas dessas narrativas que procuram manter as tradições continuam muito presentes nos livros didáticos, principalmente na história do Brasil, como os grandes heróis ou mártires criados para dar cara à nação, ou discursos que se cristalizam despertando o patriotismo, a exaltação à grandeza da nação. A segunda maneira é o modelo exemplar que é aprender com as experiências do passado, "aprender de los errores del pasado" (GARCÍA, 1998, p. 282). Esse tipo de narrativa histórica está presente, comumente, nos discursos políticos.

A terceira forma de a consciência histórica realizar sua função é o modelo crítico, nessa forma é mobilizada uma classe específica de experiências do passado para criar uma contra - narração, construção da identidade através da negação, o sujeito não aceita a experiência apenas por fazer parte da tradição, mas questiona as interpretações vigentes. Este seria o quarto estágio da consciência histórica discutido por Heller (1993), quando o indivíduo consegue problematizar e resolver os problemas ao seu redor. Foi o que aconteceu com o Movimento Feminista, que não

aceitava a idéia de subordinação da mulher ao homem e à família. E, hoje, é o caso da inclusão da história das mulheres nos materiais didáticos, pois não se faz obrigatório que os livros continuem trazendo uma história com fio condutor masculino, a História ensinada pode ser diferente desta que vem sendo ensinada há séculos. Dentro do modelo crítico, um exemplo clássico é a crítica de Marx aos valores burgueses.

A última seria o modelo genético no qual o centro dos procedimentos, para dar sentido ao passado, encontra-se em si mesmo. Importante considerar as mudanças, são estas que dão sentido à história. "A consciência de história é principalmente a consciência da mudança" (HELLER, 1993, p. 19).

Segundo Rüsen (1992, p. 32) "En este modelo la memoria histórica prefiere representar la experiencia de la realidad pasada como acontecimientos cambiantes, en los cuales las formas de vida y de cultura alejadas evolucionan en configuraciones modernas más positivas".

Apesar de serem identificadas quatro formas de consciência histórica, encontram-se, normalmente, a tradicional e a exemplar na educação, sendo mais raras a crítica e a genética. Isso se deve ao fato de que ensinar História na escola dentro da forma tradicional e exemplar é mais "fácil", pois a crítica e a genética exigem maior capacidade, fundamentação e esforço por parte de alunos e professores, e nem sempre os docentes estão preparados, pois a sua formação não contempla, necessariamente, a ação educativa a partir de perspectivas críticas na formação do pensamento e da consciência.

Apenas os seres humanos são mortais, porque apenas o ser humano tem essa consciência da mortalidade. A consciência das coisas – tempo, espaço – é a diferença. O pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa,

cotidiano e inerente à condição humana, com o que se pode inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de enfocar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo (CERRI, 2001).

2.1 MEDIAÇÃO DIDÁTICA E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO

Falar sobre conhecimento escolar implica discutir sobre algumas expressões as quais são utilizadas para designar a passagem do saber acadêmico para o saber escolar, mas que nem sempre podem ser utilizadas como sinônimas, que são transposição didática, recomposição didática e mediação didática.

Entre as três, a expressão transposição didática foi a que mais repercutiu entre os pesquisadores, sendo que, Chevallard ([197-], p. 16-17) define a transposição didática como o trabalho de transformação de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino.

Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, es saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar.

A idéia de recomposição didática coloca em discussão tanto o termo quanto o conceito de transposição didática: ele designa um processo de transformação científica, didática, social, que afeta os objetos acadêmicos quando são traduzidos

no campo escolar. Assim, permite levar em consideração o hiato entre saber acadêmico e saber a ensinar, tal como aparece nos elementos que compõem o ensino. Ele remete, portanto, a um verdadeiro processo de transformação, de criação e não somente de simplificação, de redução. Nesse sentido, Margaraiz et al. (1989) propõem um termo que marcaria mais fortemente esse processo: é **recomposição didática**. O termo pertence bastante à esfera da metalinguagem e constitui em objeto alguma coisa que não pode ser apreendida na realidade fora desse quadro teórico. A transposição didática não é uma atividade, ainda mais uma atividade controlável, ela é um conceito que permite enfocar, delimitar, descrever processos os quais não têm como indicador mais que a vaga intuição de que o que se aprende em classe não é isto que os acadêmicos produzem, sem por outro lado o ser completamente distinto.

Numa terceira alternativa, a expressão mediação didática, adotada por Lopes (1999, p. 206) é explicada pela autora da seguinte forma:

A mediação didática não deve, portanto, ser interpretada como um mal necessário ou como um defeito a ser suplantado. A didatização não é meramente um processo de vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido em outras instâncias (universidades e centros de pesquisa). Cabe à escola o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido. Contudo, isso não lhe confere a característica de instância meramente reprodutora de conhecimentos. O trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original. Por conseguinte, devemos recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora / produtora de conhecimentos.

O conceito de transposição didática foi enunciado pela primeira vez em 1975, por Verret, na França. Em seguida, quem vai discutir tal conceito será o matemático Chevallard (LOPES, 1999). A denominação transposição didática parece ser a mais contraditória em relação ao que se pretende analisar neste trabalho (como é ensinada a história das mulheres). O termo passa a idéia de

reposição, de mudar de lugar sem alterações e, na verdade, não é isso que ocorre. O maior problema em questão é a forma de apreensão do conhecimento pela escola, o processo de transposição didática transforma o conhecimento, passando a constituir um novo saber, o saber escolar.

Para Rüsen (2001), os resultados da pesquisa histórica precisam ser didaticamente transpostos para suprir a carência de orientação que os tomou necessários. A apresentação histórica dos resultados da pesquisa constitui uma transposição, mas nem sempre é didática, nem sempre ela é redigida com a intenção de ensinar História mediante os processos que formam a consciência histórica.

Quando é elaborada a apresentação dos resultados de uma pesquisa histórica, é preciso considerar que existe uma diferença qualitativa entre o ensinar e aprender História na universidade e na escola, devido a essa diferença é necessário que exista uma disciplina que se ocupe do ensino e da aprendizagem da História – a Didática da História – visto que o processo de efetivação do conhecimento científico é diferente do processo de apreensão do conhecimento escolar.

A idéia de uma disciplina que se preocupa com o que é aprendido no ensino de História, o que poderia ser aprendido e o que deveria ser aprendido, que Bergmann (1990) e Rüsen (2001) chamam de Didática da História, também é abordada por Chevallard [(197-)] no que ele chama de Didática da Matemática. A Didática da História teria três papéis: empírico, reflexivo e normativo. A tarefa empírica é a investigação dos processos de ensino-aprendizagem, processos de formação dos indivíduos, investigação de como ocorre a formação da consciência histórica. A tarefa reflexiva investiga as intenções, os interesses, as problemáticas, os pressupostos presentes na prática do ensino de História. A tarefa normativa

investiga as formas de mediação intencional e da representação da História no ensino, por exemplo, o livro didático (BERGMANN, 1990).

A noção de um saber escolar surge com a idéia de transposição didática, e

ela tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis (LOPES, 1999, p. 206).

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

A terminologia "mediação didática" destaca melhor um outro conceito, o de circulação do conhecimento, que diz respeito às carências de orientação temporal que dão origem às pesquisas e ao estudo histórico. Para Rüsen (1997a, p. 83), a ciência histórica nasce de carências de orientação e de interesses cognitivos da vida prática concreta, sendo que os resultados assumem uma função de orientação existencial no presente, defendendo essa idéia diz que: "a história se fundamenta na práxis da vida, e em última instância seus impulsos, seus desafios, suas perguntas orientadoras não brotam apenas dela, mas de seu nexos com a vida no presente."

Essa idéia seria expressa por cinco fatores interligados e interdependentes, método (pesquisa empírica), formas de apresentação (historiografia), funções de orientação existencial, interesses e carências de orientação no tempo, idéias (perspectivas orientadoras). Os cinco fatores constituiriam um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até chegar ao último, completando-se e iniciando-se novamente.

O pensamento histórico tem seu ponto de partida no presente, na vida prática cotidiana, ele é sempre intencional. As pesquisas surgem para suprir as carências de orientação de homens e mulheres, são necessidades específicas de reflexão sobre o passado, representadas por Rüsen (2001, p. 35) na figura 1.

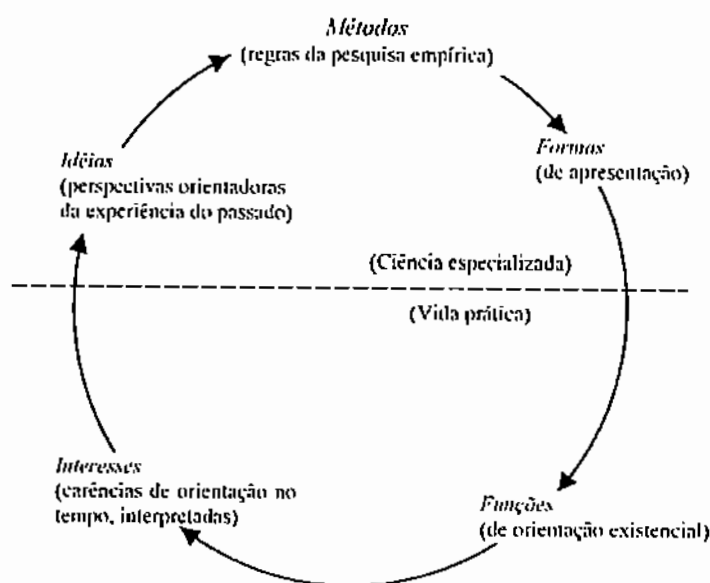


Figura 1 – Fatores do pensamento histórico
Fonte: Rüsen (2001, p. 35)

Uma teoria parecida com essa da circulação do conhecimento é discutida por Santos (1989), quando fala da reflexão hermenêutica ou círculo hermenêutico. Nessa teoria é ressaltada a necessidade de analisar todas as abordagens numa interpretação para que o círculo se complete. Caso não sejam considerados todos os pontos, as visões, o círculo de interpretação da realidade não se completa. A reflexão hermenêutica tem um duplo cabimento: tornar compreensível o que as ciências são na sociedade e o que elas dizem sobre a sociedade.

Isso quer dizer que "deve-se suspeitar de uma epistemologia que recusa a reflexão sobre as condições sociais de produção e de distribuição (as consequências sociais) do conhecimento científico" (SANTOS, 1989, p. 30). A

ciência e, neste caso a ciência histórica, não é uma prática em si, a pesquisa não se encerra em si mesma, mas tem uma função social, deve retornar à sociedade para responder as carências de orientação das comunidades que a geraram.

2.2 LIVRO DIDÁTICO: VEÍCULO MEDIADOR ENTRE CONHECIMENTO ACADÊMICO E CONHECIMENTO ESCOLAR

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos, são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, sua cultura, como destaca Alain Choppin (apud BITTENCOURT, 2002), ou seja, é necessário considerar todas as faces do livro didático numa análise. Ele é apoio pedagógico, mas antes disso ele é mercadoria, é veículo de transmissão de ideologias, valores, representa um determinado grupo social e tem que ser analisado como tal. Considerar todos esses pontos não significa encarar o livro didático como o grande vilão da educação escolar, como faziam vários educadores até bem pouco tempo atrás, mas significa entender que a utilização do livro requer alguns cuidados por parte do professor. Este não pode considerar e passar a idéia de que os livros trazem histórias com verdades absolutas, mas tem que ter clareza de que os livros didáticos condensam versões dadas à história. Os livros didáticos não podem ser transformados na "panacéia universal" e nem no "bode expiatório" da educação, nas palavras de Fonseca (2003, p. 52).

No Brasil, desde o século XIX, o livro didático tem sido utilizado nas salas de aula como mediador entre as propostas oficiais e o ensino escolar (BITTENCOURT,

2002), chegando mesmo a assumir a função de currículo em situações de vácuo, ambigüidade legal ou percepção de ilegitimidade do currículo oficial. O livro didático brasileiro constitui a principal fonte de estudo do aluno, é o principal veículo de conhecimentos sistematizados, o maior divulgador cultural entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar (FONSECA, 2003).

Recentemente foi criado no Brasil o PNLD, que avalia e distribui, gratuitamente, o livro didático nas escolas públicas de todo o país. No entanto, o fato de o livro ter sido aprovado pelo PNLD não o transforma em uma cartilha para ser seguida à risca: mesmo aprovado, ele traz consigo toda uma ideologia implícita, interesses capitalistas das editoras e opções teóricas, metodológicas e de conteúdos por parte dos autores e equipes editoriais.

De acordo com Bittencourt (2002, p. 73) "Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo".

Refletir sobre o livro didático é refletir sobre veículo mediador entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar, políticas e financiamentos para a educação, concepções de História e de educação.

Até início da década de 1980 os livros didáticos recebiam pouca atenção dos meios acadêmicos, no entanto, nos últimos anos, vários pesquisadores têm se dedicado às questões referentes ao ensino de História e, em especial, aos livros didáticos. O problema, como destaca Rüsen (1997a, p. 81) é que por mais que esteja se discutindo o livro didático, a sua qualidade, os conteúdos e a forma como são apresentados, os conceitos trabalhados,

las reflexiones [...] están marcadas por esta laguna. Frente a la satisfacción empírica, verdaderamente indispensable, del concepto de cómo debe ser un buen libro de texto de historia, estas reflexiones se mantendrán en un plano

puramente heurístico, es decir, mantendrán una actitud de suposición interrogativa.

O livro didático é um dos materiais mais importante das aulas de História, por esse motivo deve partir dos objetivos do ensino da disciplina, em que a peça chave é a formação da consciência histórica. “La conciencia histórica es al mismo tiempo el ámbito y el objetivo del aprendizaje histórico” (RÜSEN, 1997b, p. 81). A aprendizagem da História é um processo de desenvolvimento da consciência histórica, na qual se devem adquirir competências da memória histórica.

As abordagens de análise dos livros didáticos são bastante variadas, alguns trabalhos questionam a periodização e recorte espaço-temporal, denunciam a velha divisão da História em Idades – Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, o eurocentrismo, a inserção da História do Brasil como um apêndice da História da Europa. Um outro grupo de pesquisadores se dedica a analisar os conceitos empregados nos livros, tais como, descoberta, povoamento, civilização, espaço, progresso, índio e, a inconsistência ou, às vezes, a inexistência de discussão sobre os conceitos. Um terceiro grupo trabalha o tema dos sujeitos priorizados e/ ou excluídos, ou seja, como são privilegiados portugueses, ingleses, franceses em detrimento de índios, africanos, asiáticos. Como a história é homogeneizada, ocultando os conflitos de classe, as lutas populares. Pesquisas abordam ainda as questões referentes às práticas de leitura do livro, as políticas públicas vinculadas à escolha dos livros e as estratégias editoriais. (VILLALTA, 2001).

As poucas análises dos livros didáticos nas décadas de 1970 e 1980 faziam críticas sobre os interesses a que serviam os livros, apontando como alienante, acrítico, oficialismo, descontextualizado. Na década de 1990, a crítica acentuou o tema da presença de preconceito e discriminação.

Além dos estudiosos e críticos, também o Ministério da Educação e Cultura (MEC) resolveu dedicar mais atenção à questão do livro didático, pois era unânime a opinião de que os livros apresentavam constantes erros conceituais, ausência de informações essenciais, preconceitos, qualidade gráfica deficiente, entre outros. Essas preocupações de ordem técnica, somadas às preocupações de ordem acadêmica e didática têm uma trajetória de consideração na política educacional, cuja forma contemporânea é o PNLD, do MEC. A primeira avaliação dos livros aconteceu em 1996, e em 1997 foi divulgada a lista dos aprovados, através do Guia do Livro Didático. Desde então, de três em três anos o MEC divulga a lista dos livros que foram avaliados e aprovados.

