



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARÍLIA ALCÂNTARA BERNARDELLI

**ENTRE PERMANÊNCIAS E SUBVERSÕES: A COMPOSIÇÃO
VISUAL FEMININA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARLENE ROSA CAINELLI

Londrina, PR

2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR

2016

Marília Alcântara Bernardelli

**ENTRE PERMANÊNCIAS E SUBVERSÕES: A COMPOSIÇÃO
VISUAL FEMININA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora:

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli

Londrina – Paraná

2016

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

Bernardelli, Marília Alcântara.

Entre permanências e subversões : a composição visual feminina nos livros didáticos de História / Marília Alcântara Bernardelli. - Londrina, 2016.

122 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Livro didático de História - Teses. 2. Imagem da mulher - Teses. 3. Ensino Fundamental Anos Iniciais - Teses. 4. Relações de gênero - Teses. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

MARÍLIA ALCÂNTARA BERNARDELLI

**ENTRE PERMANÊNCIAS E SUBVERSÕES: A COMPOSIÇÃO
VISUAL FEMININA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da
Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título
de Mestre. Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Marlene Rosa Cainelli**

Comissão examinadora:

**Prof.^a. Dr.^a. Marlene Rosa Cainelli
UEL – Londrina - PR**

**Prof.^a. Dr.^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
UNESP – Marília - SP**

**Prof.^a. Dr.^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
UEL – Londrina - PR**

Londrina, _____ de _____ de 2016.

Dedico

Às leitoras e aos leitores que, por algum motivo,
interessaram-se pelo tema dessa pesquisa!

Agradeço

Aos meus professores (as) de faculdade Antonio Donizeti e Vanessa Ruckstadter que muito contribuíram com a minha aprendizagem, proporcionando-me questionamentos, conflitos e esclarecimentos na construção do *meu* saber.

À minha orientadora Marlene Cainelli, que, com sua tranquilidade, paciência e profissionalismo, mostrou-me como se constrói uma pesquisa, dando-me autonomia enquanto iniciante neste campo, no qual estou aprendendo com meus erros e acertos.

Aos professores e às professoras do mestrado, em especial, à professora Sandra Ferreira de Oliveira e às suas aulas que, particularmente, são fantásticas.

À professora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo que me acolheu no seu grupo de pesquisas, sendo a minha participação nesse extremamente importante para a construção deste estudo.

Novamente, às professoras Sandra e Tânia, minha banca, que junto à Marlene, tivemos o cuidado e o prazer em escolher.

Às minhas amigas e aos amigos de mestrado. Agradeço muito por ter compartilhado com vocês momentos de alegrias, desesperos, angústias e aflições. Do nosso jeito, meio desesperado, estamos conseguindo concluí-lo juntos. Também, às amigas e aos amigos que, antes do mestrado, estiveram comigo e foram compreensíveis com a minha ausência.

Ao meu amor, Leonardo, por fazer parte das realizações dos meus sonhos e torná-los ainda mais real.

À essência da minha vida, minha mãe Cláudia e minha irmã Maria Clara, por serem tão maravilhosas, amigas e companheiras de luta.

Por fim e sempre, agradeço à minha luz divina que me guia e me reconstrói diariamente.

“Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.”

(Rubem Alves)

BERNARDELLI, Marília Alcântara. Entre permanências e subversões: a composição visual feminina nos livros didáticos de história. 2016, 122 fl. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-Paraná, 2016.

RESUMO

Dentre textos e atividades, as imagens também estão presentes nos livros didáticos. Elas são, em alguns casos, as principais componentes do conteúdo e muitas delas têm a ilustração da mulher como principal representação. Com intuito de compreender a composição visual feminina presente em seis coleções de livros didáticos de História para os anos iniciais, selecionados no Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2013, esta pesquisa teve como proposta analisar imagens por meio do método analítico das relações de gênero, tendo a historiadora Joan Scott (1994; 1991) como principal referência teórica desta metodologia. Concomitantemente, guiamo-nos pelos pressupostos das autoras Martine Joly (2012) e Cristina Costa (2005; 1999), ao dialogarmos com a metodologia iconológica. Ambos os métodos nos deram suporte de entendimento no que tange à construção das características feminina e masculina destinadas aos corpos sexuais. Dividimos as figuras analisadas em quatro grupos temáticos para fazermos as discussões, sendo eles: trabalho e maternidade, movimentos sociais, professora e família e mulher negra. Partimos da premissa da necessidade da reflexão do livro didático, da linguagem e da imagem como práticas culturais de modelos na sociedade, sendo potentes forças na formação das percepções sobre o corpo e as suas manifestações materializadas pelas relações de convívio que se mantêm através dele. Em nosso estudo, foi possível identificar como a formação do olhar influencia no processo de interpretação da ilustração. A expressão artística é carregada de sentidos e de subjetividade tanto do seu produtor quanto do seu admirador (COSTA, 2005), e o impacto que ela mantém com o manual didático articula-se na relação entre sujeito e objeto em assimilações de identidades e diferenças. Contudo, as imagens femininas apresentam-se entre permanências e subversões, enquanto sua condição historicamente construída pela sociedade.

Palavras-chave: Imagem da mulher. Relações de gênero. Livro didático de História. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

BERNARDELLI, Marília Alcântara. Between permanence and subversion: the female visual composition in the history textbooks. 2016 122fl. Masters dissertation. State University of Londrina, Londrina, Paraná, 2016.

ABSTRACT

Among texts and activities, the images are also present in textbooks. They are, in some cases, the main subject of the content and many of them there are illustration of woman as the main representation. In order to understand the female image composition present in six collections of History Textbooks to the early years, selected the National Textbook of the 2013 Program, this study was aimed to analyze pictures through the analytical method of gender relations taking into account the historian Joan Scott (1994, 1991) as the main theoretical reference of this methodology. Simultaneously, we followed the assumptions of the authors Martine Joly (2012) and Cristina Costa (2005; 1999), we had a connection with iconological methodology. Both methods offered us an understanding of support regarding the construction of feminine and masculine characteristics designed to sexed bodies. We divide the pictures analyzed in four thematic groups to start the discussions, namely: work and motherhood, social movements, teacher and family, and black women. We started from the idea of the necessity for the textbook language reflexion and image as cultural practices as a pattern in society, with powerful forces in perceptions about the body and its manifestations, played by the convivial relations that remain through it. In our study were identified as training looking for influences in the interpretation of the illustration process. Artistic expression is loaded with meanings and subjectivity both its producer and its admirer (COSTA, 2005), and the impact it has over the didactic manual articulates the relationship between subject and object in assimilation of identities and differences. However, the female images present themselves between permanence and subversion, as its condition historically constructed by society.