Essa avaliação feita pelo MEC conta com a participação, atualmente, de vários professores universitários e é realizada através de uma série de critérios estabelecidos num roteiro, em que são analisados vários itens: a metodologia de ensino-aprendizagem, as atividades, metodologia da História, os conceitos e a historicidade dos conceitos, discussão de fonte histórica, ausência de estereótipos, as ilustrações, construção da cidadania, manual do professor, editoração e aspectos visuais, a formatação. Até a avaliação de 2002, dos livros didáticos de História, cada um desses itens recebia um conceito, ótimo, bom, suficiente ou insuficiente, e ao final os pareceristas ainda faziam uma síntese da percepção geral da coleção. Após a avaliação, as obras eram classificadas como: recomendada com distinção, recomendada, recomendada com ressalvas ou excluída. Classificações estas indicadas nas capas dos livros com estrelas, quanto melhor a classificação maior número de estrelas. Para o PNLD de 2005, mudaram-se os critérios de classificação dos livros, não são mais colocadas estrelas para classificar, apenas uma análise escrita e gráficos com códigos de cada coleção.

A partir da elaboração dessa avaliação e das novas discussões presentes nos PCN, os livros tiveram uma melhora não desprezível de qualidade. Muitos autores e editoras utilizaram a própria avaliação do PNLD para reformular os livros didáticos. Alguns temas da historiografia atual, bem como resultados das discussões mais recentes da metodologia do ensino podem ser encontrados nos livros, embora de forma ainda precária, por vezes. Mas, enfim, cada vez mais os autores de livro didático introduzem nas obras o trabalho com documentos, trechos de jornais, literatura, música, cinema, fotografias e abordagens historiográficas atualizadas. Entendendo que alguns professores encontram dificuldade em trazer novos materiais para a sala de aula, o fato de o próprio livro conter tais documentos, é um ponto positivo.

Um fator imprescindível nesse processo de modificação do livro didático é a questão da indústria editorial. O livro é uma mercadoria e precisa adaptar-se à demanda, se o mercado está fazendo certas exigências ele precisa ser adequado a elas, como ressalta Munakata (1998, p. 274):

Se a ventura sopra a favor das reivindicações democráticas, progressistas e até mesmo esquerdistas; e se isso se traduz, na disciplina de História, na valorização de abordagens que presumivelmente propiciem a 'reflexão', a 'crítica', a 'conscientização' e a 'promoção da cidadania', a empresa capitalista que produz livros a esse respeito prefere atender a essa demanda do que permanecer fiel à sua suposta 'ideologia'. Ou melhor, o mercado é a própria ideologia dessas empresas.

No Brasil, o Estado é o principal comprador de livros didáticos e paradidáticos, sendo assim, a indústria faz de tudo para parecer que o livro foi produzido dentro dos padrões estabelecidos pelo PNLD e pelo MEC. Mas considerando o montante de investimentos feitos pelo Estado brasileiro nas editoras os livros ainda precisam melhorar em vários aspectos. A compra contínua de livros didáticos pelo governo é o que mantém as grandes editoras do país, no entanto,

ano a ano continuam reeditando os velhos livros. Afinal é mais lucrativo mudar algumas páginas, usar folhas coloridas e reeditar, do que gastar parte dos recursos com novas coleções, documentos, imagens (direitos autorais). Por que as editoras investiriam se mesmo com tantas deficiências o Estado continua comprando tais obras. Uma alternativa poderia ser um concurso público para produção do livro didático, os próprios autores inscreveriam os livros e a comissão do PNLD faria a análise, as coleções escolhidas pelos professores e professoras seriam financiadas pelo Estado.

A renovação não contou apenas com a incorporação de novos problemas, novas abordagens, novos objetos, propostos pela Nova História. O principal investimento das editoras para atender a essas exigências foi a profissionalização dos seus colaboradores. As funções foram se especializando, se antes tinham quatro ou cinco pessoas que se revezavam em todo o trabalho, passam a contar com profissionais específicos para cada área, por exemplo, edição, leitura crítica, revisão, edição de arte, diagramação e paginação, ilustração, pesquisa iconográfica.

Os autores que trabalham para as editoras, normalmente, são nomes já conhecidos, consagrados como autores de livro didático. Acontece que nem sempre o autor escreve todo o livro, outros pesquisadores escrevem e a editora utiliza os nomes conhecidos para lançar os livros no mercado.

A análise de livros didáticos pode ter vários enfoques, a historiadora Norma Telles (1984), por exemplo, discute sobre alguns conceitos utilizados nos livros didáticos e que levam a distorções no entendimento e formação histórica. Outro enfoque possível é o que faz Bittencourt (2002), analisando as práticas de leitura do livro didático, as relações presentes no aprendizado da leitura no cotidiano escolar, bem como as várias leituras possíveis de textos e imagens dos livros.

O historiador Munakata (1998) volta suas pesquisas para obras didáticas em geral, abordando as estratégias editoriais e analisando o espaço desse tipo de material no mercado livreiro.

Baldiçera (1994) aborda a questão da qualidade dos livros didáticos, principalmente no que se refere ao tratamento e manipulação dos conceitos, utilizados no ensino fundamental.

Esses são alguns exemplos de enfoques de análise de livros didáticos, diferentes do enfoque pretendido neste trabalho, que consiste em analisar as representações sociais da história das mulheres nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, no ensino de História do Brasil.

2.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse tópico abordam-se a Análise de Conteúdo e a Teoria das Representações Sociais. As teorias serão desenvolvidas para esclarecer em que medida cada uma contribui para a compreensão de como um conteúdo ou a ausência dele pode interferir no Ensino de História e na formação do indivíduo capaz de agir com autonomia, criticidade e consciência.

2.3.1 A Teoria das Representações Sociais

A noção de representação social favorece a compreensão das relações dos mundos individual e social, no contexto dinâmico de uma sociedade em transformação.

Uma análise detalhada das representações sociais e de suas transformações ou substituições no tempo, na sociedade em estudo, pode servir para uma inferência confiável das motivações envolvidas naqueles processos decisórios que orientam as ações dos sujeitos individuais ou coletivos (CARDOSO, 2000).

Segundo Falcon (2000, p. 46), representar pressupõe uma atividade ou faculdade da consciência cognitiva ao mundo exterior: re-apresentar, uma presença (sensorial, perceptiva) ou fazer presente, alguma coisa ausente, isto é, re-apresentar como presente algo que não é diretamente dado aos sentidos. "Representar, nesse caso, remete a uma atividade do sujeito do conhecimento e a sua capacidade de conhecer, isto é, de apreender um real verdadeiro para além das aparências de um real produzido pelo senso comum".

A Teoria das Representações Sociais considera as representações como interações entre sujeito e objeto, ou seja, as interações entre pessoas ou grupos presumem representações. Portanto, a representação se dá quando se atribui um sentido ao objeto, num contexto; é um conhecimento socialmente construído, um saber elaborado por diferentes sujeitos, em diferentes lugares sociais.

Moscovici (1978, p. 77) afirma que para qualificar uma representação social não basta apenas saber "quem" a produziu, mas "por que" produziu ou a função a que se destina. Isto é importante "na medida em que a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais".

Uma representação é resultado do tempo e do lugar em que foi produzida e a que se destina. Portanto, trazem implícitos valores, idéias e imagens, conforme destaca Silva, H. (2000, p. 84): "O texto não é outra coisa senão a representação do

real. Com efeito, a reconstituição da realidade não passa de uma inferência, de uma dedução: ela é fruto de uma construção subjetiva; em outras palavras, ela reflete o ponto de vista daquele que a relata."

As representações sociais têm que ser estudadas a partir das interações estabelecidas entre os diversos elementos que constituem a sociedade. Por exemplo, a representação que se tem de mulher vai modificar em diferentes tempos e sociedades e, mesmo no tempo presente, dependendo do grupo que a representa, baseado em religião, classe social, cultura, valores morais, etc.

Segundo Cardoso (2000), as análises realizadas no campo da psicologia social tem sido capaz de oferecer um bom exemplo de trabalho com as representações por ser centrada, fundamentada e com precisão de conceitos. A psicologia social discute as complexidades que envolvem tal teoria.

As ciências e as representações ocupam espaços diferentes na sociedade, sendo que dentro da teoria das representações sociais, as representações fazem parte do universo consensual; e a ciência, do universo reificado.

O universo consensual é aquele que se dá no campo do senso comum, o ser humano é a medida de todas as coisas. Não há distinções entre as pessoas numa sociedade, todas são livres e iguais. Nesse universo, quando se deparam familiar e não-familiar, as pessoas buscam elos com o familiar, lançam mão da memória na tentativa de aproximar-se do objeto do conhecimento.

No universo reificado, o universo das ciências, a sociedade é composta por diferentes, cada um com seu papel social distinto. É um universo de especialistas com poder de decidir sobre a validade ou não de um conhecimento. Aqui, as coisas são a medida do ser humano.

A diferença entre os dois universos é que de um lado estão as pessoas

comuns, com suas práticas, valores, culturas, crenças e, de outro, os cientistas, com papéis muito bem divididos e definidos, cada um com a sua competência específica. Dessa forma pode-se dizer que as ciências e as representações se contradizem, visto que a primeira busca tornar o familiar não-familiar; e a segunda, o inverso. Dentro desses universos, as ciências e o conhecimento científico fazem parte do universo reificado, e as representações e o senso comum fazem parte do universo consensual. Entretanto, o desenvolvimento das ciências possibilita o desenvolvimento tanto do universo reificado como do consensual.

A sala de aula e a interação com os Livros Didáticos são, na verdade, um embate entre esses dois universos. Os Livros Didáticos trazem resultados do universo reificado, um conhecimento científico, que nem sempre acordam com o universo dos alunos, o consensual. As representações que as crianças trazem consigo, que adquiriram a partir da sua vivência social, muitas vezes sedimentadas, não se questionam ou modificam com pinceladas de novas representações.

2.3.2 Objetivação e Ancoragem

Uma contribuição importante dentro da Teoria das Representações Sociais, para elaboração de uma representação social é dividida em dois pontos: objetivação e ancoragem, que Cardoso (2000, p. 9-10, grifo do autor) explica:

O da *objetivação* (que compreende as três fases da *construção seletiva*, da *esquematização estruturante* e da *naturalização*), através da qual se provê um contorno (imagem, figura) a determinadas idéias ou noções; e o da *ancoragem*, que assegura a vinculação social da representação, tanto em relação aos valores cognitivos de sentido e saber com que deve ser coerente no grupo social que a vê surgir, quanto pela atribuição de um valor funcional a seu conteúdo específico.

A **objetivação** converte um universo desconhecido em familiar a todos. Segundo Moscovici (1978, p. 110-111) "faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material [...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as", ou seja, o sujeito lança mão ao seu estoque de indícios e de significantes acumulados na comunicação e, a partir disso, transfere idéias conhecidas para familiarizar o objeto, para materializar o conhecimento.

Para entender a objetivação pode ser citado um exemplo muito simples, mas que é a tradução do que ocorre. É a descrição de um tatu feita por um cronista chamado Pero Magalhães Gandavo, na Província de Santa Cruz, em 1576. O cronista se reporta a animais já conhecidos, familiar à memória, para fazer a sua descrição:

[...] o mais fora do comum dos outros animais [...] chama-lhe tatus e são quase como leitões: tem um casco como de cágado, o qual é repartido em muitas juntas como lâminas e proporcionadas de maneira que parecem totalmente um cavalo armado. Tem um rabo comprido todo coberto do mesmo casco. O focinho é como de leitão [...]. Tem as pernas baixas e criam-se em covas como coelhos. A carne destes animais é a melhor e mais estimada que há nesta terra e tem o sabor quase como de galinha [...] (ZAMBONI, 1998, p. 96).

O processo de objetivação se realiza sob duas operações essenciais, naturalizar e classificar. A naturalização torna o símbolo real, há a estruturação de uma imagem a partir de um objeto abstrato, parte de uma dimensão abstrata para uma concreta. A classificação dá à realidade um ar simbólico.

O processo de **ancoragem** se realiza sob dois aspectos, a classificação e a nomeação, isto é, ancorar significa classificar e dar nome a alguma coisa. Para Moscovici (1978, p. 132), a finalidade da classificação é "realizar a completa transposição das idéias, atualizá-las no meio ambiente de cada um e padronizar as várias partes desse meio ambiente". Na verdade, é uma forma de transformar aquilo

que é estranho e inscrevê-lo em categorias já conhecidas. Mediante o processo de ancoragem "a sociedade converte o objeto social num instrumento de que ela pode dispor" (p. 173). No decorrer desse processo, o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderado através delas. Tanto a ancoragem como a objetivação estão associadas à memória.

2.3.3 Representações Sociais e Educação

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de elementos que compõem a educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Ela oferece uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles (GILLY, 2002).

A Teoria das Representações Sociais pode contribuir para levantar as representações de mulher que estão norteando a formação de meninos e meninas no ensino de História, visto que o campo educativo é privilegiado para entender como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais dentro de grupos sociais e como essas construções interferem na relação do grupo com o objeto representado. Aliás, isso remete a um questionamento, será que as representações sociais de mulher construídas nos livros didáticos podem interferir na representação já construída pelos jovens?

Dentro da escola atual, o discurso oficial recusa a idéia de hierarquização,

baseada nas diferenças individuais. As crianças devem ser aceitas como elas são, na sua diversidade, desenvolvendo as potencialidades e respeitando as singularidades. No entanto, em que medida está sendo respeitada a singularidade, se é negado o papel desempenhado pela mulher no desenrolar do processo histórico?

O principal foco de interesse da noção de representação social nessa pesquisa diz respeito aos conteúdos de conhecimento histórico que Gilly (2002, p. 247, grifo do autor) comenta:

Os fenômenos de 'descontextualização' e 'recontextualização' sucessivos do saber a cada etapa de sua transmissão social (do saber acadêmico ao saber proposto para a criança) por processos de seleção e de reorganização da informação. As práticas sociais sucessivas (seleção de conteúdos de ensino, construção dos manuais, preparação do ensino pelo pedagogo) operam a cada vez reconstruções de um novo objeto, de *representações sociais* sucessivas do saber científico inicial.

Na História, como já foi abordado nos grupos temáticos do capítulo um, existem vários trabalhos que discutem a representação que se tem dos papéis da mulher na sociedade. Sendo que em quase toda a história do Brasil, o papel social da mulher foi associado ao lar, ao doméstico, ela era impedida, ou desencorajada a partir para uma vida pública.

2.4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A intenção inicial para seleção dos livros didáticos, para a análise, era escolher os livros mais utilizados no país, a partir da verificação das coleções mais vendidas, ou melhor, aquelas que a maioria dos professores e professoras brasileiras adotou, as mais compradas pelo MEC, dado este que deveria ser público,

visto que a distribuição do livro didático é uma política pública. Depois de inúmeras tentativas, junto à Secretaria de Ensino Fundamental em Brasília e através de outras vias possíveis em conseguir esses dados numéricos sobre os livros mais usados no Brasil, sem obter sucesso, a escolha passou a ser pensada a partir de outros pontos que a justificassem. As listagens disponíveis no site do MEC, por sua vez, são parciais e, mesmo assim, não confiáveis, pois trazem, erros de articulação entre títulos, autores e disciplinas, o que leva a crer que as próprias quantidades mencionadas podem estar figurando incorretamente, também.

Uma alternativa foi comparar as coleções inscritas no PNLD de 2002 com as inscritas em 2005 para tentar encontrar algo. Essa opção acabou sendo utilizada e norteando a escolha dos livros. No Guia do Livro Didático de 2002 (BRASIL, 2001), cada coleção vem com um parecer por escrito e uma classificação em estrelas (recomendadas com distinção, recomendadas e recomendadas com ressalvas) e, no Guia de 2005 (BRASIL, 2004) as coleções apenas recebem pareceres, não há qualquer menção a notas ou estrela, os gráficos comparativos entre as coleções é fixado através de códigos, não identificam os livros. A partir da classificação foram escolhidas sete coleções, dentre as doze inscritas e aprovadas nas duas avaliações, as edições utilizadas na análise foram aquelas compradas pelo PNLD de 2002, que estavam sendo usadas nas escolas públicas até 2004. Foram escolhidas apenas sete das doze devido a quantidade de livros, visto que cada coleção tem quatro volumes, e por entender que as coleções escolhidas contemplam todas as classificações.

Essa alternativa de escolha das coleções também contempla a intenção inicial de trabalhar com um recorte nacional, embora de forma parcial, pois não se

tem o dado de quais coleções foram adotadas pelas escolas, apenas as aprovadas e que possivelmente tenham sido compradas pelo MEC.

Escolhidas as coleções, o recurso metodológico adotado para levantamento de dados na pesquisa foi a análise de conteúdo, que é, segundo Bardin ([197-], p. 38), "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens", partindo do critério de análise dos significados ou análise temática. A análise dos dados levantados foi feita a partir da teoria das representações sociais, neste caso, sobre a mulher nos livros didáticos. Este trabalho constitui-se basicamente de pesquisa documental, tendo como fonte uma combinação de vários materiais: livros e revistas acadêmicas, documentos oficiais e Livros Didáticos do Ensino Fundamental.

O primeiro passo da pesquisa foi fazer um levantamento bibliográfico das produções sobre história das mulheres no Brasil, a partir da década de 1990. Os livros ou artigos encontrados foram fichados, constando título, autor, palavras-chave e resumo da obra. Nesta pesquisa, a bibliografia sobre história das mulheres, produzida no Brasil, configura-se como uma das fontes.

O levantamento foi feito porque se entende que as representações sociais das mulheres, presente nos Livros Didáticos, só poderiam ser analisadas a partir da consideração do que já havia sido produzido no campo acadêmico. Para saber o que "está faltando" no Livro Didático, era preciso saber o que já existe de produção historiográfica, visto que é a partir desta que se realiza a elaboração do conhecimento escolar.

O outro grupo de fontes explorado constitui-se dos Livros Didáticos de História do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). A seleção

contempla os livros recomendados pelo PNLD 2002. Este fez parte da segunda avaliação feita pelo programa e tem uma implicação nesse fator. No PNLD de 1999, quando foram avaliados os livros de História, apenas 45,5% dos livros inscritos foram aprovados, nesse momento os livros eram analisados isoladamente e não por coleção, o que não implica a necessidade de a editora possuir uma coleção. O cenário se modificou para o PNLD de 2002, passaram a ser avaliadas as coleções, com uma série de critérios já abordados. As editoras se valeram das avaliações feitas, dos pareceres do PNLD, para melhorar o material e nessa avaliação 75,9% foram aprovados, embora o número de coleções inscritas tenha sido menor. Quadro que se alteraria novamente no PNLD de 2005 (MIRANDA ; LUCA, 2004).

Entre as doze coleções que tinham sido aprovadas na avaliação e constantes no guia do PNLD de 2002, utilizadas nas escolas públicas do país, reinscritas no PNLD de 2005 e novamente aprovadas foram escolhidas sete coleções, com a seguinte composição: uma que recebeu três estrelas (apenas uma coleção recebeu três estrelas no PNLD de 2002), uma com duas estrelas (apenas uma coleção recebeu duas estrelas no PNLD de 2002) e as demais todas com uma única estrela.

As coleções de Livros Didáticos escolhidas para serem analisadas foram:

- História, José Roberto Martins Ferreira, Editora FTD, 1997 – 4 volumes;
- Nova História Crítica, Mario Schmidt, Editora Nova Geração, 1999 – 4 volumes;
- Saber e Fazer História, História Geral e do Brasil, Gilberto Cotrim, Editora Saraiva, 1999 – 4 volumes;
- História Temática, Andréa Montellato, Conceição Cabrini, Roberto Catelli, Editora Scipione, 2000 – 4 volumes;

- História e Vida Integrada, Nelson Piletti e Claudino Piletti, Editora Ática, 2001 – 4 volumes;
- História: Cotidiano e Mentalidades, Eliete Rosa Toledo e Ricardo Queiroz Dreguer, Editora Saraiva, 2000 – 4 volumes;
- Brasil: para compreender a história, Renato Mocellin, Editora do Brasil, 1997 – 4 volumes.

Os Livros Didáticos selecionados foram estudados, iniciando por uma leitura flutuante, marcando todas as páginas que faziam referência à mulher. Em seguida, numa segunda leitura, apenas das páginas já marcadas, foi identificada nos textos, através de uma ficha (Apêndice), a série, o capítulo, quantas mulheres aparecem, o período histórico, qual o tema, como aparece (texto principal, complementar, informativo), como o autor trata o tema (informação, importante para compreensão do assunto, curiosidade, apenas cita, apenas mostra), sobre as mulheres na história do Brasil. No entanto, “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados” (BARDIN, [197-], p. 38). Analisou-se como o tema aparece nos textos e qual a característica do tratamento ou identificação das mulheres na história, bem como qual a dimensão e o destaque dados a essa preocupação.

Nesse tipo de pesquisa é importante lembrar que todo documento foi produzido por alguém ou por um grupo e destinado a um público específico e estão implícitos interesses políticos, econômicos, sociais e, portanto, deve ser analisado com certos critérios, como salientam Cardoso e Vainfas (1997, p. 377):

O pressuposto essencial das metodologias propostas para análise de textos em pesquisa histórica é o de que um documento é sempre portador de um discurso que, assim considerado, não pode ser visto como algo transparente. Ao debruçar-se sobre um documento, o historiador deve atentar, portanto, para o modo através do qual se apresenta o conteúdo

histórico que pretende examinar, quer se trate de uma simples informação, quer se trate de idéias.

A partir das fichas, foi possível estabelecer análises gerais e específicas, avaliando a relação estabelecida entre os saberes, as opções prevalecentes na elaboração dos livros, de modo a permitir reflexões a partir das hipóteses originais, conforme se verificará no próximo capítulo e nas considerações finais.

CAPÍTULO 3

MULHERES: DA HISTORIOGRAFIA AO LIVRO DIDÁTICO

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos a partir da análise realizada nos livros didáticos de História, das representações sociais de mulher nas fontes pesquisadas. Essas fontes são entendidas como amostra significativa da produção didática em História na atualidade, capazes, portanto, de fornecer elementos para a compreensão do problema em discussão. É importante lembrar que aquelas representações sociais compõem a formação dos indivíduos também através do ensino de História, e que sempre está presente uma determinada representação da mulher, mesmo que pela ausência, ou seja, mesmo que ela não seja explicitada. Essa representação tem um papel educativo inegável, qualquer que seja o seu sentido. A tarefa deste capítulo é trazer a investigação desenvolvida sobre a condição atual desse conjunto de representações nesse recorte determinado.

Retomando a idéia compartilhada por Rüsen (2001), de que a história surge de indagações feitas no presente – necessidades individuais e sociais de orientação temporal – parte-se para outra idéia: o conhecimento produzido em um determinado foco não fica restrito a si mesmo, mas é distribuído – de modo por vezes generalizado, por vezes restrito ou assistemático – voltando para a sociedade, para as necessidades sociais de conhecimento, nesse caso sobre a condição feminina.

Considera-se, neste trabalho, que a análise do livro didático tem que partir da idéia de que os conteúdos propostos têm que ser capazes de garantir a formação da consciência histórica, e não analisar se o livro traz este ou outro assunto. Entretanto, quando o assunto em foco é central para a formação da identidade, da cidadania e da consciência histórica dos estudantes, então a busca e análise sobre

a presença e a qualidade da abordagem de um determinado tema é justificada. Entre esses temas está, sem dúvida, a história das mulheres.

3.1 A MULHER NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Dentro dos livros selecionados³ foram escolhidos para estudo os capítulos que tratavam da história do Brasil, visto que este trabalho analisa as representações sociais de mulher produzidas na historiografia nacional, que são costumeiramente alocadas na parte de história do Brasil dos currículos, programas e livros didáticos. No entanto, nem todos os capítulos de história do Brasil foram aproveitados, somente aqueles que faziam alguma referência às mulheres, restringindo a quantidade de material para análise dos livros, o que não interferiu na análise.

Todos os livros, exceto os que não fazem história integrada, trazem temas de História do Brasil a partir do volume de sexta série. No volume de quinta série, os autores trazem a introdução aos estudos históricos – nesses capítulos foram encontradas algumas referências de histórias das mulheres – e História Antiga. Ao explicarem o que é História, como ela é produzida, quais são as fontes, os temas pesquisados, os livros evidenciam que reconhecem a participação social da mulher como um dos temas possíveis dentro da pesquisa histórica, citam exemplos, entretanto, no decorrer da coleção não continuam com essa possibilidade de abordagem da História a partir da perspectiva da inclusão da história das mulheres.

O primeiro a ser analisado é o livro História, de Ferreira (1997). Logo no primeiro volume, tem-se a impressão de que ele vai tratar da participação das

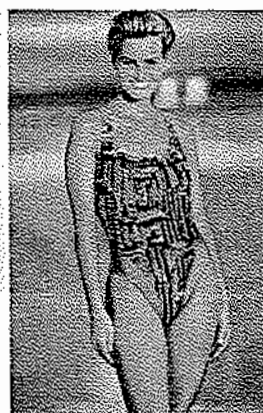
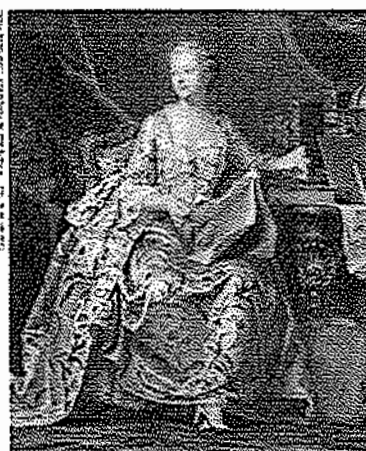
³ Listados no Capítulo 2, item 2.4 – Trajetória Metodológica.

mulheres na história. Utiliza o primeiro capítulo: "Os homens vivem em sociedade", para explicar o que é uma sociedade e os laços de dependência que existem, duas fotografias, uma da mãe carregando o filho, fazendo referência à dependência física e outra da mãe brincando com a criança, dependência cultural ou afetiva. Em seguida, para explicar que as sociedades são diferentes e mudam ao longo do tempo, novamente recorre a imagens de mulher, primeiro são duas fotografias com a legenda "duas maneiras diferentes de ser mulher" (p. 22), mulheres africanas e outras americanas. Na segunda é uma gravura de uma mulher provavelmente do século XVIII e a outra é uma fotografia de uma mulher de biquíni, a legenda diz "duas mulheres: mudanças evidentes", conforme figura 2.

As sociedades mudam ao longo do tempo

Isso significa que as sociedades do presente são diferentes do que foram no passado e, muito provavelmente, do que serão no futuro.

Para melhor entender essa ideia, vamos contar duas histórias. As duas se passaram no mesmo lugar e com o mesmo povo, só que em momentos diferentes.



Dois mulheres: mudanças evidentes

A primeira é a de uma pessoa que viveu em São Paulo há muito tempo.

"Antônio Sampaio, grande fazendeiro paulista, acordou bem cedo. Da varanda da sua enorme casa, olhou, orgulhoso, a fila de escravos indo para o trabalho. Contemplou ao longe os limites das suas terras cobertas com cafezais. Com voz forte de quem sabe que manda, ordenou que lhe preparassem o cavalo preferido. Precisava ir à cidade negociar a safra de café. Aproveitaria para comprar um vestido para a filha e dois ou três escravos. Estava de bom humor."

Figura 2 – Mulher: diferentes tempos
Fonte: Ferreira (1997, p. 25, v. 1)

A partir da figura 2, fica claro que a representação que se faz da mulher é meramente ilustrativa, “para colorir o livro”, pois no texto escrito, o livro não faz referência às imagens, aliás, ele “passa por cima das imagens” sem dizer nada. Coloca o título do texto, diz que contará duas histórias para melhor explicar as mudanças que ocorrem na sociedade, e as mulheres ficam no meio dessas histórias sem serem relacionadas a elas. Parece que a produção considera a incorporação da participação da mulher na sociedade, da demanda sobre o tema, mas ainda não desenvolveu a integração efetiva do tema, ou seja, mantém-se a idéia da impressão inicial, não coloca a mulher por considerar o tema.

Outro livro que inicia no volume de quinta série com esse tema – o que é História, para que serve a História, o que é sociedade – é Nova História Crítica, de Schmidt (1999). O autor também utiliza algumas fotografias para exemplificar as diferenças sociais e o direito das mulheres nas diferentes sociedades.

Nas imagens (figura 3), o autor traz algumas considerações que estão relacionadas com o texto, no qual ele discute sobre diferenças sociais, tanto no sentido pobre / rico, quanto às diferenças culturais, a forma como sociedades ocidentais e orientais tratam a mulher.



Figura 3 – Mulheres e papéis sociais
Fonte: Schmidt (1999, p. 20, v. 1)

Ainda nesse volume, Schmidt (1999, p. 23, v. 1, grifo nosso) cita algumas vezes a mulher como exemplo de grupo social ou quando afirma que tudo tem história: “você pode, por exemplo, estudar a história das roupas, [...], da culinária, do comportamento sexual, [...], das boas maneiras, da educação, da **situação das mulheres [...]**”.

Outra referência encontrada em Schmidt (1999, p. 26, v. 1) é quando explica que a História não é feita pelos grandes heróis, “quando quisermos entender a

abolição da escravatura no Brasil, não podemos achar que ela aconteceu somente por causa da assinatura da Lei Áurea, de 1888, pela princesa Isabel” . Aliás, essa colocação sobre a princesa Isabel já anuncia que ele não pretende falar dela no tema abolição da escravidão. A idéia não é tratar do papel desempenhado pela princesa, transformando-a na heroína que libertou os escravos, negando todo o processo de resistência de escravos e escravas, mas, naquele momento histórico, o fato de uma mulher ter liderado movimentos pela abolição e ter sido reconhecida pelo movimento abolicionista por isso, não pode ser ignorado.

Entre as várias identidades representadas pela princesa Isabel, governante, elite, branca, não pode ficar de fora a identidade da mulher que teve um papel importante dentro de uma sociedade patriarcal e machista do século XIX. Muito embora essa colocação do autor seja uma tentativa equivocada de criticidade, como tantas outras passagens da obra, pois na tentativa de ser politicamente correto com o movimento negro, acaba pecando com a história das mulheres. A criticidade não implica a negação da parte contrária, mas sim em mostrar que várias identidades convivem em uma mesma sociedade, e a representação que se faz dessa identidade diferencia de acordo com quem a representa, como aponta Hall (1998, p. 21): “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida”.

No livro *História e Vida Integrada*, Piletti e Piletti (2001) não utilizam imagens de mulher como nos livros acima citados, a não ser por uma gravura de Debret, chamada *Uma senhora brasileira*, do século XIX, sugerida como proposta para pensar a diferença cultural e como vivia aquela sociedade.

O livro *História Temática* de Montellato; Cabrini e Catelli (2000) também fazem uma referência à mulher quando trata do tempo: usam duas fotografias, uma de mulheres de 1953 e outra de um casal de 1974, para explicar a questão do tempo, chama atenção para as roupas usadas pelas pessoas da fotografia.

Nos volumes de sexta série começa a *História do Brasil*. São encontradas as primeiras referências à história das mulheres brasileiras nos textos que tratam da chegada dos portugueses e o contato com os povos nativos. Ferreira (1997, p. 45) aborda a mulher indígena quando discute como viviam os primitivos habitantes do Brasil. "Nas aldeias, havia uma rigorosa divisão de trabalho, baseada nos critérios de idade e sexo. [...] As mulheres semeavam, cuidavam da plantação e da colheita. Além disso, faziam comida, os vasos de cerâmica e os serviços domésticos."

Ferreira (1997, p. 47) também utiliza duas gravuras de Theodor de Bry, do século XVI, na primeira já aparece a divisão dos papéis, "Tupinambás dançam e bebem cauim numa cerimônia religiosa, preparar a bebida era trabalho de mulher" que, no entanto, não são exploradas pelo autor. Na segunda, é o aprisionamento de um homem, que remete a prática da antropofagia citada no texto anteriormente, na imagem as mulheres participam do ritual.

Schmidt (1999) aborda a questão da antropofagia entre os povos indígenas, mas não trata do papel da mulher no ritual. A preocupação com relação à gravura do século XVI foi a idéia de violência. A divisão das tarefas no ritual, muito claras na imagem (figura 4), não é discutida por ele, os homens separando as partes do corpo, as mulheres cuidando do preparo de algumas partes que eram destinadas a elas e às crianças.