Keywords: Woman image. Gender relations. Textbook of history. Years Elementary School Initials.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DA MULHER	20
1.1 A LINGUAGEM, A ANTROPOLOGIA, A HISTÓRIA E A CULTURA	20
1.1.1 CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DA TEORIA FEMINISTA.....	31
1.2 A MULHER NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	34
CAPÍTULO II - O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO PRODUTO CULTURAL	41
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	43
2.1.1 A FICHA DE AVALIAÇÃO: A MULHER EM QUESTÃO.....	48
CAPÍTULO III - A IMAGEM “FIXA” DAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	54
3.1 A ARTE COMO CAMINHO PARA A SUBVERSÃO DO OLHAR	56
3.1.1 O Que é Permitido Tornar-se Visível?.....	56
3.2 A IMAGEM, A TEORIA E O OLHAR – AS ANÁLISES	60
3.2.1 TRABALHO E MATERNIDADE	65
3.2.1.1 MOVIMENTOS SOCIAIS.....	80
3.2.1.2 PROFESSORA E FAMÍLIA	93
3.2.1.3 MULHER NEGRA.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro da análise das imagens femininas nos livros didáticos	61
Figura 2 – Serviços domésticos	66
Figura 3 – Menina realizando serviços domésticos	66
Figura 4 – Pessoas fazendo serviço de casa	68
Figura 5 – Família fazendo tarefa doméstica	68
Figura 6 – Trabalhos domésticos	69
Figura 7 - Exploração do trabalho infantil	70
Figura 8 - Meninas trabalhando em fábricas – Carolina do Norte. Fotografia de Lewis Hine, 1914	71
Figura 9 - Uma banca no mercado. Autor: Henry Chamberlain, 1822	72
Figura 10 - Fábrica de fiação e tecidos. Rio Grande do Sul, 1916	75
Figura 11 - Fábrica de brinquedos. São Paulo, 2009	75
Figura 12 - O banho. Autora: Stevenson Cassatt, 1893	78
Figura 13 - Maternidade. Autor: Eliseu D'Ângelo Visconti, 1906	78
Figura 14 - Mulher de maiô. Copacabana, Rio de Janeiro, 1950	81
Figura 15 - Comício feminino no Brasil, 1933	84
Figura 16 - Retrato de Patrícia Galvão, PAGU	85
Figura 17 - Mulher trabalhando em laboratório, 2008	86
Figura 18 - Mulher pilotando um caminhão, 2010	86
Figura 19 - Conferência Internacional - China,1995	87
Figura 20 - Mulher reivindicando – Dia do Trabalhador	88

Figura 21 - Madame esqueceu-se que era casada! (Charge de Belmonte, 1925)	89
Figura 22 – Tabela - Eleições gerais 2014 (adaptada)	91
Figura 23 - Primeira mulher presidente no Brasil: Dilma Rousseff	92
Figura 24 - Aluno e professora	94
Figura 25 - Professora dando aula	94
Figura 26 - Professora conversando com aluna e aluno	95
Figura 27 - Professora, alunas e alunos	96
Figura 28 - Sala em aula	97
Figura 29 - Atividade em sala de aula	97
Figura 30 - Professora explicando uma lição	98
Figura 31 - Famílias	100
Figura 32 - Família reunida no jantar	101
Figura 33 - Família andando	102
Figura 34 - Menino brincando	104
Figura 35 - Menina imaginando	104
Figura 36 - Professora lecionando	105
Figura 37 - Menina indo para a escola	105
Figura 38 - Crianças correndo	106
Figura 39 - Crianças lendo	106
Figura 40 - Duas mulheres reivindicando por alguma causa	107
Figura 41 - Mulher africana	107

ENTRE PERMANÊNCIAS E SUBVERSÕES: A COMPOSIÇÃO VISUAL FEMININA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

INTRODUÇÃO

Em meio a horas de estudo e de estrada, a choros e ansiedade, a alegrias e realizações, a aprendizagens e descobertas, chegamos à qualificação e, por fim, à defesa. A realização desta pesquisa permaneceu, em mim, constante por estes momentos.

Os caminhos percorridos

Como assim? Eu sou feminista? Não é por um acaso que inicio esta dissertação com a pergunta. Por meio de tal interrogação e com a pretensão de desenvolvê-la, quero compartilhar brevemente com o leitor o caminho que percorri para chegar a essas linhas. O porquê do interesse pelo assunto e os questionamentos que vivi e ainda vivo com esta pesquisa serão o norte desse primeiro momento. Já, num segundo momento, abordo a estrutura em capítulos da dissertação.

Formei-me em Pedagogia no ano de 2013. Durante o curso, ao ser questionada por que o fazia, a grande maioria das pessoas já embutiam na pergunta a seguinte afirmação “Você gosta de crianças! Por isso escolheu o curso, né?”. Na época, eu ficava um pouco sem graça em responder a esses tipos de questionamentos, pois eu não associava a minha escolha ao simples e único fato de gostar de cuidar de crianças.

Enfatizo que aqui a palavra gostar relaciona-se estritamente com a possível ideia essencialista de que toda mulher que cursa Pedagogia tem o “dom” de cuidar de crianças. Essa inquietação me acompanhou durante todo o curso, pois geralmente tinha que me explicar por que escolhi Pedagogia, uma vez que não considerava que a prática do tratamento da criança fosse algo *a priori* desta profissão.

Digo isso, pois é muito disseminada essa concepção entre os alunos e as alunas de Pedagogia, assim como de outros cursos. Não pretendo auxiliar com o prolongamento da noção de que o curso de Pedagogia é o curso do cortar

lembrancinhas, das babás das crianças, enfim, do curso que muitas vezes não é compreendido pela sua potente ação política e educacional na sociedade.

Entretanto, na época, mesmo diante dessas situações nunca fui procurar me informar sobre esses fatos. Na verdade, eu considerava ser natural algumas pessoas pensarem assim. Quando estava no último ano da graduação, comecei a me questionar sobre a minha escolha profissional, se realmente eu conseguiria lidar com as exigências da profissão e, ao mesmo tempo, saber se, ao menos tinha, e ainda não possuo, uma letra pedagógica para escrever na lousa e mostrar de exemplo para os meus alunos. É algo que me incomoda.

Outra constância de pensamento se devia ao fato do ensinamento de uma disciplina com a qual não tenho bom relacionamento, a Matemática. Assim, indagava-me como vou ensinar Matemática para as crianças, se também tenho muita dificuldade? Será que todo professor (a) de Educação Básica sabe tanto a Matemática? Em concomitância, outras inquietações foram surgindo.