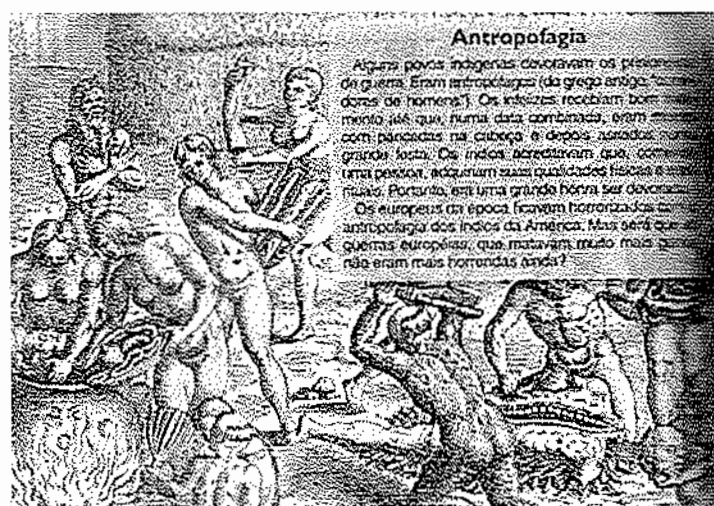


Figura 4 – Mulher e antropofagia
Fonte: Schmidt (1999, p. 140, v. 2)

Os autores dos livros didáticos não exploram as imagens que são colocadas na obra, indicando que, em geral, primeiro escrevem o texto e só depois são incluídas as gravuras e fotografias. Essa falta de relação entre texto e imagem pode indicar um problema derivado do aprofundamento da condição do livro como mercadoria, dentro do contexto de produção industrializada. Como o aspecto gráfico da obra geralmente não fica a cargo do autor, mas de uma parte da equipe editorial especializada nesse aspecto, não é raro encontrar esse tipo de dissonância, embora o critério da articulação entre texto e imagem seja um dos critérios de avaliação do PNLD que constam no Guia do Livro Didático (BRASIL, 2001). Aquela gravura do ritual antropofágico, por exemplo, pode ser explorada de inúmeras formas, principalmente com relação à participação feminina.

Raminelli (2001) faz uma análise brilhante da participação das mulheres nesses rituais a partir das narrativas de viagem e crônicas sobre o povo ameríndio feitas pelos europeus, como foi citado no capítulo um deste trabalho. Os autores dos livros didáticos poderiam estar utilizando essas análises para tratar do assunto, para que a imagem não ficasse solta, como se fosse um “retrato” da sociedade indígena.

O autor da figura 4, Theodor de Bry, nunca esteve no Brasil, suas gravuras foram inspiradas nos livros de Hans Staden, só isso já é suficiente para ter um cuidado a mais.

Mocellin (1997) apenas cita a divisão do trabalho entre os povos indígenas e Piletti e Piletti (2001, p. 86, grifo dos autores), quando tratam da divisão do trabalho, elaboram um pequeno quadro com o trabalho das mulheres de um lado e o trabalho dos homens de outro. Em seguida abordam as relações familiares entre os povos indígenas ao afirmarem:

Algumas tribos permitem apenas a *monogamia*, isto é, o casamento de um homem com uma só mulher e de uma mulher com apenas um homem; já em outras sociedades indígenas, a *poligamia* – um homem casado com várias mulheres – ou a *poliandria* – uma mulher casada com vários homens – também são permitidas.

Os autores (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 151) abordam o ritual antropofágico num texto complementar do capítulo em que tratam sobre a arte na colônia. Iniciam comentando que se tratava de um “costume bárbaro” e que nada conhecido até então “se comparava aos requintes tétricos do banquete antropofágico tal como realizado por quase todos os tupis e tapuias”, comentários, aliás, que colocam juízo de valor nas práticas daquele povo, não analisa a partir do referencial cultural dos indígenas. A descrição do ritual é feita pelos autores e baseado nos escritos do viajante Hans Staden, que visitou o Brasil no início da colonização,

A vítima era capturada no campo de batalha e pertencia àquele que primeiro a houvesse tocado. Triunfalmente conduzido à aldeia do inimigo, era insultado e maltratado por **mulheres** e crianças. [...] recebia como companheira uma irmã ou filha de seu captor e podia andar livremente. [...]. A seguir, começava o ritual, que se estendia por quase uma semana e do qual participava toda a tribo, **das mulheres** aos guerreiros, dos mais velhos aos recém-nascidos. (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 151, grifo nosso)

O livro História Temática cita a questão do envolvimento entre portugueses e índias, “os portugueses podiam até mesmo casar-se com várias mulheres indígenas,

ampliando sua influência e atuação [...] Dessas uniões surgiram os primeiros mamelucos, filhos de homens brancos com mulheres indígenas" (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI, 2000, p.88).

Nenhum livro didático analisado utiliza as idéias dos trabalhos de Raminelli (2001) para tratar desse contato entre europeus e índios, a visão dos europeus sobre os povos indígenas e sobre as índias em especial. Poderiam ser abordados aspectos diferentes da cultura indígena, justamente para evidenciar que eles não podiam ser comparados aos povos europeus, os rituais de passagem das meninas, o nascimento e o resguardo feito pelo pai, são apenas alguns exemplos de assuntos que poderiam ser tratados sobre esse período histórico. A seguir um trecho dos rituais de passagem descritos por Raminelli (2001, p. 16-17):

As meninas atingiam a idade adulta depois da primeira menstruação. Momento em que deveriam seguir um rito de passagem [...] que provocava grande temor entre as jovens índias. Antes da cerimônia, seus cabelos eram cortados rentes à cabeça [...]. Depois, as moças subiam em uma pedra plana onde os índios faziam-lhes incisões na pele com um dente de animal [...] Com o corpo sangrando, os índios esfregavam em suas costas cinzas provenientes da queima de abóboras selvagens [...]. Desse modo, as cicatrizes das incisões ficavam à mostra pelo resto de suas vidas. Esse ritual tinha intenção de dar às futuras mães um ventre sadio e filhos bem formados [...].

Os livros didáticos de sexta série destinam-se a uma faixa etária a qual está justamente vivendo um momento de transição, falar dos rituais de passagem poderia ser muito interessante, perceber que nas mais diferentes sociedades esses momentos de transição são valorizados e esperados.

Nos livros de sexta série, normalmente, os conteúdos iniciam em Idade Média e vão até Brasil Colônia, dentro desses conteúdos está a Reforma Protestante e a Inquisição. No entanto, o único que cita a questão da acusação das mulheres de feitiçaria é o livro Nova História Crítica (SCHMIDT, 1999) e, mesmo assim, de forma muito superficial, com uma gravura, na qual, segundo a legenda, a

mulher é seduzida pelo diabo para transformá-la em feiticeira e apenas uma frase do texto principal: “a Inquisição também puniu algumas mulheres, acusadas de feitiçaria” (SCHMIDT, 1999, p. 171), no item intitulado: “A Inquisição no Brasil”, mas não aborda o porquê de terem sido acusadas de feitiçaria, como elas foram punidas, quais os castigos. Essa carência de informações sobre a mulher nesse processo histórico não se deve à ausência de produção historiográfica sobre o tema. Pelo contrário, a mulher na inquisição foi um dos temas mais pesquisados até agora no Brasil, basta voltar ao quadro dos grupos temáticos destacados no capítulo um e constatar isso com Araújo (2001); Campos (1993); Silva, M. (2000) e Vainfas (2001).

Ainda no mesmo capítulo, o livro traz, na parte “reflexões críticas”, duas imagens de mulher, referindo-se à roupa usada (figura 5):



Figura 5 – Vestuário feminino
Fonte: Schmidt (1999, p. 175, v. 2)

No entanto, as questões postas para refletir não dizem respeito à roupa ou à vida das mulheres daquele momento histórico nem à forma como as mulheres eram controladas, inclusive na maneira de vestir-se. Aliás, nessa coleção acontece esse problema em vários capítulos, imagens descoladas das reflexões propostas nas atividades.

Sobre este tema os livros poderiam citar Araújo (2001) e Vainfas (2001). O primeiro trata da homossexualidade feminina e as punições do Santo Ofício no século XVI e XVII e o segundo do controle da sexualidade feminina exercida pela Igreja e pela família, a associação que era feita da mulher ao diabo, as acusações de feitiçaria e as punições para tais crimes, o enclausuramento, o controle sobre as roupas, a manutenção da honra feminina.

Em seguida o tema abordado pelos livros é sociedade patriarcal, tema em que poderiam discutir bastante sobre o papel da mulher naquele momento.

Ferreira (1997, p. 148-149) aborda a sociedade patriarcal ao descrever como viviam as mulheres naquela sociedade:

A autoridade do senhor de engenho sobre a própria família era também muito grande. Sua esposa só podia se apresentar às visitas se ele permitisse. [...] Pior vida tinham as meninas e moças. Além de viver numa sociedade onde apenas os homens tinham prestígio e poder, estavam submetidas ao domínio do pai. Ficavam a maior parte do tempo trancadas em seus quartos. Quando saíam para a missa ou para alguma festa, sempre iam acompanhadas de uma escrava, cuja função era vigiá-las. O casamento das filhas era uma forma de os fazendeiros e senhores aumentarem o seu prestígio ou riqueza. Por isso impediam que qualquer pessoa, especialmente os rapazes, chegassem perto delas. Frequentemente, na casa-grande, o quarto das moças solteiras não tinha janela, apenas uma porta, cuja chave ficava com o pai. [...] Nessa época, casava-se cedo. As moças, com 13 anos [...]. Dificilmente se desafiava o poder do chefe de família. Quem o fizesse era expulso de casa. Isso, na sociedade da época, significava marginalidade: prostituição, banditismo. No melhor dos casos, a moça expulsa de casa ia para um convento. Mesmo as mulheres casadas viviam trancadas dentro de casa. Só saíam em ocasiões especiais: batismo, casamento, enterro. Era impensável, na sociedade colonial brasileira, uma mulher ocupando um cargo ou uma posição de prestígio e poder.

No livro de Schmidt (1999) não tem como negar que o autor trata do assunto no texto principal e, comparando com outros é um texto relativamente longo, no entanto, ele parte do "senhor de engenho". Para explicar o poder que o homem tinha naquela sociedade e que o exercia com rigor sobre a mulher, esposa, filha, escrava. Junto com o texto, ele traz uma gravura de Rugendas do século XIX, um casal de namorados sob a vigilância de uma escrava.

Já Piletti e Piletti (2001) reservam apenas um parágrafo do texto para tratar da mulher na sociedade patriarcal, o domínio que o homem, chefe da família, exercia sobre todos na casa. Utilizam ainda uma gravura de Debret, do século XIX, também utilizada por Montellato; Cabrini e Catelli (2000), aliás, a única referência que essas autoras fazem da mulher no tema, que mostra um exemplo de família daquela sociedade (figura 6):



Figura 6 – Família patriarcal
Fonte: Montellato; Cabrini; Catelli (2000, p. 133, v. 2)

Nos dois livros que usam a figura 6, os autores se referem ao poder incontestável do senhor sobre a família, que, segundo eles, é mostrado claramente na imagem.

Dreguer e Toledo (2000) tratam do tema no item: "cejas cotidianas", no entanto, para um livro que propõe uma história do cotidiano, ele trabalha o assunto

de forma muito sucinta. A mulher aparece no texto principal quando explicam sobre a organização familiar:

O pai era considerado o chefe da família ao qual a mulher e os filhos deviam obediência e submissão total. **As mulheres dos senhores de engenho** tinham como principal tarefa cuidar da casa, orientando o trabalho dos escravos domésticos. Cuidavam também da educação dos filhos. Apesar de submissa ao marido, **a mulher do senhor de engenho** tinha poder sobre todos os escravos, aos quais dava ordens e castigos na ausência do marido. Todos deviam chamá-la de senhora e acatar com presteza suas ordens. Contudo, era sobre os filhos que a senhora exercia seu principal poder, pois era a responsável direta pela formação dos futuros senhores e senhoras da sociedade açucareira. [...] as meninas permaneciam em casa, onde aprendiam com as mães as funções de dona de casa, que deveriam exercer quando se casassem. Os trabalhos manuais consumiam a maior parte do tempo das jovens. Especialmente no preparo de seus enxovais. Os casamentos eram combinados pelos pais, que realizavam compromissos de noivado das filhas ainda adolescentes. (DREGUER; TOLEDO, 2000, p 177-178, grifo nosso).

Mocelin (1997), no capítulo intitulado: "O Nordeste Açucareiro", aborda a mulher em dois momentos do texto principal, destaca um item para tratar da mulher na sociedade patriarcal: "A mulher branca", em que descreve a vida dessas mulheres, o trabalho, o casamento, a prostituição, a repressão da sexualidade. Trata dos trajes das mulheres – veludos, sedas, jóias – em outro item: "Ostentação e Penúria".

Schmidt (1999) cita a mulher na sociedade patriarcal num box no qual descreve a educação feminina, a diferença de comportamento entre as mulheres do povo e as mulheres de famílias ricas. Já Cotrim (1999), nem sequer faz referência à presença das mulheres na sociedade patriarcal.

A escravidão aparece em todos os livros, no entanto, nem todos dão ênfase à mulher escrava, pois falam genericamente no escravo. Três livros tratam da mulher negra escrava, que são Cotrim (1999); Ferreira (1997) e Schmidt (1999). Ferreira (1997) trata no texto principal dos critérios para a escolha das escravas domésticas, que seriam cozinheiras, babás, amas de leite. Utiliza uma gravura

(figura 7) de escravas negras que, aliás, é usada também por Cotrim (1999). No entanto, os dois autores fazem referências diferentes a essa mesma imagem.



Figura 7 – Mercado de escravas
Fonte: Cotrim (1999, p. 114, v. 2)

Ferreira (1997) utiliza a imagem quando trata das viagens, da África para o Brasil, de homens e mulheres e coloca a seguinte legenda na imagem: “Mulheres negras escravas: uma valiosa mercadoria”. Já Cotrim (1999), também tratando do tráfico negreiro, coloca a legenda: “Inspeção de **negros** recém-desembarcados da África”, ou seja, embarcado na gramática masculiniza os termos que designam coletivos, mesmo que sejam mistos, desconsiderando o fato de a imagem apresentar apenas três mulheres escravas.

Mocellin (1997), no capítulo “Negro: mãos e pés do Brasil”, coloca um item: “A mulher escrava” tratando, em meia página, do trabalho que realizavam as escravas e as formas de resistência encontradas por elas. Traz ainda, uma gravura de Debret que retrata o trabalho das mucamas.

Já Schmidt (1999, p. 212, v. 2) quando trata das mulheres escravas, aborda os castigos sofridos por elas, “cortavam fora o nariz, os mamilos e as orelhas das pobres meninas, retalhavam-lhes o rosto com uma navalha, batiam com o martelo para quebrar-lhes os dentes”, praticados, normalmente, pelas senhoras. Cita os

abusos sexuais a que as escravas eram submetidas, os abortos e os nascimentos de filhos mulatos.

A linguagem utilizada pelos autores demonstra uma tendência a escrever uma história masculina, pois mesmo quando a imagem é feminina, como esta, eles insistem em escrever a legenda no masculino: “**Os escravos** domésticos das casas ricas tinham uma vida menos dura” (SCHMIDT, 1999, p. 213, v. 2). Nesse caso, já não se trata mais de obrigação gramatical (que inclusive pode ser contornada), mas de opção por fazer submergir a condição de mulheres escravas na condição geral de escravidão (figura 8).



Figura 8 – Escravas domésticas
Fonte: Schmidt (1999, p. 213, v. 2)

No mesmo sentido, quando, ao tratar do trabalho realizado por homens e mulheres escravas, Montellato; Cabrini e Catelli (2000) e Schimidt (1999) utilizam uma gravura de escravas do comércio (figura 9):



Figura 9 – Escravas do comércio
 Fonte: Schmidt (1999, p. 215, v. 2)

Nessa imagem (figura 9) utilizada, Schmidt tratando do trabalho, foi colocada a seguinte legenda: “**Escravos** da cidade trabalhando no comércio”, ou seja, mais uma vez ignora que o trabalho está sendo realizado por escravas. A mesma referência é feita por Montellato; Cabrini e Catelli (2000) “escravos negros vendem mercadorias”. Em nenhum momento do texto os autores escrevem que o pequeno comércio era realizado prioritariamente pelas mulheres negras no Brasil, como bem tratam as pesquisas de Faria (1999) e de Figueiredo (2001).

O tema escravidão volta a ser abordado pelos livros didáticos ao chegar ao século XIX, no período da abolição, mas a maioria deles nem menciona a mulher escrava, a não ser Schmidt (1999) que no capítulo: “A abolição da escravatura”, utiliza oito imagens de mulher, dentre elas, escravas, imigrantes, dama da elite, princesa Isabel e moda. As imagens são dispostas no meio do texto, mas não são comentadas. Ao final do capítulo está um texto complementar de uma página intitulado: “Mulheres: um tipo de escravidão?” no qual descreve a educação feminina e o comportamento que se espera delas, a participação que tiveram no movimento abolicionista, a luta pela educação formal e o exercício de uma profissão, o surgimento das revistas femininas. (Anexo)

As mulheres do século XIX, representadas nos livros didáticos, resumem-se a algumas menções de seus nomes no decorrer dos capítulos. D. Maria, a Louca, citada sempre com essa alcunha; Leopoldina, imperatriz do Brasil, que tem seu nome citado por apenas um livro (FERREIRA, 1997), das oito coleções analisadas, enquanto que a amante do imperador D. Pedro I, Domitila de Castro, a Marquesa de Santos aparece em três livros (FERREIRA, 1997; MOCELLIN, 1997; SCHMIDT, 1999).

Piletti e Piletti (2001) citam Maria Quitéria de Jesus, que participou das lutas pela consolidação da independência, vestida de homem e utiliza uma gravura dela. Menciona Anita **Garibaldi**, citada ainda por Mocellin (1997) e Schmidt (1999), que aliás, tem seu nome vinculado ao de Giuseppe. Sendo que apenas Piletti e Piletti (2001) colocam um pequeno texto complementar explicando quem era Anita e como resolveu acompanhar Giuseppe. No entanto, Anita foi apenas uma das mulheres que resolveu ir às batalhas, mas todas as outras mulheres que seguiram a vida das fazendas no sul durante a Revolução Farroupilha nem sequer são citadas, da mesma forma que as mulheres que administraram as casas e os negócios da família, muito antes, durante as expedições bandeirantes ou durante a corrida do ouro nas Minas Gerais. Não que as famosas não devam ser citadas, mas elas não foram as únicas mulheres, talvez, nem as mais importantes daquele momento.

Entre as mulheres que se destacaram está Xica da Silva, mas nada falam sobre ela, Mocellin (1997) e Schmidt (1999) apenas citam como a linda escrava encantou o contratador português João Fernandes. Montelatto; Cabrini e Catelli (2000) mencionam ainda a princesa Amélia de Leuchtenberg no casamento com D. Pedro e Piletti e Piletti (2001) citam Chiquinha Gonzaga ao tratar da cultura no Segundo Reinado.

Como não poderia deixar de lado, a última das celebridades do século XIX, Princesa Isabel. Mas ela ganha pouquíssimo espaço nos livros, aparece apenas como a representante da monarquia que assina a Lei Áurea, nos livros fica muito claro que não se quer dar nenhum mérito à monarquia e a ela pela abolição, tanto que algumas das coleções nem mencionam o seu nome. O único que aponta para um olhar diferenciado com relação a ela é Mocellin (1997, p. 57, v. 2), que coloca uma fotografia da princesa com os filhos e a legenda que diz o seguinte: "Princesa Isabel vai ser, mesmo depois da proclamação da República, lembrada com carinho, principalmente pelos negros". Nenhum livro trata das lutas realizadas pela princesa em prol da libertação dos escravos e do título que vai receber de alguns dos mais famosos abolicionistas, como José do Patrocínio e André Rebouças, de "Isabel I, a Redentora".

Como nos demais temas, Dreguer e Toledo (2000) apenas tratam da mulher no século XIX como desprovida de qualquer chance de uma vida que não fosse a doméstica. Além disso, outros autores tratam da vinda dos imigrantes para o Brasil, como o trabalho escravo vai ser substituído e nesse tema aparecem algumas imagens de camponesas trabalhando.

Finalmente a República e o século XX, o século em que as mulheres vão sair da clausura doméstica e se mostrar para o mundo. Nesse século, teoricamente, não haveria possibilidade de os autores de livros didáticos deixarem as mulheres de fora. Afinal, a desculpa que a história ensinada segue uma linha política e econômica não se justifica mais, pois a partir desse momento a mulher está em todos os setores, inclusive nas lutas políticas.

Nesse período as primeiras mulheres a serem citadas são aquelas que participaram dos movimentos populares de contestação à República, Cangaço,

Canudos, Contestado, Revolta da Vacina, Movimento Operário. O Cangaço é o primeiro, três livros trazem foto de Lampião e Maria Bonita, embora em um deles não sejam nomeadas as pessoas da fotografia. No Movimento Contestado, a única referência feita à participação das mulheres é uma fotografia do monge José Maria com duas mulheres ao lado, sem nenhuma reflexão sobre ela. Os textos sobre Canudos nada trazem sobre a participação das mulheres nas atividades do arraial. Na Revolta da Vacina, apenas um livro didático trata de um dos problemas que envolvia as mulheres, no texto principal, Piletti e Piletti (2001, p. 30, v. 4) colocam um dos pensamentos dos moradores dos cortiços cariocas que “era uma falta de respeito obrigar as mulheres a descobrirem o braço para serem vacinadas”, mas não explica por que pensavam assim, qual era a mentalidade da época.

O Movimento Operário é o que mais traz abordagens da participação feminina, mesmo porque não tem como tratar de industrialização brasileira sem falar do papel desempenhado pelas mulheres operárias. Alguns livros tratam da exploração do trabalho feminino, as condições de trabalho, fotografias de fábricas que utilizavam prioritariamente a mão-de-obra das mulheres, como as tecelagens. A participação nas lutas e nas greves foi registrada por Cotrim (1999) e por Montellato; Cabrini e Catelli (2000) numa fotografia de uma mulher discursando (figura 10) em meio a uma multidão de pessoas. No entanto, a referência da fotografia deixa dúvida quanto à coerência da utilização de imagens:

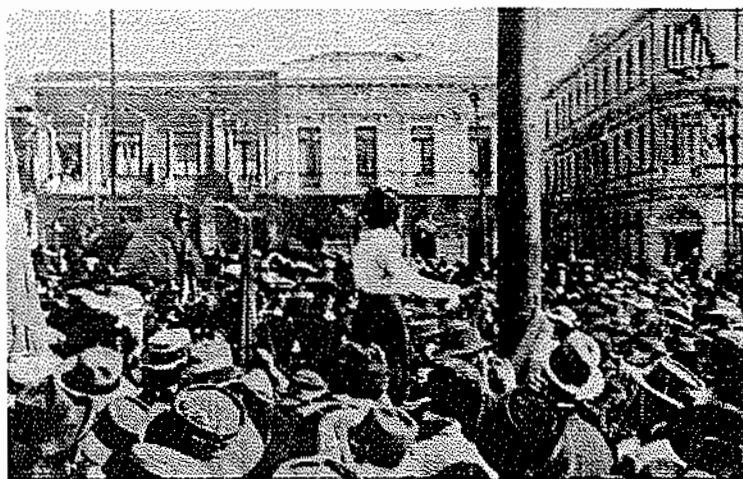


Figura 10 – Mulher e militância política
Fonte: Cotrim (1999, p. 49, v. 4)

Cotrim (1999, p. 49, v. 4) coloca nessa fotografia (figura 10) a legenda: "A militante Laura Brandão discursa em comício de 1º de maio de 1919 em São Paulo". Montellato; Cabrini e Catelli (2000, p. 166, v. 4) fazem a seguinte referência: "Teresa Carini discursa para os operários durante greve de 1917". Mesmo quando há a tentativa de abordar a participação das mulheres acontece esse tipo de confusão de créditos.

Sobre o voto feminino, que foi uma das grandes conquistas das mulheres durante o século XX, apenas Piletti e Piletti (2001, p.56, v. 4) citam, em poucas palavras, quando trata da aprovação da nova Constituição: "todos os brasileiros alfabetizados com mais de 18 anos puderam votar, inclusive as mulheres, que votaram pela primeira vez". E Mocellin (1997), que ao abordar o voto feminino coloca a fotografia da primeira mulher eleita no Brasil (e única eleita naquele pleito), Dr^a Carlota Pereira de Queirós. O movimento feminista que lutava por educação, direito a uma profissão e os vários movimentos de mulheres católicas que foram organizados no início do século nem sequer são citados pelos livros didáticos.

Entre as famosas das primeiras décadas do século XX, são citadas Olga Benário, Patrícia Galvão – Pagu, Tarsila do Amaral, Anita Malfati e Dr^a Carlota

Pereira de Queirós. No entanto, entre essas, a única que ganha mais destaque e espaço nas páginas dos livros didáticos é Olga Benário. Em três coleções os autores colocaram um box com fotografia tratando da vida da revolucionária, como ela conheceu Luis Carlos Prestes e como foi deportada pela polícia de Vargas. As outras mulheres acima são apenas citadas e não por todos os livros.

Entre as várias incongruências encontradas nos livros didáticos quanto ao assunto em tela ver figura 11 da coleção Schmidt (1999).



Figura 11 - Pagu
Fonte: Schmidt (1999, p. 155, v. 4)

Ao encerrar o capítulo Schmidt (1999) propõe algumas atividades na parte chamada: "Reflexões Críticas", ao final do capítulo, que trata do governo Vargas, o autor coloca duas imagens (figura 11), a capa da Revista Cruzeiro e uma fotografia de Pagu, fazendo um questionamento sobre o papel da mulher naquele momento histórico. Entretanto, os exercícios que seguem as imagens não dizem respeito a elas, não provocam discussões sobre a mulher. Não faz referência à ação coletiva das mulheres na História, como nos movimentos operários e políticos, fora da órbita estrita de uma figura masculina.

Para o período compreendido entre 1945 e 1964, apenas Cotrim (1999) e Schmidt (1999) fazem alguma referência à mulher. Schmidt (1999) cita a moda ditada pelo cinema de Hollywood e seguida pelas brasileiras, o rádio e a escolha das rainhas, as revistas femininas. Cotrim (1999) utiliza um texto complementar com o título: "Comportamento: Análise das revistas femininas de 1945 a 1964", o texto é uma adaptação de uma reportagem do jornal: O Estado de São Paulo de 1993. O texto trata dos conselhos que eram publicados nas revistas femininas sobre o comportamento que elas deveriam ter diante do homem (namorado, noivo ou marido). Outro assunto citado no período, pela coleção de Dreguer e Toledo (2000), é a emergência dos eletrodomésticos e a forma como a imagem da mulher foi usada na propaganda dos produtos.

No período que antecede a ditadura militar uma imagem chama a atenção (figura 12):



Figura 12 – Charge
Fonte: Schmidt (1999, p. 235, v. 4)

A imagem (figura 12) é da coleção de Schmidt (1999), quando trata da preparação para o golpe militar. Só que a fala da mulher na imagem, coloca-a como

uma pessoa fútil, totalmente desligada das questões políticas do país, mas isso não é verdade, as mulheres estavam participando, tanto do lado da burguesia que queria “proteger a família dos comunistas”, como do lado dos comunistas. Aliás, na mesma página, o autor coloca uma fotografia da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, movimento que teve grande participação feminina e que coloca em contradição a imagem da figura 12. Tema este comentado por Cotrim (1999) a partir também de uma fotografia (figura 13), que confirma a contradição de Schmidt (1999).



Figura 13 – Mulher, igreja e política
Fonte: Cotrim (1999, p. 138, v. 4)

A fotografia traz a seguinte legenda: “Militantes paulistas da CAMDE – Campanha da Mulher pela Democracia – em manifestação contrária ao governo Goulart” (COTRIM, 1999, p. 138, v. 4).

Durante a ditadura militar no Brasil, as mulheres citadas, na maioria das vezes, são artistas, principalmente as cantoras da Bossa Nova, da Jovem Guarda e da Tropicália: Nara Leão, Claudete Soares, Elis Regina, Maria Betânia, Rita Lee, Martinha, Wanderléia.

Da contracultura e das decorrentes mudanças na sociedade das décadas de ditadura militar, apenas Ferreira (1997, p. 198, v. 4) coloca algumas considerações

no texto principal do capítulo intitulado: "Anos 60: uma revolução nos costumes". Em meia página trata do movimento feminista e as críticas que faziam à sociedade machista.

Desse período histórico em diante, nada se trata das mulheres brasileiras, não tratam da revolução sexual dos anos 1970, os contraceptivos que mudaram a vida das mulheres, as conquistas na área do trabalho, como a licença maternidade de 120 dias, as conquistas incorporadas na Constituição de 1988, os autores encerram a história das mulheres no Brasil, se é que chegam a iniciar, na ditadura militar.

3.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE MULHER APRESENTADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Analisar a mulher apresentada nos livros didáticos é só parte do trabalho, pois as ausências podem vir a explicar várias das indagações feitas durante o desenvolvimento deste trabalho. As ausências revelam, por vezes, opções metodológicas de ensino e de história, políticas, mercadológicas, etc.

3.2.1 Visões Panorâmicas

Ao final do preenchimento da ficha de análise de cada uma das coleções, algumas características gerais já podiam ser apontadas. O livro de José Roberto Martins Ferreira (1997), embora cite algumas vezes a participação da mulher, não

inova, pois a mulher aparece nos assuntos que tradicionalmente elas estão (sociedade patriarcal, trabalho escravo doméstico, trabalho das operárias nas fábricas). Esses são momentos da história em que a participação da mulher esteve vinculada à economia do país e, portanto, importante dentro da linha tradicional de conteúdos utilizada, normalmente, pelos livros didáticos. Justamente por isso era esperado que fosse abordada, nesses temas, a participação das mulheres. Apenas no último volume, de oitava série, o autor resolve colocar um texto sobre as mulheres e suas lutas no final do século XX. Um ponto importante a destacar é que aparecem mais fotos e gravuras do que textos escritos, ou seja, há uma sucessão de imagens no livro sem reflexões que as contextualize. Em quase toda a coleção, as mulheres (nomeadas ou não) são apenas citadas, sem nada discorrer sobre elas nos textos.

A partir dessa visão geral dos livros didáticos, a coleção de Mário Schmidt (1999), embora esteja longe do ideal, na maioria das vezes, as mulheres aparecem superficialmente, não há uma discussão, incorporação da mulher ao processo histórico narrado, apenas cita, sem estabelecer (em alguns momentos) uma relação direta com o texto. Apesar disso, essa coleção traz o assunto, não trata apenas da dona-de-casa, mas de várias participações sociais das mulheres, a militante política, a escrava, a índia, as mulheres perseguidas em alguns momentos políticos ou religiosos e, mesmo, de algumas mulheres que ficaram famosas pela sua atuação: Anita Garibaldi, Olga Benário, Princesa Isabel, Tarcila do Amaral, Domitila, Pagu, entre outras. O que demonstra a "falha" na incorporação do tema é que em grande parte a mulher é citada nos textos complementares, fotografias e gravuras, o autor ainda não utiliza o recurso de colocá-la no processo, nos textos principais, que são a base do livro didático.

A coleção de Nelson e Claudino Piletti (2001), comparando com outras obras, dá um pequeno salto com relação ao tema, aborda as mulheres nos movimentos populares (Canudos, Contestado, Cangaço, Revolta da Vacina), propõe alguns textos complementares seguidos de atividades para discussão sobre as mulheres negras escravas, as brancas da sociedade patriarcal, as índias. No entanto, em grande parte do livro, os autores citam e não desenvolvem o tema no texto didático básico, não incorporam as inovações historiográficas.