Porém, trabalhar com esta pesquisa possibilitou-me conhecer caminhos alternativos. Algo que vi com alguns (as) professores (as) da época de faculdade revi agora, com um pouco mais de clareza da minha parte. Esses caminhos na educação precisam ser trilhados, refletidos e compartilhados com os (as) demais.

Como disse anteriormente, eu acreditava que o ideal de professora e sua afinidade quase umbilical com a criança fosse um pensamento natural. Contudo, ao começar a ler para a dissertação, percebi que esses pensamentos não são naturais, sendo construídos com o tempo pela força da narrativa e por normas sociais que pretendem continuar estabilizando o comportamento e as ações dos indivíduos.

Quando entrei no mestrado em educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), minha orientadora Marlene Cainelli logo me propôs algumas mudanças no projeto inicial do curso e, uma delas, foi a indicação para a inserção da mulher na nossa pesquisa, mais precisamente pesquisar a imagem da mulher nos livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, comecei a estudar sobre as relações de gênero, feminismo, Teoria Queer¹ e fui desconcertando-me com tanta informação e esclarecimentos, os

¹ A Teoria Queer tem como principal precursora no Brasil a historiadora Guacira Lopes Louro que, por sua vez, se estende às reflexões da filósofa estadunidense Judith Butler. Essa teoria busca transgredir a reflexão da construção dos corpos do campo biológico para o campo social. O questionamento da heteronormatividade – percepção que impõe o modelo heterossexual como único na sociedade – é um norte representativo nessa

quais gostaria de ter apreendido há algum tempo. As leituras me possibilitaram conhecer, desconhecer e reconhecer as minhas próprias ideias.

Estudar algo tão inovador e urgente está possibilitando-me um olhar humanizado diante das circunstâncias. Sutilmente, venho aprender que o respeito às várias formas de ser um corpo perpassa por caminhos que sugerem a educação e a cidadania. A educação e a área da pesquisa são um dos caminhos que podem positivamente propor esse olhar.

Por isso, considero pertinente a aproximação de alunas (os), professoras (es), funcionárias (os) e gestoras (es) com conhecimento produzido pela teoria feminista em conjunto com leis e ações sociais que asseguram o direito e a igualdade das mulheres. Dessa forma, por acharmos de suma relevância a teoria feminista para a reflexão sobre a composição visual da mulher, optamos por abordá-la em nossa discussão.

Agora posso compreender que a profissão de docente se desenrola por uma história carregada de modelos ideológicos de épocas que, se não problematizados, tendem a perpetuar, como professora/pedagoga e futura atuante da área anseio pela subversão desses modelos.

Na evolução dessa profissão, ainda vejo tradicionais ações na prática e nas falas dos (as) seus (as) profissionais. Atualmente, mais precisamente no mês de junho de 2015, os Estados e Municípios deliberaram as propostas educacionais presentes nos Planos Estaduais e Municipais para os próximos dez anos. Como foi excluída a temática de igualdade de gênero do segundo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela presidenta Dilma Rousseff em 2014 – Lei 13.005/14, coube aos Estados e Municípios votarem as propostas e as metas para a educação.

Houve um alvoroço quase coletivo da sociedade, principalmente dos grupos religiosos, para a urgente retirada da proposta do tema de igualdade de gênero nos planos de educação. A mídia televisiva, os jornais e as redes sociais anunciaram o assunto com grande repercussão, tendo lados favoráveis, contrários e os que não consideram o tema relevante na área da educação. Muitos conservadores e outros grupos religiosos deixaram-se levar pela falácia da “ideologia de gênero”, termo usado por esses grupos para designar a igualdade de gênero.

teoria que enfatiza a importância de historicizar a produção do corpo e do sexo dissolvendo a dicotomia entre sexo e gênero (LOURO, 2000).

Quando permaneceu ou foi proposto o tema de igualdade de gênero nos Planos Estaduais e Municipais da Educação, a resistência de alguns grandes grupos se fez por meio de alguns escândalos no Plenário da Câmara. Nos dias em que ocorreram as votações, também houve manifestações nas ruas e nas mídias.

A principal alegação desses grupos refere-se ao fato de que o trabalho com gênero na escola pode influenciar no desenvolvimento sexual natural da criança, sendo uma grande influência para o homossexualismo que, por sinal, é concebido por alguns grupos como doença.

Outra preocupação desses grupos é com a constituição do núcleo familiar, quando defendem que uma família só pode ser legítima e aceita socialmente se for composta por um homem e uma mulher. No dia vinte e quatro de setembro do ano de dois mil e quinze, a Câmara dos Deputados aprovou o Estatuto da Família, projeto de autoria do Deputado Anderson Ferreira (PR-PR), que definiu a família como a união entre um homem e uma mulher.

De acordo com levantamento realizado pelo site De olho nos Planos, feito com os dados da plataforma Planejando a Próxima Década – Ministério da Educação - dos 22 estados que sancionaram seus Planos até janeiro deste ano, 13 incluíram menções à igualdade de gênero (Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Alagoas e Rio Grande do Norte). Os Estados do Acre, Espírito Santo, Goiás, Pernambuco, Piauí, Paraná, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins também tiveram sancionados os seus planos, porém não fizeram referência à igualdade de gênero. Os demais Estados, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo ainda não sancionaram os seus documentos (DE OLHO NOS PLANOS, 2016).

Diante dos fatos, podemos compreender que há uma brusca diferença na ideia dos conceitos. Não se pode usar o termo ideologia de gênero com o mesmo significado para igualdade de gênero; do ponto de vista analítico das relações de gênero, temos a perspectiva da desconstrução de uma ideologia que se baseia absolutamente em princípios generalizantes.

O que almejo não é a imposição de um novo modo de se pensar, mas sim o espaço e os meios para se ter oportunidade de existir e de vivenciar outras formas de reflexão e de relacionamento, não como algo que deva ser seguido, mas que deva ser pensado e respeitado.

Penso que uma das implicações da discussão da temática de gênero no âmbito escolar deve-se ao fato de a escola ainda não ser vista como função política, mas sim como um lugar para cuidar dos alunos (as) e ensinar-lhes conteúdos que são considerados imprescindíveis para o seu futuro.

Entretanto, diante dessa atitude, também há um pensamento e um segmento politizado, mas vemos que essas práticas são consideradas neutras e normais, afinal, há a permanência de um modelo pedagógico e institucional que vem sendo seguido por tantos anos na educação.

Apesar de saber a constância de práticas educacionais que marcam o posicionamento social, (não vou adentrar nessas questões), sei da importância do seu diálogo nos âmbitos educacional e social, por isso considero pertinente a pequena atenção dada aqui para pensarmos a educação por meio das três vertentes que almejo para esta pesquisa: o livro didático de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a imagem visual fixa da mulher e as relações de gênero.

Diante do exposto pessoal que me arrisquei a fazer e considerando a literatura feminista como um campo do cotidiano que necessita ser pensado, acredito que consigo esclarecer a interrogativa inicial e digo que sim, sou feminista². Não, não foi um choque para mim, mas um encontro de preceitos e lutas nos quais me envolvi. Sei que a partir desse reconhecimento muito tenho a fazer, pois ainda estou conhecendo, desvendando e caminhando lentamente nessa história.

Muito particularmente, como dito antes, por eu não procurar sobre o assunto, tinha a impressão de que esse movimento social, tanto do feminismo como do gênero, não era muito aceitável, pois tudo o que eu via era travestido pela intenção negativa de transgressão. Ao estudar e me reconhecer nesse espaço, vejo que as preocupações e as causas que sustentam o movimento são ainda escondidas e tratadas por muitos com indignação. Talvez seja entendido como ameaçador, por isso a ideia da negatividade da transgressão.

Neste momento, sinto a necessidade de dizer que me entendo feminista a partir do pensamento de ver, enxergar e sentir o outro. Sentir, no sentido de compreensão da sua subjetividade.

² O termo feminismo compreende o ser humano em sua dimensão social e política. Há algumas vertentes do feminismo, mas podemos dizer que a luta em si abrange os direitos das mulheres e dos homens, bem como a reivindicação da igualdade de espaço para eles e os demais gêneros (AUAD, 2003). Abordaremos o assunto no próximo capítulo.

Também me entendo pela percepção da luta pelos direitos de igualdade das mulheres e dos homens, não me guio pelo pensamento radical em que os homens precisam ser excluídos dessa ação social, mas parto da premissa de que as mulheres sejam reconhecidas como sujeitos ativos do processo histórico.

Em consonância, defendo a integração do tão polêmico e (não) discutido conteúdo de gênero em todos os segmentos desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

Com a intenção de aprimorar os meus sentidos para a temática como forma de contribuir para uma possível intervenção social, apodero-me do pensamento de Louro (1997, p. 125) ao salientar que:

Como novas/os intelectuais feministas, parece que é mais importante “afinar” nossos sentidos, observando e registrando os comportamentos e as práticas, do que pretender encontrar respostas sobre os “fundamentos”, a “causa básica” ou “origem última” dos fenômenos”.

Por isso, ocorreu-me a ideia de compartilhar alguns questionamentos pessoais que a temática me trouxe, ao passo que conhecer um pouco mais sobre a arte e os livros didáticos também me acrescentaram e contribuíram contundentemente com o singular processo de *afinamento* dos meus sentidos para compreender a pesquisa num todo.

Estar praticamente imersa no mundo das artes, mais precisamente do conhecimento pela construção e pelas inúmeras mensagens que as imagens presentes nesta pesquisa carregam foi de grande auxílio para chegar às suas análises – dentro do contexto e do objetivo deste estudo.

Estou compreendendo que ver pode ser ao mesmo tempo não ver e que enxergar pelos olhos talvez seja algo nocivo para o avanço de algumas ideias que permeiam a sociedade. Situação semelhante ocorreu-me com as análises dos livros com os quais pude, realmente, conscientizar-me sobre a influência desses em sala de aula paralelamente com a (re) construção de percepções educacionais, sociais e políticas.

Por isso, a importância de subverter os conteúdos que se demonstram num formato excludente com os demais indivíduos e momentos históricos, sempre procurando preservar somente a memória de alguns fatos cometidos pela atribuição da sua importância civil.

Neste segundo momento, ponho-me a falar da abordagem dos capítulos desta pesquisa. A construção da imagem da mulher; O livro didático enquanto produto cultural e A imagem “fixa” das mulheres no livro didático de História são os três capítulos que compõem este estudo. A pesquisa tem como tema a composição visual feminina nos livros didáticos de História.

Em nossa investigação, temos como objetivo tentar compreender como esses livros representam o conceito de mulher. Os estudos sobre as relações de gênero em livros didáticos, mesmo não sendo utilizados com esse tema, estão ganhando mais espaço no meio acadêmico, porém, ainda são necessárias mais pesquisas sobre o assunto e mais discussões nas instituições de ensino.

Deste modo, entendemos a pertinência do estudo do tema, que aborda os conceitos de gênero, livro didático e imagem. Portanto, a estrutura metodológica pauta-se na análise bibliográfica e qualitativa tendo como objeto a imagem visual fixa da mulher. O suporte do objeto da pesquisa são os livros didáticos de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) inclusos no Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2013.

O presente estudo não trata de uma pesquisa de cunho único e específico dos Estudos Visuais, porém são grandes as suas contribuições uma vez que nos apoiamos na premissa de que este nos coloca diante do questionamento da transformação do nosso espaço pelas nossas práticas de olhar, nossas maneiras de ver e fazer, relacionando-se por meio do entrelace da visibilidade e do discurso nos Estudos Culturais (PEGORARO, p. 45, 2011).

Utilizaremos da imagem atrelando-a as nossas análises com a metodologia analítica das relações de gênero. Também enfatizamos que este estudo não procurou por assuntos/imagens que abordam, especificamente nos livros, questões sobre a mulher ou gênero, e sim qualquer tipo de imagem que ilustre a figura feminina, podendo retratar diferentes temas do livro. Em contrapartida, encontramos coleções com capítulos dedicados à luta feminista, assim contemplamos suas imagens no contexto da nossa análise.

Diante disso, não negamos a pertinência e a necessidade do questionamento a ser realizado pelos (as) professores (as) acerca da especificidade da temática de gênero, pois acreditamos que a visualidade acaba tornando-se uma prática discursiva na qual as falas se embutem de ideias totalizantes e até mesmo

preconceituosas, o que acaba por gerar, às vezes, despercebidamente, a hierarquia das relações de poder entre os indivíduos.

Entendemos que a predominância de posicionamentos fundamentalistas possui um caráter excludente com as diversas formas que se tem de *ser* um corpo. A pesquisa sobre a mulher e as relações de gênero nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental pode auxiliar no diálogo entre pesquisadores, docentes e discentes que atuam ou pesquisam nas escolas, possibilitando a reflexão sobre as formas que nos colocam a pensar sobre os assuntos a partir de um único ponto de vista.