Gilberto Cotrim (1999) está entre as coleções que menos abordam a história das mulheres. A pouca citação se resume a fotografias e gravuras ou algumas referências rápidas no texto principal. O interessante é que comparando os livros didáticos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio deste autor, tem-se tal surpresa, a mulher raramente é abordada nos livros de quinta a oitava série, enquanto que nos livros de Ensino Médio traz vários textos sobre o tema. Isso leva àquela informação que já foi divulgada algumas vezes de que nem sempre o autor do livro é realmente quem o escreveu, mas apenas o autor que tem o nome conhecido suficientemente para vender o livro.

A coleção: "Para compreender a História" de Renato Mocellin (1997) traz a História do Brasil nos dois primeiros volumes, ou seja, não faz história integrada, mas, apesar do descredenciamento em alguns pontos da avaliação, no que se refere à história das mulheres, ele é um dos poucos que aborda o tema no decorrer do texto principal, às vezes com itens específicos ou incorporando-o ao restante do conteúdo. Aliás, das coleções de livros didáticos analisados, esta é a única que aborda temas e bibliografias da historiografia recente sobre a mulher, sobre a prostituição, a inquisição no Brasil e outros assuntos.

Ao encontrar uma proposta metodológica diferenciada e inovadora, como é o caso da coleção: "História Temática" de Montellato; Cabrini e Catelli (2000), espera-se que a abordagem dos conteúdos também fosse diferenciada, mas não é o que ocorre com relação a história das mulheres. A coleção frustra a expectativa do leitor que vai com essa busca, pois trata muito pouco sobre a história das mulheres.

Outra coleção que vai contra a sugestão que apresenta é: "História: Cotidiano e Mentalidades" dos autores Dreguer e Toledo (2000). Já que se diz que as mulheres não são abordadas, porque os autores seguem as listas canônicas de conteúdos, baseadas na política e na economia e que, nesse universo, as mulheres não estavam presentes. Quando se propõe um livro que irá tratar do cotidiano e da mentalidade, espera-se que as mulheres sejam contempladas, pois nesse universo cotidiano elas podem ser encontradas. Não é isso que se evidencia na coleção, os autores abordam a história das mulheres apenas nas partes chamadas: "cenar cotidianas" e não acrescentam nada muito interessante, ao contrário, repete várias vezes que a mulher ficava em casa, fazia serviços domésticos, cuidava das crianças, via revistas de moda, as mulheres pobres trabalhavam como lavadeiras, etc. Nessa coleção, dá-se a impressão aos desavisados de que as mulheres não foram nada além de esposas, mães e donas-de-casa, que não tiveram nenhuma atuação social e pública na história do Brasil.

Mesmo que os autores não incorporem a história das mulheres por opção, o que deveria estar nos textos é a explicação do porquê dessa opção. Se escolherem uma abordagem tradicional dos conteúdos, podem pelo menos explicar, nessa abordagem, por que as mulheres não estão presentes, a mentalidade dos diferentes períodos sobre a mulher e por que ela ficou boa parte da história do Brasil relegada ao espaço privado.

3.2.2 Algumas Respostas Provisórias e Novas Hipóteses em Função dos Resultados

Considerando a primeira hipótese levantada neste trabalho, que as mudanças referentes à história das mulheres (e seu significado para a historiografia brasileira) ainda não encontraram suficiente ressonância nos livros didáticos, ela se confirma ao final da análise. Realmente as mulheres quando aparecem, estão postas a título de atualização, de ilustração e não de reconhecimento da importância da discussão das relações de gênero para a formação dos indivíduos. É por isso que aparecem apenas em fotografias, gravuras ou textos complementares.

Na verdade, as opções dos autores e das editoras revelam muito sobre a forma como a coleção foi pensada, para atender vários públicos e não um específico. Por exemplo, tem alguns assuntos relacionados à história das mulheres que são vinculados à sexualidade e o papel que isso teve na sociedade brasileira, à homossexualidade e à igreja, ao adultério, às práticas de iniciação sexual, etc. Embora vivendo no século XXI, em que as necessidades dos adolescentes são outras e principalmente relacionadas a esses temas, existem algumas comunidades que certamente se oporiam a esse tipo de discussão na escola. Um exemplo público desse potencial de polêmica que o interesse comercial de algumas editoras prefere evitar é o das comunidades pentecostais fundamentalistas, que se recusam a permitir que seus filhos, uma vez na escola pública, sejam educados com livros que mencionam respeitosamente as religiões afro-brasileiras. Em geral, os autores preferem arriscar numa coleção mais genérica, que não desperte grandes polêmicas, apesar dessa decisão significar a negação de muitos dos dilemas do cotidiano escolar aos quais professores e professoras têm que conviver e tentar

resolver. Isso confirma a primeira parte da segunda hipótese levantada, os autores de livros didáticos não conseguiram se desvencilhar dos conteúdos canônicos, talvez porque seja mais tranqüilo percorrer caminhos já estabilizados e aceitos social e academicamente.

A didatização dos conteúdos essenciais do estado atual da história das mulheres é possível, e isso fica claro nas tentativas feitas por alguns autores de livros didáticos. Obviamente não se trata da didatização de tudo o que é produzido sobre as mulheres, mas daquilo que atende as necessidades sociais atuais de orientação para os jovens. A questão se certos conteúdos são ou não adequados para o livro didático, se são conteúdos ensináveis, depende do grau em que contribuem para a compreensão do presente. Se voltar a atenção para a crise que está vivendo a escola hoje fica evidente que a educação e o ensino de História, da forma como estão postos, não dão conta de atender as necessidades dos adolescentes e dos jovens, as necessidades de orientação são outras e, ao negar a inclusão de determinados conteúdos, como a história das mulheres, pode-se estar se negando a mudança, a constante transformação pela qual a História caminha. Se algumas comunidades específicas ficarão contra é uma tarefa que tem que ser abraçada por quem está na ponta do processo, escola e professores, que sentem no dia-a-dia a falta de resultados da escola tradicional, da história tradicional e a falta de interesse dos alunos.

As carências de orientação não são as mesmas para todos os lugares e todas as pessoas, assim a produção historiográfica não atende a todas as demandas. Isso pode convergir para uma variedade de abordagens possíveis nos livros didáticos, no entanto, não se pode negar que a emergência da mulher na sociedade e que gerou essa demanda por conhecimento é geral, o que poderia

mudar seria quais conteúdos atendem cada comunidade, cada grupo, mas todos poderiam abordar a história das mulheres.

3.3 SÍNTESE DAS CARÊNCIAS DOS LIVROS DIDÁTICOS, POSSIBILIDADES E NECESSIDADES SOCIAIS

Já foram levantados os problemas, as deficiências, as carências dos livros didáticos, as falhas dos autores ao tentarem tratar da história das mulheres sem incorporá-las ao processo histórico, relegando a elas espaços secundários nos livros didáticos. Mas, após essa análise, além de apontar todos os problemas, seria possível estabelecer um projeto de livro didático ideal?

Jörn Rüsen (1997b) faz algumas considerações acerca deste livro ideal, o que deve e o que não deve ter o livro. Afinal, não basta apontar todos os erros e problemas e não indicar nenhum caminho em direção à solução. O livro ideal seria capaz de mediar o diálogo entre conhecimento histórico e os adolescentes, jovens, professores e professoras, para a formação dos indivíduos,

As características que distinguem um bom livro didático, segundo Rüsen (1997b) seriam: um formato claro e organizado, uma estrutura didática clara, uma relação eficaz com o aluno, uma relação prática com a classe. Quanto ao formato, significa que o livro tem que apresentar uma composição gráfica clara e a distribuição dos textos, das imagens, dos mapas, deve ser coerente, além de vocabulários e bibliografia para ampliação dos temas por alunos e professores.

Com relação à estrutura didática pode-se dizer que o livro tem que ter uma configuração tal que alunos e alunas percebam a intenção didática do autor,

consigam perceber os pontos mais importantes, os conceitos trabalhados. A relação eficaz com o aluno significa que o livro tem que levar em conta as condições de aprendizagem de alunos e alunas, as suas capacidades de compreensão, inclusive com a linguagem utilizada. Mas não apenas isso, o conteúdo apresentado tem ainda que ter relação com as experiências e expectativas dos alunos e alunas, com suas experiências de vida.

Rüsen (1997b) comenta que se existe uma relação entre a interpretação histórica apresentada no livro e os problemas de orientação do presente, ela contribuirá consideravelmente para o potencial de ensino do livro. Ou seja, se o autor do livro consegue fazer a ponte entre as necessidades de orientação dos jovens no presente, o livro cumprirá o papel de mediador.

A relação prática com a classe significa que o livro só é útil caso realmente se possa trabalhar em classe. O livro tem que possibilitar o desenvolvimento da argumentação e da crítica. Isso pode ser feito através da utilização de documentos (textos escritos, fotografias, gravuras, mapas, etc) e a incitação a sua interpretação. Mas não se pode deixar cair no problema comum aos livros analisados neste trabalho, da utilização de materiais para simples ilustração e confirmação do que já foi exposto no texto, sem nenhuma provocação à crítica.

O bom livro didático terá como característica a preocupação com a experiência da história, com a percepção das diversas interpretações da história. As imagens não podem ser meras ilustrações, mas devem constituir-se como fonte histórica, devem admitir e estimular a interpretação, possibilitar comparações e importante, as imagens utilizadas devem ter relação com os textos, mesmo que seja usada para fascinar os alunos, "no debe implicar que lãs imágenes no guarden

ninguna relación reconocible com los textos y com los apartados de exposición” (RÜSEN, 1997b, p. 87).

Os textos (documentos, textos historiográficos, textos didáticos) utilizados nos livros, em primeiro lugar, têm que ser muito claros na apresentação dos temas, para isso não podem ser muito resumidos, pois não transmitem assim as idéias do passado. Ao mesmo tempo, assim como as imagens, os textos têm que ter um caráter atrativo, incitante e estimulante para o aluno e a aluna, deve induzir a perguntas e interpretações, por isso não pode ser apresentado um texto com caráter de definitivo.

O livro didático não pode ficar restrito a uma ou outra dimensão da experiência histórica, ao contrário, deve abordar todas as dimensões: econômica, política, social e cultural. E, dentro de cada uma das dimensões, deve ser escolhido o conhecimento histórico produzido que melhor chegue aos fins didáticos do ensino de História, a formação da consciência histórica. Portanto, não podem ser abordadas interpretações que contradigam o estado de conhecimento científico, tudo deve estar em concordância com o que é produzido pela ciência especializada. Não deve, ainda, limitar-se a mera exposição de fatos e argumentos simplistas. Os estudantes têm que perceber que a História é um processo, que não há fatos isolados e que tudo depende da perspectiva pela qual se olha e se argumenta, porém, sempre claro que não se pode constar hipóteses e juízo de valor nos textos.

Em todo o livro tem que ser visível a necessidade de estudar História, a relação que o passado tem com a vida presente. “Um libro de texto que respete la idea de que el aprendizaje histórico debe tener como resultado la competencia de orientación, trabajará siempre com referencias al presente” (RÜSEN, 1997b, p. 92).

Considerando essas características expostas a partir das idéias apresentadas por Rüsen (1997b), pode-se dizer que os livros didáticos produzidos no Brasil ainda têm vários pontos a reconsiderar. Um dos pontos mais evidentes e trabalhados no primeiro item deste capítulo é a falta de coerência entre texto e imagens ou a utilização de textos historiográficos sem referência ao autor.

Retomando a teoria das Representações Sociais, pode-se dizer que os valores, idéias, opções expressas nos livros didáticos através das representações de mulheres não é aquela que vai conduzir à formação de condutas pelas quais se luta atualmente. As representações de mulher postas nos livros reforça uma posição secundária, na qual a mulher sempre foi colocada, como sendo um detalhe a mais, quando abordada, na História.

As representações de mulher dos livros didáticos não permitem que se construa a idéia que os costumes, as normas de conduta impostas à mulher, são construções culturais. A criança recebe em casa e na sociedade, em geral, as representações do senso comum sobre a mulher e, ao chegar à escola, quando deveria ser-lhe dada uma possibilidade de ampliar a sua visão, recebe a confirmação de representações do senso comum, pois a mulher não faz parte dos conteúdos privilegiados dentro do livro didático. A discussão de gênero não está na pauta do ensino de História, ele é preterido em função de outros considerados com lugar cativo e mais aceitos no mercado.

As pinceladas de história das mulheres propostas nos livros não dão conta de formar, ou melhor, de abalar as representações sedimentadas pela sociedade sobre os papéis da mulher, mesmo que os novos papéis já tenham sido reconhecidos e legitimados juridicamente, através da legislação.

Comparando as produções historiográficas com as abordagens de história das mulheres dos livros didáticos, facilmente percebe-se que não há mediação didática desse conhecimento produzido, pois à medida que a mulher é preterida da escolha de conteúdos, ou que aparece apenas em alguns momentos isolados do texto, o livro está fazendo uma escolha para contar a História, não está considerando como relevante as produções no campo da discussão de gênero. Ele não ignora a discussão à medida que coloca a mulher em alguns pontos, mas não reconhece como sendo relevante para a construção da consciência histórica que ele pretende construir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se analisar as representações sociais de mulher presentes nos livros didáticos de Ensino Fundamental, utilizados nas escolas públicas do país até o ano de 2004, a partir do processo de mediação didática do conhecimento histórico produzido no Brasil nos últimos anos. Pode-se considerar que este trabalho inclui-se no rol dos que buscam analisar as incongruências entre as demandas sociais de representação de personagens e movimentos sociais para o estímulo de uma cidadania ativa e os livros didáticos; nessa relação, observa-se que, mesmo sendo historiograficamente possível, esses atores ainda não aparecem ou não aparecem devidamente nos livros que estão à disposição da maioria dos alunos.

Após a análise percebe-se que, muito pouco do que já foi produzido sobre as mulheres, foi incluído nos textos didáticos. O pouco que aparece tem um espaço secundário. Onde estão as feministas do início do século XX lutando pelo direito à educação, ao trabalho e, à principal reivindicação daquele momento, o voto feminino, que foi conquistado através da Constituição de 1934, por exemplo? Assuntos e mulheres não faltam para serem abordados e discutidos, entretanto a abordagem é secundária e, por vezes, residual.

No entanto, deve-se considerar que esses livros possibilitam um pequeno começo na abordagem da mulher no material didático de História, os autores reconhecem a presença dessa discussão na historiografia, embora não escolham marcadamente o tema na definição dos conteúdos, apesar disso ser possível. Os textos aparecem como informação complementar, para serem vistos rapidamente, ainda que o trabalho seja respeitoso. Pode-se perceber, enfim, que a pressão

política e social dos movimentos de mulheres acaba por produzir a noção "politicamente correta" ou "moderna" da necessidade de introduzir a temática feminina nos materiais didáticos. Mas a forma pela qual essa apresentação ocorre indicia que a constituição da seqüência canônica de conteúdos, com raízes no século XIX, compõe um núcleo pouco permeável de informações / conhecimentos, sobre a qual as "modernizações" acabam por gerar apêndices, e não uma transformação intrínseca ao modo de selecionar conteúdos e contar a História do Brasil.

De um modo geral, o aspecto político e econômico continua sendo a principal linha de explicação e articulação do conteúdo, ainda que algumas "novidades" sejam incorporadas. Ou seja, o público, o oficial e os "grandes" nomes da História continuam com lugar assegurado, enquanto as mulheres, assim como os pobres, as crianças, os negros, como não estão efetivamente presentes na vida pública, continuam de fora, ou, no máximo, entram como parte complementar, fora do texto principal, na maioria das vezes ganhando o status de peculiar e exótico.

Com o que o livro apresenta de história das mulheres só é possível aprofundar, ou, como se diz corriqueiramente, "pegar um gancho" se o professor (a) tiver conhecimentos sobre o tema, e isso não é regra. Aliás, por exemplo, em evento da Secretaria de Educação que reuniu professores representantes de todo o Estado do Paraná em curso sobre História e Gênero, do qual a autora participou, percebeu-se que a grande maioria é absolutamente leiga no assunto, inclusive sem dominar o que é a discussão de gênero.