Ao fazermos a escolha das coleções dos livros que estão sendo o suporte do objeto desta pesquisa, tomamos alguns critérios. Optamos pelos livros de História que foram inscritos e aceitos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2013, último Guia lançado para as escolhas até o momento. Elegemos esse Programa por ser o maior comprador de livros didáticos no país e por determinar em última instância alguns dos conteúdos que são ensinados na Educação Básica brasileira.

No PNLD de 2013, há trinta e cinco resenhas de coleções, dessas, tivemos acesso a nove coleções completas, optamos por trabalhar com seis delas, somando o total de vinte e quatro livros analisados. A nossa escolha estende-se ao fato das seis coleções selecionadas apresentarem um maior número de imagens de mulheres em detrimento às outras.

Havendo a dificuldade de encontrarmos o material, selecionamos as coleções pela disponibilidade de acesso, encontrando os livros no Laboratório dos Anos Iniciais (LAI)³ da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que obtém um pequeno acervo desses documentos.

³ Agradeço a colaboração da professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira (CECA – UEL) pela disponibilidade do material. Pelo fato de ter vivido momentos de trocas de ideias, de aprendizagem e de construção de amizade, consideramos pertinente fazer um breve histórico deste Laboratório. Aos pesquisarmos sobre o LAI, encontramos um Trabalho de Conclusão de Curso defendido no ano de 2012, no curso de Pedagogia, pela aluna Luciana Stutz dos Santos, orientada pela professora Andréia Maria Lugle. O estudo nos mostra que o laboratório foi criado no ano de 2002 pela necessidade de se obter uma melhor avaliação do curso de Pedagogia pelo MEC. Entre os anos de 2002 a 2009, era utilizado como sala de aula sobre as práticas/didática e, também, para reuniões. Já no ano de 2010, com a colaboração da professora Sandra Regina F. de Oliveira, juntamente com outros docentes da área de formação de professores dos Anos Iniciais do Departamento de Educação/Uel e com o coordenador do curso, o LAI ganha um projeto de funcionamento visando a articulação entre os professores da UEL, os alunos e a outros professores que atuam nos Anos Iniciais. Assim, o laboratório é tido como um projeto de extensão, onde há cursos para a formação continuada, oficinas e também é um espaço de pesquisas, aulas e orientações (SANTOS, 2012).

A coleção de História para este nível de ensino é composta por oito livros que são destinados para os anos 2º, 3º, 4º e 5º. Desses oito, quatro são para professores (as) e os demais são os livros dos (as) alunos (as). Em nossa análise utilizamos os livros do (a) aluno (a)⁴.

Escolhemos as coleções: Pelos Caminhos da História (2011); Histórias, Imagens e Textos (2011); Projeto Prosa História (2011); Agora é Hora: para gostar de História (2011); Projeto Eco – História (2011); Mundo Aberto – História (2011).

Como critério de escolha e de análise das imagens, optamos em reuni-las em grupo temático. Contextualizamos as trinta e nove imagens analisadas em quatro grupos temáticos, divididos em subcapítulos, presentes no terceiro capítulo desta dissertação. Elencamos os temas: Trabalho e Maternidade; Movimentos Sociais; Professora e Família e Mulher Negra, por meio da composição visual feminina nas figuras, guiando-nos pelo método analítico iconológico e as relações de gênero.

O nosso objeto, a imagem ou a ilustração da mulher presente nos livros, foi analisada teoricamente pela metodologia iconológica juntamente com a metodologia de análise das relações de gênero fundamentada por Joan Scott (1991). Entendemos gênero pela sua ação política e sua forma de um saber que organiza culturalmente um modo de vida contemplando a hierarquização de uma estrutura social (SCOTT, p. 12, 1994).

Sendo assim, presumimos que a categoria mulher é historicamente construída por um sistema social normativo que distingue os seres humanos pelas suas genitálias.

A respeito desse complexo debate sobre gênero e seu espaço nas imagens das mulheres, temos como intenção analisar e contextualizar o corpo categorizado culturalmente como feminino por meio de perguntas e não lê-lo por meio de uma fixa definição de um corpo sexuado. Ou seja, não nos limitamos a descrever as imagens pelo que está dado socialmente, utilizamos a categoria de gênero (SCOTT, 1991) como um dos métodos de sua análise para, primeiramente, questionar a noção de mulher, não recaindo na tão criticada análise dualista sexo/gênero.

Ao mesmo tempo, tomamos como metodologia de análise das imagens a iconologia. Esse método tem como principal função verificar as três características

⁴ Neste livro há uma parte destinada ao professor, com orientações e sugestões a respeito do seu conteúdo.

de mensagens que compõem uma imagem visual: mensagem plástica, mensagem icônica e mensagem linguística.

O referido processo metodológico detecta a mensagem geral implícita da imagem. Tal método tem como característica a relevância da função e do contexto teórico da imagem (JOLY, 2012; COSTA, 2005, 1999).

Repensar o espaço da mulher em diferentes contextos que os livros nos mostraram ou, ao mesmo tempo, repensar os vazios presentes nos livros sobre as mulheres, é uma sucinta tentativa de alocar esse assunto para o campo acadêmico, analisando os vieses representados pelas coleções analisadas.

Partimos da contribuição teórica dos estudos culturais com Auad (2003), Louro (2002, 2000, 1997) e Moreno (1989) para nos orientarmos nesta pesquisa. No primeiro capítulo trabalhamos o tema das características da mulher enquanto representação linguística, antropológica, cultural e histórica. Ademais, discorreremos a respeito da importância e da contribuição da teoria feminista como a criadora das demandas para as questões relativas à discussão de gênero, principalmente no que concerne à base analítica das relações de gênero no âmbito social.

Por meio de reflexões e questionamentos de alguns preceitos tradicionais, pensamos na formação da composição visual da mulher e seu impacto na sociedade pela nossa construção imagética.

Também recortamos como trabalho do tipo “estado da arte” das pesquisas acerca da mulher na educação, de trabalhos publicados nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) dos anos de 2012 (35ª reunião), 2013 (36ª reunião) e 2015 (37ª reunião) lançados no GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Concomitantemente citamos alguns sites, blogs e *fanpage* do Facebook que tratam do assunto cotidianamente.

Para o segundo capítulo, apresentamos a discussão sobre o Programa Nacional do Livro Didático, focando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendendo-o como produto de um denso e complexo processo de elaboração. Num segundo momento, buscamos refletir sobre as fichas de avaliações e os editais do Programa Nacional do Livro Didático dos anos de 2007, 2010 e 2013. Contextualizando-os com as questões referentes à inclusão do tema *mulher* no manual didático.

No terceiro capítulo, explanamos o nosso objeto de pesquisa, a imagem da mulher no contexto da arte, bem como a explicação teórica da expressão que

utilizamos neste trabalho, imagem fixa. Também discorremos sobre a formação do olhar e as percepções do que é permitido se tornar visível a partir dos modelos estabelecidos em nossa sociedade.

Por fim, no terceiro capítulo, elaboramos a nossa análise dividindo-a em quatro subcapítulos nomeados pelo grupo temático de imagens sobre as quais refletimos a mulher. Em nossa análise, abordamos a contribuição da arte e das relações de gênero. Expomos a leitura guiando-nos pelas figuras que consideramos mais representativas ao nosso olhar, pelos instantes que as contemplamos.

CAPÍTULO I A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DA MULHER

*O que aconteceu ontem
está aqui para dar instrumentos
para pensarmos o hoje⁵...*

1.1 A LINGUAGEM, A ANTROPOLOGIA, A HISTÓRIA E A CULTURA

- _ Pai...
- _ Hmm?
- _ Como é o feminino de sexo?
- _ O quê?
- _ O feminino de sexo.
- _ Não tem.
- _ Sexo não tem feminino?
- _ Não.
- _ Só tem sexo masculino?
- _ É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e feminino.
- _ E como é o feminino de sexo?
- _ Não tem feminino. Sexo é sempre masculino.
- _ Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino.
- _ O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra “sexo” é masculina.
- O sexo masculino, o sexo feminino.
- _ Não devia ser “a sexa”?
- _ Não.
- _ Por que não?
- _ Porque não! Desculpe. Porque não. “Sexo” é sempre masculino.
- _ O sexo da mulher é igual ao do homem?
- _ É. Quer dizer... Olha aqui. Tem o sexo masculino e o feminino, certo?
- _ Certo.
- _ São duas coisas diferentes.
- _ Então como é o feminino de sexo?

⁵ Daniela Auad no seu livro *Feminismo: que história é essa?* (2003).

- _ É igual ao masculino.
 - _ Mas não são diferentes?
 - _ Não. Ou, são! Mas a palavra é a mesma. Muda o sexo, mas não muda a palavra.
 - _ Mas então o sexo é sempre masculino.
 - _ A palavra é masculina.
 - _ Não. “A palavra” é feminino. Se fosse masculina seria “o pal...”.
 - _ Chega! Vai brincar, vai.
- O garoto sai e a mãe entra. O pai comenta:
- _ Temos que ficar de olho nesse guri...
 - _ Por quê?
 - _ Ele só pensa em gramática.

Luís Fernando Veríssimo (2001)

Neste primeiro capítulo, abordamos algumas questões referentes à mulher, à sua história e ao seu espaço na sociedade por meio da significativa contribuição teórica que vem emergindo deste campo de pesquisa.

Apresentamos considerações pertinentes para o conhecimento do tema da presente pesquisa como, por exemplo, as percepções da teoria feminista, sendo essa uma possibilidade de entender o universo da História das mulheres. Nesse sentido, entendemos ser importante abordarmos a contribuição da teoria feminista no primeiro capítulo.

Ao mesmo tempo, a abordagem da teoria das relações de gênero, constante neste trabalho, também surgida e muito utilizada na teoria feminista como categoria de análise, implica uma abordagem que busca transgredir a constituição do corpo feminino e sua posição social de acordo com uma concepção histórica e biológica, por isso a proposta de conceber a leitura do corpo numa visão cultural e não unicamente biológica.

Com isso, entendemos o entrelace entre o gênero e o feminismo, pois a categoria de análise das relações de gênero emergiu de diversas reflexões das primeiras histórias feministas, mas precisamente na segunda onda do movimento feminista, com a historiadora norte americana Joan Scott (PEDRO, 2005).

De acordo com os estudos da renomada pesquisadora Joana Pedro (2005), o feminismo, em sua denominada como segunda onda, surgiu durante a Segunda Guerra Mundial e obteve ênfase na luta das mulheres em contrapor a visão universal do homem e as condições do patriarcado.

Em contrapartida, outros grupos de mulheres, como as negras, as indígenas e as trabalhadoras, não se sentiam representados pelas mulheres que já lutavam, por isso a categoria mulher, muita utilizada nessas reflexões, passa a ser substituída pela categoria mulheres e, posteriormente, se inclui a categoria gênero para se pensar a relação construída entre homens e mulheres, tendo como foco principalmente as relações de hierarquia (PEDRO, 2005).

Da mesma forma, Swain (2000, p. 50) nos acrescenta que:

A noção de gênero foi criada pelas teóricas feministas enquanto categoria analítica da divisão sexuada do mundo, desvelando assim a construção social dos papéis naturalizados pela matriz genital/biológica.

No entanto, tentando compreender o nosso objeto de pesquisa, a imagem visual fixa da mulher, dispomo-nos, primeiramente, a olhá-la pelas perspectivas histórica, antropológica e cultural, ao passo que adiante nos atentaremos em conjunto com a expressão artística do objeto, para assim fazermos as análises.

Também dispomos da utilização da narrativa que se pode construir quando se fala de mulher ao ver sua imagem no livro, por exemplo. Assim, compreendemos que os discursos normalmente estão assegurados por princípios ideológicos de pensamento que podem ser alterados ou mesmo transmitidos durante os tempos.

Havendo o conhecimento da farta produção de textos e livros sobre a mulher, não fizemos um resumo ou um relato linear da História, por sua vez, também não temos a audácia da construção de uma nova História.

Por isso, detivemo-nos por contribuições que transgridam a mulher num determinado tempo; consideramos toda a importância de suas conquistas ao longo da história, porém não é referente a este trabalho abordar com especificidade cada uma delas. Ao mesmo tempo, olharemos para a mulher como sujeito ativo do processo histórico detentora da construção de um poder simbólico.

Na hierarquia das relações entre os sexos, a mulher ou o indivíduo que nasce com a genitália do sexo feminino, sempre esteve abaixo das condições de privilégios e direitos na sociedade. A partir disso podemos estabelecer uma compreensão por

meio das relações de gênero sob a construção social das características femininas num corpo sexuado.

Ao se falar de gênero não necessariamente está se falando de mulher, mas sim da hierarquia de poder que se construiu perante os conceitos que foram atribuídos aos corpos; temos, então, temas que se complementam e vão ganhando força à medida que são discutidos e (re) pensados.

Vale lembrar que a utilização da palavra gênero neste trabalho associa-se à construção e definição de poder na sociedade, não à tipologia de algo, como usamos para distinguir os diferentes modelos de textos na Língua Portuguesa, ou também para classificar os estilos de música.

A utilização da epígrafe no início do capítulo alerta-nos para a situação da neutralidade da palavra masculino em detrimento da palavra feminino, como se a segunda sempre estivesse englobada à primeira.