Diversos fatores podem ser apontados como causadores dessa situação. Inicialmente, em termos de produção do conhecimento, verifica-se que a própria história das mulheres teve um impacto aquém do esperado. Ao reivindicar espaço

para a história das mulheres, as historiadoras acreditavam que a pesquisa e o conhecimento produzido transformariam os paradigmas da disciplina; isso iria possibilitar não só os novos temas, mas uma reavaliação do trabalho já existente. Ao contrário do que acreditavam, isso não aconteceu. A história das mulheres não abalou as estruturas da historiografia, no máximo ampliou a visão sobre a história. Pode estar aí uma explicação para o fato de não existirem mudanças estruturais no livro didático, no que se refere à mulher. Se a própria historiografia ainda não reconhece na história das mulheres elementos de mudança da sua estrutura, a mediação didática não encontra subsídios para se sustentar, ou seja, se a historiografia ainda não reconheceu o *status* da história das mulheres dentro da academia, a relação de referência entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento presente nos livros didáticos tende a fazer com que essa situação se reproduza.

O fator produção acadêmica é central para o livro didático, uma vez que ele tende a corresponder a uma espécie de "decantação" dos conteúdos, ou seja, mediar sobretudo, os conhecimentos já consolidados, aceitos intersubjetivamente, e dessa forma considerados importantes para a explicação histórica e para o aprendizado da História na sociedade. A ausência dessa "decantação" no que se refere à história das mulheres, com um impacto ainda restrito e relativo no conjunto da historiografia, não favorece a incorporação do tema de modo estrutural nos textos didáticos; entretanto, diante de tantas exigências de atualização, o assunto é trazido, mas ainda de modo fragmentado e superficial.

Uma outra possibilidade de explicação é referente à própria lógica de mediação didática. A opção dos elaboradores de livros didáticos por não incluir as mulheres, sobretudo quando fora do seu "tradicional papel de mulher" (por exemplo,

mulheres forras que obtiveram ascensão social através do comércio), decorre muito provavelmente da concepção de uma narrativa didática, em que as grandes afirmações simplificam e generalizam as realidades e grandes relativizações acabariam por enfraquecer os argumentos ou gerar confusão entre os alunos. Assim, a equipe de produção do livro opta por não incluir narrativas, documentos e iconografia que possam relativizar os esquemas gerais de compreensão fornecidos. Se a opção narrativa – como ocorre na maior parte dos casos – é por uma simplificação e uma explicação mais ou menos homogênea e esquemática no tempo, no espaço e nas sociedades, os fatores que destoam desse esquematismo podem ser considerados enfraquecedores desse padrão explicativo, e, portanto, preteridos em função de outros exemplos (documentos escritos, figuras, etc.) que confirmam ou não se chocam com esse padrão.

É preciso considerar ainda os posicionamentos sociais quanto a determinados temas ligados à história das mulheres, que certamente fazem parte do cálculo de autores e editoras no momento de elaborar os livros. Embora a igualdade da mulher seja um direito em ascensão, reconhecido pelo poder público, pela legislação vigente e consolidado em diversas camadas da população, é forçoso reconhecer que a desvalorização da mulher persiste, e o machismo ainda articula o pensamento de uma parcela muito expressiva dos homens e mesmo das mulheres. Esse fator pode colocar, para os produtores dos livros didáticos, uma representação "adequada" da mulher fora dos primeiros lugares em termos de prioridades a serem atendidas nos livros. Além disso, por envolver diretamente ou indiretamente os temas da sexualidade e das práticas sexuais, a historiografia acaba por não encontrar ressonância nos livros diante da ameaça desses serem recebidos com polêmica, rejeição e diminuição da vendagem. O conservadorismo no que se refere

a essa discussão, sobretudo quando envolve a educação das crianças e adolescentes, é um fator presente mesmo em grupos sociais que politicamente não são conservadores. Ou seja, ao mesmo tempo em que o movimento das mulheres expressa uma demanda social de orientação temporal e representação no ensino, essa mesma sociedade pode acabar por impor limites e condicionamentos objetivos e subjetivos àquelas representações.

Por fim, um outro dado a destacar sobre os livros didáticos analisados é a ausência de relação direta entre avaliação e classificação da coleção no PNLD e a sua qualidade referente à história das mulheres. Foi possível verificar que livros muito bem avaliados pelo programa – como História e Vida Integrada de Claudino Piletti e Nelson Piletti ou, História Temática de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli – não sustentam uma discussão que seja considerada adequada no que se refere à integração da História das Mulheres na História do Brasil. Isso, certamente, não desautoriza o trabalho de avaliação desenvolvido, mesmo porque a avaliação é composta por vários critérios e o tratamento dispensado às mulheres é apenas mais um dentre todos eles, tendo peso restrito no conjunto dos quesitos. Esse dado permite estabelecer um questionamento no sentido de que a avaliação do PNLD pode estar parcialmente descolada de algumas demandas sociais contemporâneas. Isso porque, nas avaliações já publicadas, livros considerados bons não o são no que se refere ao tratamento da história das mulheres. Enquanto que outros com avaliações de qualidade próximas ao mínimo recomendável abordam a história das mulheres com um pouco mais de propriedade. Evidentemente, o critério que é utilizado neste trabalho para identificar a qualidade dos livros em função da história das mulheres pode não ser o mesmo do PNLD.

Tem que se considerar ainda que na escola o livro didático é um dos principais veículos materiais de mediação do conhecimento histórico e não o único. Aliás, o bom professor ou a boa professora de História pode desenvolver uma excelente formação histórica, apesar das deficiências dos livros didáticos, pois a formação do pensamento histórico está condicionada a aspectos bem mais amplos do que aqueles restritos à escola. Se forem contempladas todas as instâncias sociais de formação do pensamento (igrejas, televisão, internet, música, cinema, revistas, movimentos sociais, entre outras) ver-se-ia quão limitada pode ser o ensino escolar, da forma como está posto, no que tange a formação da consciência histórica.

Outro ponto relevante é que a discussão das relações de gênero não é exclusividade da escola e tampouco da História. A Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, etc. também estão presentes nesse debate e influenciaram em muito as discussões e a produção histórica, tais vertentes não foram abordadas separadamente nesse trabalho porque o enfoque era o conhecimento histórico sobre as relações de gênero.

A incorporação da história das mulheres nos livros didáticos é importante na medida em que contribui para a formação de uma nova mentalidade em relação à mulher. Somente o assunto entrando em pauta nas discussões escolares e, por conseguinte em outras instâncias da sociedade, os preconceitos, a aceitação e respeito aos papéis desempenhados pela mulher na sociedade serão reavaliados. A tendência dos livros é rumar em direção à incorporação da história das mulheres para atender a demanda crescente na atualidade, diante da participação da mulher em todos os âmbitos da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher: a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, p. 31-41, 1998.

_____. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 5-13, 2000.

ALMEIDA, Maria Amélia. O ideário feminista na Bahia nos anos 30. **Revista História**, São Paulo, n. 12, p. 63-83, 1993.

ALMEIDA, Maria das Graças A. A. de. Cruzada de Educadoras Católicas: a marcha das mulheres contra o laicismo nos anos 30. **Revista Ensino e História**, Londrina, v. 6, p. 33-46, out. 2000.

ALMEIDA, Tereza Virginia. Sob as ordens de mamãe. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 80-83, 2004.

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 45-77.

ARANTES, Eliane Motta. Mulheres indígenas de Roraima desvendam o universo político indigenista. **Revista Pós-História**, Assis, SP, v. 7, p. 85-95, 1999.

AZEVEDO, Carmem Lúcia de. O nascimento de Narizinho e do Sítio do Pica-pau-amarelo. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 50-53, 2004.

AZEVEDO, Francisca Nogueira de. A rainha conspiradora. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 72-75, 2004.

AZEVEDO, Lillian Henrique de. Mulher em Revista: o Feminino nas Revistas Paulistanas O Pirralho e a Cigarra (1914-1918). **Revista Pós-História**, Assis, SP, v. 10, p. 271-276, 2002.

BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de História: uma visão crítica**. 4. ed. Porto Alegre: Evangraf, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, [197-].

BARREIRO, Iraíde M. de F. A educação da mulher camponesa no período desenvolvimentista. **Revista História**, São Paulo, n. 12, p. 95-101, 1993.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo v. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos: PNLD 2002**. Brasília, 2001.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2005**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília, 1998.

BULCÃO, Clóvis. A austríaca que amou o Brasil. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 30-33, 2004.

BURKE, P. Abertura: A Nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7-37.

_____. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.

CAMACHO, Thimoteo. A participação das mulheres no trabalho docente: Gênero e Poder na UFES. **Revista de História**, Espírito Santo, n. 7, p. 87-97, 1998.

CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda. Mulher e universo mágico: beatas e curandeiras. **Revista História**, São Paulo, n. 12, p. 29-47, 1993.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Introdução: Uma opinião sobre as Representações Sociais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir. (Org.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 9-40.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, R. História e análise de textos. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campos, 1997. p. 375-400.

CAULFIELD, Sueann. O nascimento do Manguê: raça, nação e o controle da prostituição no Rio de Janeiro, 1850-1942. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 43-63, 2000.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista Regional de História**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-111, 2001.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, [197-].

COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer história**. São Paulo: Saraiva, 1999. 4 v.

CUNHA, Maria Iza Gerth da. Formar damas cristãs, cultas, virtuosas, polidas, sociáveis: Colégio Nossa Senhora do Patrocínio. In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Q. R. do. **Memórias da Educação: Campinas (1850-1960)**. Campinas: UNICAMP, 1999. p. 169-195.

CUNHA, Maria Tereza S. Os romances e a construção de um imaginário feminino nas décadas de 1940/60. **Fronteiras - Revista de História**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 95-104, 1998.

DAIBERT JUNIOR, Roberto. Sob o manto de Isabel. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 31-36, 2004.

DEL PRIORE, Mary. O nascimento de Vênus ou a origem da História das Mulheres. **Fronteiras - Revista de História**, Campo Grande, n. 2, p. 57-72, 1998.

_____. Viagem pelo imaginário do interior feminino. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 37, p. 179-194, 1999.

DEL PRIORE, Mary.(Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001a.

_____. Magia e Medicina na Colônia: o corpo feminino. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001b. p. 78-114.

_____. Lindas e sedutoras desde de 1500. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 54-58, 2005.

D'INCAO, Maria Angela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 223-240.

DOURADO, Maria Teresa Garritano. **Tropas femininas em marcha**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 38-41, 2004.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **História: cotidiano e mentalidades**. São Paulo: Atual, 2000. 4 v.

DUARTE, Luiz Cláudio. Representações da virgindade. **Cadernos Pagu**, São Paulo. n. 14, p.149-179 , 2000.

ENGEL, Magali. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 322-361.

_____. Paixão e morte na virada do século. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 64-67, 2005.

FALCI, Maridan B. K.; MELO, Hiédete Pereira de. Riqueza e emancipação: Eufrásia Teixeira Leite. Uma análise de gênero. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 165-185, 2002.

FALCON, Francisco J. Calazans. História e representação. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir. (Org.). **Representações: contribuições a um debate transdisciplinar**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 41-80.

FARIA, Sheila de Castro. Mulher e herança Africana: um ensaio. **Revista História: Questões e Debates**, Curitiba, n. 30, p. 65-92, 1999.

FARIA, Sheila de Castro. Mulheres forras – riqueza e estigma social. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro: n. 9, p. 227-244, 2000.

FEITLER, Bruno. Duas faces de um mito. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 48-51, 2004.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. São Paulo: FTD, 1997. 4 v.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 141-180.

FICO, Carlos. Com o rosário na mão. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 40-43, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRENCH, John D. ; CLUFF, Mary Lynn P. As mulheres e a mobilização operária na época de pós guerra em São Paulo, 1945-1948. **Revista História Social**, Campinas, n.7, p. 171-211, 2000.

FURTADO, Júnia Ferreira. Chica, a verdadeira. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 14-21, 2003.

GARCÍA, Verena Radkau. Aprendizaje histórico: algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana. In: SILLER, J. P.; GARCÍA, V. R. (Org.). **Identidad en el imaginario nacional: reescritura u enseñanza de la historia**. Puebla: BUAP, 1998.

GILLY, Michel. As representações no campo educativo. **Revista Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 640-668.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da História**. Trad. Dílson Bento de Faria Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

KULESZA, Wojciech A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, 1998.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. O ídolo mal amado. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 26-28, 2004.

LEWKOWICZ, Ida. As mulheres mineiras e o casamento: estratégias individuais e familiares nos séculos XVIII e XX. **Revista História**, São Paulo, n. 12, p. 13-28, 1993.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARGARAIZ, Dominique et al. **Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie**. Paris: Équipe de didactique des Sciences Humaines, 1989.

MARQUES, Rita de Cássia. Médicos de senhoras. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 66-70, 2004.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Imagens do corpo feminino na medicina e na pintura no final do século XIX e início do século XX. **Revista História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 13, n. 25, p. 82-116, jul./dez. 1996.

_____. Possibilidades de Diálogo: Classe e Gênero. **Revista História Social**, Campinas, n. 4/5, p. 135-156, 1997/1998.

MAUAD, Ana Maria. A embaxatriz dos balangandãs. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 56-61, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história de hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p.123-144, 2004.

MOCELLIN, Renato. **Brasil: para compreender a história**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1997. 4 v.

MÓL, Claudia Cristina. Na vitrine colonial. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 60-63, 2005.

MONTANDON, Rosa María Spinoso de. A vênua de Araxá. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 72-75, 2005.

MONTELLATO, Andrea R. Dias; CABRINI, Conceição; CATELLI, Roberto. **História temática**. São Paulo: Scipione, 2000. 4 v.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTT, Maria Lúcia. Uma parteira diplomada. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 28-31, 2005.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 271-296.

NADER, Maria Beatriz. A mulher e as transformações sociais do século XX: a virada histórica do destino feminino. **Revista de História**, Vitória, n. 7, p. 61-71, 1998.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 278-321.

_____. Tabu, crime ou direito? **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 20-23, 2005.

PELEGRINI, Sandra C. A. A sociabilidade feminina nos palcos brasileiros: um destaque à produção de Leilah Assunção. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 87-102, 2001.

PESAVENTO, Sandra J. Mulheres no Sul: cruzamentos entre a história e a literatura a partir da obra "O Tempo e o Vento", de Érico Veríssimo. **Fronteiras Revista História**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 83-94, 1998.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e vida integrada**. São Paulo: Ática, 2001. 4 v.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-36.

PINTO, Benedita C. de M. Vivências cotidianas de parteiras e 'experientes' do Tocantins. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, ano 10, p. 441-449, 2 sem. 2002.

PINTO, Maria Inez M. B. Cultura de massas e representações femininas na paulicéia dos anos 20. **Revista Brasileira de História**, São Paulo. v. 19, n. 38, p. 139-163, 1999.

PRESTES, Anita Leocádia. Revolucionária, sem perder a temura. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 14-21, 2004.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 578-606.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 11-44.

RAMOS, Maria Bernadete. Ao Brasil dos meus sonhos: feminismo e modernismo na utopia de Adalzir Bittencourt. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, p. 11-37, 2002.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992.

_____. A História entre a modernidade e a pós-Modernidade. Trad. Peter Naumann. **Revista História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997a.

_____. El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar les clases de historia. **Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. n. 12, p. 79-93, 1997b.

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SAMARA, Eni de Mesquita. Mulheres chefes de domicílio: uma análise comparativa no Brasil do século XIX. **Revista História**, São Paulo, n. 12, p. 49-61, 1993.

_____. Sexo forte. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 14-18, 2005.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Do Glamour ao "Sex-Appeal": notas sobre a história do embelezamento feminino entre 1940 e 1960. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 23, p. 115-128, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHMIDT, Mário Furley. **Nova história crítica.** São Paulo: Nova Geração, 1999. 4 v.

SCOTT, Joan. Gênero: uma Categoria útil de análise Histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1995.

SILVA, Eduardo. As camélias da liberdade. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 26-31, 2004.

SILVA, Helenice Rodrigues da. A História como "Representação do Passado": A nova abordagem da Historiografia Francesa. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir. (Org.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar.** São Paulo: Papirus, 2000. p. 81-100.