Ao se tratar das pessoas de uma determinada época, opta-se pelo termo masculino para se referir a mulheres, crianças, homens, políticos, trabalhadoras/es, enfim, há comumente o fato da palavra homem como designação de uma categoria universal de pessoas.

Todavia, tal expressão não se estende a todos os homens, como podemos ver, era muito utilizada quando se referia ao homem ocidental branco e rico, sendo esses participantes ativos da esfera política e do domínio público (HARDING, 1993); mesmo com o desenvolvimento das sociedades, perpetuou-se a visão androcêntrica no modo de se falar.

De acordo com um estudo recente realizado pela pesquisadora Valéria Fernandes da Silva, doutora em História pela Universidade de Brasília e professora do Colégio Militar de Brasília, com algumas coleções de livro didático de História aceitas no Programa Nacional de Educação (PNLD) de 2011, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), constatou-se que há uma surpresa por parte das alunas quando entendem que as mulheres também participaram da História. Silva (2014, p. 265):

Em nossos quase vinte anos lecionando História, presenciamos várias vezes a alegria de meninas por simplesmente saberem que, sim, as mulheres estavam participando das revoluções, escrevendo, inventando coisas, governando países; ainda que uma sociedade fosse patriarcal, nem sempre as mulheres estavam reclusas em seus lares ou que esses mesmos lares eram, sim, um lugar de exercício

de poder. Esta genuína alegria não se restringe às adolescentes e pré-adolescentes, mas é expressa, também, por universitárias que, ao longo de sua formação, viam as mulheres como agente de menor importância no processo histórico.

É interessante destacar que as descobertas das mulheres sobre suas antecessoras acontecem atualmente, o que quer dizer que ainda se precisa de muita atuação no processo de desnaturalização das palavras. Por costume, quando estamos com pessoas que em sua maioria são mulheres, e no meio delas há um homem, logo dizemos a palavra eles para nos referir a elas que, nesse caso, são a maioria.

Diante da corriqueira situação, podemos dizer que não há problemas nisso, afinal, por que iríamos dar atenção a um costume tão praticado? Pois é nesse sentido que temos que nos atentar, pois as palavras nos possibilitam uma forma de ver o mundo, elas trazem consigo ideias; a linguagem torna-se um sistema para interpretar o mundo.

Moreno (1999, p. 16) nos salienta que: “[...] A linguagem reflete, assim, o sistema de pensamento coletivo, e com ele transmite uma grande parte do modo de pensar, sentir e atuar na sociedade”.

Quando entendemos nossa compreensão de algo, seja uma pessoa, uma informação, uma imagem, um fato, uma comida, etc., pela ideia que nos foi transmitida pelas falas e/ou através das noções que vamos construindo sobre “algo”, compreendemos melhor que antes mesmo de uma singular interpretação há inúmeras interpretações já significadas no “algo”, sempre há alguma coisa a se dizer sobre aquilo.

Sendo assim, Montserrat Moreno (1999, p. 14) esclarece:

As palavras denominam as coisas, mas também fazem com que as agrupemos de uma determinada maneira em nosso pensamento. O bebê aprende com as primeiras palavras que existe uma “mamãe” e um “papai”; logo aprenderá que existem “meninas” e “meninos”, e esta dicotomia o terá diferenciado muito antes que ele saiba que existe a palavra “pessoa”, que pode aplicar-se igualmente a todas elas.

Quanto ao uso da linguagem na leitura de uma imagem, entendemos que há toda uma interferência pela visão de mundo da pessoa que a faz, a não ser que se estabeleçam critérios sistemáticos para o feito.

Quando se lê qualquer tipo de imagem, muitas vezes utilizamos o senso comum de entendê-la pelo que está sendo literalmente apresentado, talvez, nem considerando o ano em que foi produzida e a relação entre obra e o autor, considerações pertinentes a se fazer sobre a obra para compreendê-la no seu contexto.

Assim, reforçamos que a visualidade toma forma na prática discursiva sendo praticada pelas diversas gerações de pessoas. Por isso, temos a relevante aproximação entre o que vemos, sentimos e entendemos.

Nas palavras de Éverly Pegoraro (2011, p. 48), tendo como base a cultura visual como uma construção visual do social: “A visão é uma construção cultural, que é aprendida e cultivada, não simplesmente dada pela natureza e que, por conseguinte tem um percurso histórico que precisa ser avaliado”.

Nesse sentido, podemos suscitar que o entendimento da palavra mulher é intrínseco ao seu significado que lhe foi atribuído nas sociedades, podendo ter modos diferenciados de concebê-la em diversos lugares.

O antropólogo social Roque de Barros Laraia (2001, p. 19), ao discorrer sobre o determinismo biológico e a sua não destinação das diferenças culturais, coloca-nos diante do seu pensamento onde a cultura condiciona a natureza do homem. Ele observa:

A espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente. A antropologia tem demonstrado que muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra. A verificação de qualquer sistema de divisão sexual do trabalho mostra que ele é determinado culturalmente e não em função de uma racionalidade biológica. O transporte de água para a aldeia é uma atividade feminina no Xingu (como nas favelas cariocas). [...] Mesmo as diferenças determinadas pelo aparelho reprodutor humano determinam diferentes manifestações culturais. Margareth Mead (1971) mostra que até a amamentação pode ser transferida a um marido moderno por meio da mamadeira. [...] Resumindo, o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada.

Compartilhando desse pensamento, onde temos a condição humana exposta às práticas culturais transformando-a em força de perpetuação, partimos da ideia do corpo humano como algo ideológico que, ao longo dos tempos, toma forma de modelos a serem copiados.

Da mesma forma, existem distintos grupos sociais formadores de opiniões sobre o espaço da mulher na sociedade. Vivemos em uma sociedade patriarcal, com muitas mudanças, claro, porém, não podemos citar que ainda não ocorrem violência e preconceito contra a mulher pelo fato da sua indicação biológica que, popularmente, é tida como frágil.

Sabemos que tal consideração é falsa, como vimos com Laraia (2001), a educação que se dá à pessoa interfere em seu modo de autorreconhecimento e na sua vivência com os demais indivíduos, não nos esquecendo do entrelace do seu modo de ver o mundo com as suas narrativas. Somando a nossa compreensão, Susana Funck (2014, p. 29) acrescenta que: “[...] a ideologia é cognitiva, adquirida, e os esquemas que nos fazem conhecer e interpretar o mundo são transmitidos pelas palavras”.