SILVA, Marilda Santana. Normas e padrões do Tribunal Eclesiástico Mineiro (1750-1830) e o modo de inserção das mulheres neste universo jurídico. **Revista História Social**, Campinas, n. 7, p. 99-118, 2000.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Sessão do Conselho de Estado, de Georgina de Albuquerque. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 22-25, 2004.

SOEHT, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, C. F; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 275-296.

_____. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 362-400.

_____. Pisando no sexo frágil. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 14-20, 2004.

TELLES, Norma de Abreu. **Cartografia Brasilis ou: esta história está mal contada**. SP: Edições Loyola, 1984.

TONELLA, Celene. Mulheres Pobres. Personagens Anônimas. **Pós-História**, Assis, SP, n. 2, p. 199-203, 1994.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. Clotildes e Marias: Mulheres de Curitiba na Primeira República. **História: Questões e Debates**, Curitiba, v. 11, n. 20-21, p. 17-35, 1990.

VAINFAS, Ronaldo. Homoerotismo feminino e o Santo Ofício. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 115-140.

_____. Brasil de todos os pecados. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 10-17, 2003.

VILLALTA, Luiz Carlos. O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. **Revista Pós-História**. Assis, SP, v. 9, p. 39-59, 2001.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no Ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-101, 1998.

APÊNDICE - Ficha de Análise dos Livros Didáticos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E MEMÓRIA
 TEMA DA PESQUISA: **HISTÓRIA DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS**
 PESQUISADORA: ANGELA RIBEIRO FERREIRA
 ORIENTADOR: PROF. DR. LUIS FERNANDO CERRI

FICHA DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

LIVRO: Nova História Crítica – Mário Schmidt – Ed. Nova Geração (4 volumes)

Os quatro volumes da obra didática iniciam com um texto do autor intitulado "Modo de usar este livro", logo no segundo parágrafo está:
 "O mais importante é aprender a raciocinar historicamente. Para isso, toda vez que você ler um capítulo, deve fazer perguntas indispensáveis:
 o que esses acontecimentos têm a ver com o mundo atual? Como eles influenciaram a maneira de viver e de pensar das **mulheres** e dos
 homens de hoje? Como eles ajudam a explicar o que está acontecendo agora? As escolhas poderiam ter sido diferentes?"

SÉRIE	CAP.	QTAS VEZES MULHERES APARECEM	PERÍODO HISTÓRICO	QUAL O TEMA	COMO APARECE:	COMO TRATÁ O TEMA:
5ª	1	4	Vários	O que é História: 1- citada como ex. de grupo social; 2- três fotos das diferenças sociais e direitos entre as mulheres 3- Tudo tem história inclusive a situação mulheres; 4- Princesa Isabel, a História não é feita pelos grandes heróis.	- T. PRINCIPAL - T. COMPLEMENTAR - BOX - FOTOS / GRAVURA	- INFORMAÇÃO - IMP. P/ COMPRENSÃO - CURIOSIDADE - APENAS CITA/MOSTRA
					1- Box 2- Coluna fotos e legenda 3- Box 4- Texto principal	1- Apenas cita 2- Import. p/compreensão 3- Apenas cita 4- Apenas cita /mostra
6ª	7	3	América Pré-Colombiana	1- Antropologia: mulheres preparando os corpos; 2- Pensando as diferenças: situação mulheres; 3- Comunidade indígena atual:	1- Gravura / Box 2- Texto principal 3- Foto	1- Import. p/compreensão 2- Apenas cita 3- Apenas mostra

6ª	9	1	Colonização	meninas	1- Gravura	1- Apenas cita
				1- Preconceito etnocêntrico: Índia do Amazonas sob o olhar europeu (loira);		
6ª	10	3	Reforma Protestante	1- Mulher seduzida pelo diabo p/ transforma-la em feiticeira; 2- A inquisição também puniu algumas mulheres acusadas de feitiçaria; 3- O que é moral e o que não é nos diferentes tempos: como estão vestidas, mulheres medievais e atuais;	1- Gravura 2- Texto principal 3- Foto e gravura	1- Apenas cita 2- Apenas cita (a frase) 3- Apenas mostra (p/ refletir)
6ª	13	5	Escravidão Colônia	1- Violência p/ controlar escravos: castigos das escravas; 2- <u>Escravos</u> domésticos: duas negras; 3- <u>Escravos</u> da cidade trabalhando no comércio: negras vendendo alimentos; 4- Escrava de ganho entrega o ganho à outra mulher; 5- Mulher negra livre e outra escrava de ganho trabalham no pequeno comércio;	1- Texto principal 2- Gravura 3- Gravura 4- Gravura / Texto principal 5- Gravura	1- Import. p/compreensão 2- Apenas mostra 3- Apenas mostra 4- Import. p/ compreensão 5- Apenas mostra
6ª	14	2	Séculos XVI e XVII	1- Mulheres na Colônia (quem eram as mulheres e como viviam); 2- À mesa no Brasil Colonial: "A mulher do fazendeiro dá comida p/ filhos de escravos";	1- Box / Texto complementar 2- Gravura	1- Import. p/ compreensão 2- Apenas cita
6ª	17	1	Séculos XVII e XVIII	1- Bandeirantes: prisão de mulheres e crianças indígenas;	1- Gravura	1- Apenas cita
7ª	3	1	Século XVIII Séc. do Ouro	1- O ofício de contratador: "ficou famosa a história do contratador português João Fernandes, que se apaixonou pela linda escrava Francisca da Silva";	1- Texto principal	1- Apenas cita

7ª	8	2	Século XIX Independência Brasil	1- "A inglesa Maria Graham (...) mulher brilhante foi escritora, pintora e funcionária a serviço do governo do Brasil (...)" 2- "Lavadeiras do Rio. Elas se reuniam nos chafarizes ou nos rios. Usavam roupas velhas e sujas e lavavam roupas novas. Não foi para elas que a Independência foi proclamada."	1- Texto complementar 2- Gravura	1- Apenas cita 2- Apenas cita
7ª	11	3	Primeiro Império	1- "Domitila de Castro Canto e Melo, a Marquesa de Santos. A mais famosa amante de D. Pedro I..." 2- O namoro, o contato entre o casal e depois o amor romântico. 3- Índias e índios brasileiros.	1- Gravura 2- Gravura 3- Gravura	1- Apenas cita 2- Apenas cita 3- Apenas mostra
7ª	12	3	Período Regencial	1- Rebeliões: homens e mulheres negras numa roda de capoeira. 2- Revolução Farroupilha: "Garibaldi se apaixonou pela brasileira Anita e se casou com ela". 3- O Romantismo no Brasil: obras da literatura e da pintura que retratam a mulher.	1- Gravura 2- Texto principal 3- Gravura	1- Apenas mostra 2- Apenas cita 3- Apenas cita
7ª	13	2	Segundo Império	1- Partidos políticos: "Pintura de José Correia de Lima ... retrata os valores saquaremas: a fortuna do barão, as filhas casadoiras, o piano". 2- Mulher paraguaia chora a derrota de seu país.	1- Gravura 2- Gravura em texto complementar	1- Apenas cita 2- Apenas cita
7ª	19	9	Abolição Escravos	1- "A abolição não foi obra exclusiva da princesa Isabel" 2- "...escravos antes de partir para a roça... As escravas tem um jeito preguiçoso e submisso. Seriam	1- Gravura 2- Gravura	1- Apenas cita 2- Apenas cita

				assim mesmo ou era a idéia que os homens de posse tinham da escravidão.." 3- Imigrantes: mulher no trabalho com o café. 4- Trabalho escravo: escrava negra carregando cesto (mulher retratada com seios a mostra). 5- Dama da elite carioca. 6- "Mulheres, um tipo de escravidão?": os papéis da mulher, casamento, educação, etc. 7- "A princesa Isabel e seu marido visitando Paris..." 8- "A foto mostra uma mulher adulta vítima da grande fome do Ceará, em 1878. Enquanto isso, os latifundiários se divertiam e D. Pedro II fazia mais uma agradável viagem aos EUA e à Europa". 9- "A moda francesa em 1878. Para muitos rapazes e mocinhas da época, roupas elegantes eram consideradas muito mais atraente do que o abolicionismo." (duas moças de vestido)	3- Gravura 4- Gravura 5- Gravura 6- Texto complementar Gravuras (1 página) 7- Fotografia 8- Fotografia 9- Gravura	3- Apenas mostra 4- Apenas cita 5- Apenas cita 6- Informação 7- Apenas cita 8- Apenas cita 9- Apenas cita
8ª	1	1	Primeira Guerra	1- A história e a moda: duas mulheres vestidas antes e depois da guerra.	1- Box / gravura	1- Curiosidade
8ª	2	1	República Velha	1- "Leitura despreocupada da mulher rica. A Constituição republicana (1891) assegurava o predomínio da "boa sociedade".	1- Gravura	1- Apenas cita
8ª	4	3	República Velha	1- "Lampião com Maria Bonita à frente de seu bando de cangaceiros..." 2- A situação da classe	1- Fotografia 2- Texto principal	1- Apenas cita 2- Import. p/ compreensão

				trabalhadora: "mulheres grávidas podiam ser encontradas numa indústria."	3- Texto principal Fotografia	3- Import. p/ compreensão
8ª	5	1	República Velha	3- "Elvira Boni, uma militante libertária. Os anarquistas defendiam a igualdade entre homens e mulheres."	1- Gravura Texto principal	1- Apenas cita
8ª	7	1	Crise de 1929	1- "Semana de Arte Moderna: cita duas artistas, Anita Malfati e Tarsila do Amaral e sua obra Antropofagia."	1- Texto complementar Gravura	1- Informação
8ª	9	3	Governo Vargas	1- "A nova mulher". A crise econômica gera transformações nos costumes, mulheres passam a trabalhar fora, frequentar universidades, bares a rua, muda a moda, etc. 1- "Olga Benário: idealismo, amor e tragédia". 2- "Perón e sua sedutora esposa, Evita" 3- "A duplicidade da condição feminina dos anos 10 e 30." Revista Cruzeiro, foto de Pagu.	1- Box Fotografia 2- Box Fotografia 3- Gravura Fotografia	1- Import. p/ compreensão 2- Curiosidade 3- Apenas cita
8ª	13	3	Crise do populismo Após 1945	1- "Em 1945, as mulheres ocidentais seguiam a moda ditada pelo cinema de Hollywood. No Brasil, as mulheres votaram pela primeira vez para presidente da República." Imagens de mulher. 2- Revista do Rádio, escolha da Rainha do Rádio. 3- "As revistas femininas apresentavam artigos sobre moda, culinária, cinema e conselhos para manter o casamento..." Foto capa revista.	1- Gravura 2- Gravura Texto complementar 3- Fotografia Obs. Totalmente descolado do texto	1- Apenas cita 2- Apenas cita 3- Apenas cita
8ª	15	4	De Juscelino ao golpe de 64	1- Propaganda de sabonete dos anos 50. Era usada a imagem de	1- Gravura	1- Apenas mostra

				uma atriz do cinema. 2- "Para Jânio Quadros, o biquíni era uma ameaça à segurança nacional. Loucura dele, ou apenas um jeito de levar o povo a não prestar atenção nos problemas importantes do país?" 3- Imagem de mulher da classe média com um balão dizendo: "derrubem logo esse Jango para eu poder comprar em paz!"	2- Fotografia (mulher de biquíni) 3- Gravura	2- Apenas mostra 3- Apenas mostra
8ª	18	4	Ditadura Militar	1- Foto de Lamarca com uma mulher preparando a arma, outras mulheres ao fundo. Não identifica as mulheres na legenda 2- Repressão: "Na foto, a jovem Aurora Maria do Nascimento Furtado. Morta sob tortura (teve o crânio esmagado) em 1972. Sonhou com um país melhor, não teve direito ao futuro..." 3- A música de contestação. Cita as cantoras da época: Elis Regina, Nara Leão, Maria Betânia, Rita Lee. 4- "Jovens nas ruas contra a ditadura, em 1968". Na foto aparece uma moça em primeiro plano.	1- Fotografia 2- Fotografia 3- Texto complementar 4- Fotografia	1- Apenas mostra 2- Apenas cita 3- Apenas cita 4- Apenas mostra
8ª	19	1	Mundo Contemporâneo	1- "Para a mentalidade pós-moderna, desenvolver o corpo é um modo de amar a si mesmo (narcisismo). As lutas coletivas (socialismo, feminismo, nacionalismo, antifascismo, sindicalismo, etc.) são menosprezadas. O que importa é o consumo que proporciona o prazer individual."	1- Fotografia (mulheres na academia)	1- Imp. p/ compreensão

ANEXO – Educação Feminina⁴

⁴ Retirado de: SCHMIDT, Mário Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 1999. v. 3, p. 292.

Mulheres: um tipo de escravidão?

Desde os tempos da colonização, a sociedade tinha uma organização em que os homens possuíam mais poder e mais prestígio que as mulheres. Os homens tinham mais estudo, ocupavam os cargos mais importantes, tomavam todas as decisões políticas e econômicas. As leis e os costumes

da moça e a pedia em noivado. Se o pai e a escolhida concordassem, eles podiam se encontrar. Davam-se as mãos e viam-se sempre na presença de um adulto. Claro que sempre achavam uma oportunidade para, escondidos, dar um beijo e trocar um carinho mais forte. Mas a moça se casava virgem.

As moças eram educadas para casar e obedecer ao marido. Nas classes média e alta, aprendiam pouco além de ler e escrever. O que valia era saber costurar, tocar piano, agradar ao futuro esposo. Nas classes mais baixas, elas estudavam menos ainda. O analfabetismo era maior entre as mulheres. Tinha de trabalhar (como costureiras, lavadeiras, criadas), cuidar da família e, do mesmo modo, aceitar as ordens do marido.

No final do século XIX, aconteceram lentas mudanças. As cidades cresciam e, junto com elas, o mercado. Os comportamentos se modificavam. A mulher, agora, também se tornava uma consumidora. Se pertencesse à elite ou à



Rapaz assedia a criada. Ilustração de jornal, 1865. Prática comum no Brasil para as pessoas de "boa família" e de "berço", as escravas e criadas deviam favores sexuais.

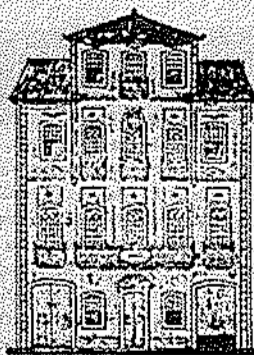
mulheres reforçavam o domínio masculino. As crianças eram educadas para aceitar a "superioridade" dos homens como algo "natural".

As relações podiam até ser violentas. Mulheres eram espancadas, estupradas, assassinadas. No casamento, tinham de se manter submissas.

As mulheres das classes média e alta nunca andavam sozinhas na rua. Deviam estar sempre acompanhadas por um parente ou uma escrava. Imagine a dificuldade que tinham para namorar! Os rapazes e as moças trocavam olhares discretos na rua, no teatro, no salão de baile. Então, o rapaz visitava o

classe média, já podia passear pelas ruas apropriadas, olhar as vitrines repletas de novidades da Europa. Frequência o teatro, a ópera, os salões de baile.

O abolicionismo foi o primeiro movimento social que contou com grande participação das mulheres. Elas organizavam campanhas para arrecadar fundos, escreviam artigos para os jornais, discursavam.



COLLEGIO DE EDUCAÇÃO DE MENINAS, PRACA DA CONSTITUIÇÃO N. 1.

Meninos e meninas estudavam em escolas separadas. As meninas recebiam menos instrução.

Surgiram as primeiras revistas e jornais feministas, principalmente no Rio de Janeiro, que defendiam até o direito das mulheres de frequentar a universidade, de votar e se divorciar. Essas publicações tinham uma razoável penetração nas camadas populares.

Algumas mulheres das classes média e alta buscaram a emancipação nos estudos. Formaram-se as primeiras advogadas e médicas brasileiras. Mas as leis proibiam sua atuação profissional!



Moças vindas da missa, sempre acompanhadas (cerca de 1845).