As percepções do nosso corpo são construídas durante nossa vivência. Nele podem ser resguardadas manifestações sexuais cambiantes e conservadoras; é por meio dele que realizamos nossas diferentes formas de querer, de rejeitar de colocarmo-nos diante de uma situação, seja particular ou não. Quando falamos em corpos, logo pensamos em sexualidade e nas suas inúmeras maneiras de vivenciá-la.

Sendo assim, a sexualidade⁶ é outro campo de estudo que contempla as pesquisas sobre mulher e relações de gênero. Na realidade, as discussões emergidas dos movimentos LGBTQs (Lésbicas, Gays, Bi Sexuais, Transexuais, Queers), do étnico-racial e dos movimentos de classe também estão presentes nas pesquisas das relações de gênero visando preencher as lacunas para questionamentos até então analisados pelo viés de conclusões essencializadas, produzindo sempre uma dicotomia entre os pares, onde uma categoria de indivíduos é naturalmente subordinada à outra.

⁶ A discussão sobre a sexualidade está bem próxima com as relações de gênero. Porém, tomamos o cuidado para não adentrar nessa questão, que propõe outras formas de conceber a realidade. Citamos apenas como nota de conhecimento não desconsiderando a sua importância no âmbito da teoria do gênero e da teoria feminista.

Nesse caso, a categoria mulher aparece depois da do homem, dizemos homens e mulheres, filhos e filhas, meninos e meninas, ele e ela. Essa prática de discurso acaba por reforçar a segmentação desses conceitos. Nesse aspecto, por meio da análise das imagens no livro didático, temos como intenção não reforçar o papel que se constrói do feminino e do masculino como algo fixo, dado por natureza biológica, nem os compreender por perspectivas que contribuem com a pluralização desse conceito.

Acreditamos ter melhor clareza ao dialogarmos com o pensamento de Simone de Beauvoir (1970), quando, de maneira inovadora e subversiva aos modelos de sua época, apresentou-nos a condição feminina como escrava de sua própria situação, pois ela, a mulher, não se reconhece como um ser único, mas sim como pertencente ao homem, seu opressor, sendo o segundo sexo de uma relação de hierarquia que presume uma dicotomia.

Para se tornar uma mulher, é emergente que se tenha consciência de ser, de torna-se autenticamente uma mulher como sujeito (BEAUVOIR, 1970). De forma semelhante, Michele Perrot alerta-nos sobre a mesma questão, levantada por Araújo (1993, p. 129) em uma entrevista: “[...] Um sexo só existe em relação ao outro. É uma evidência, mas trata-se de uma dessas evidências que é preciso tornar operatória”. Isso significa que é preciso interpretar o porquê da conclusão dessa obviedade, é necessário questionar a certeza que se estabeleceu da diferença entre os sexos.

E como tornar-se mulher numa perspectiva da desconstrução? Podemos dizer que a partir desse pensamento não existe somente um único modelo de ser mulher, de ser homem, na realidade, de ser alguém. Porém, isso não quer dizer que todas as pessoas devam vivenciar as várias performatividades que o corpo possibilita-nos.

Uma vez que essa inusitada forma de ser sugira outros comportamentos, novas certezas, perguntas e identidades cambiantes, entendemos que o corpo se faz no âmbito social e político, incluindo a linguagem e as representações do feminino e masculino. Tal concepção sugere que a sexualidade se sustenta em princípios histórico e cultural não havendo um destino estritamente biológico para ele (LOURO, 2000, p. 8).

Os modelos engessados são carregados de pré-requisitos que pretendem chegar a um fim, logo não possuímos a plasticidade do corpo que propõe a

desconstrução, onde entendemos que os modelos se estabilizem e podem manter o indivíduo na inércia de sua própria condição.

Com a intenção de problematizar os dados que sempre se mantêm em uma específica estrutura polarizando os seres, a epistemologia da desconstrução tem como interesse propor a historicização dessas polaridades. Vejamos em Guacira Lopes Louro (1997, p. 31):

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna e cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). [...] A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita.

Portanto, pensar e analisar as relações por meio de gênero nos permitiria avançar no pensamento mais consistente do ponto de vista das relações entre as pessoas e do empoderamento que se faz dessas relações.

A palavra gênero instiga-nos a refletir como e o porquê acontecem os fatos mais ou menos generalizantes. Dessa forma, a linguagem ganha destaque quanto a sua manifestação produtora de uma prática social, concomitantemente, o mesmo ocorre com o percebimento do indivíduo enquanto agente social receptor, cultivador e produtor de cultura.

Ao indicar a categoria de gênero como base para análise da pesquisa histórica, Joan Scott (1991) sugere a emergência da transformação dos conceitos dominantes. Para isso, ela acredita ser primordial a interpretação dos fenômenos da realidade e não só a descrição dos fatos. Para Scott (1991, p. 7): “O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as construções sociais – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e as mulheres”.

Nesse sentido, é importante salientar que mesmo que o gênero deva ser articulado como categoria de análise nesse espaço, também é de extrema importância para estes tipos de estudos que se completem com outros

posicionamentos teóricos; neste caso, estamos norteando-nos pelos estudos culturais e pela metodologia iconológica de análise.

Entendemos que a categoria de análise de gênero não se faz por si só, também não possui uma maneira fixa e sistemática de verificação de estudo, ela geralmente caminha de mãos dadas a outras categorias de análise. Logo, integra o pensamento de desconstrução pós-estruturalista, mas também pode se aproximar de outras perspectivas teóricas, ou seja, existem outras formas do gênero ser utilizado como investigação. Isso dependerá do posicionamento que a (o) pesquisadora (o) adotará, como diz Scott (1991), há as vertentes “rígidas” das (os) historiadoras (os) do patriarcado, do marxismo e da linguagem.

Todavia, a autora apresenta que o entendimento do termo “gênero” implica o conhecimento da situação que se pretende analisar no seu tempo e no seu espaço, sendo fundamental o seu questionamento.

De certa forma, ao analisarmos a imagem visual fixa da mulher nos livros didáticos de História, estaremos criando condições de percebimento de continuidades e discontinuidades da sua representação, neste caso, teremos o livro didático e a imagem como conceitos de gêneros, pois uma vez são produzidos e socializados no tempo presente pelas pessoas que irão utilizá-los para a construção do conhecimento sobre algum tema específico.

Temos os dois documentos como prática social de uma cultura ocidental, pós-colonial, pertencente à América Latina, mais sucintamente situada no Brasil. A tomada de ciência da formação da nossa sociedade é um ponto de partida para articular o método de análise de gênero aos nossos debates juntamente às nossas análises.

De acordo com Scott (1991, p. 21):

O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.

Para a autora, a definição de gênero constitui-se em partes e várias subpartes, pois ao conceber o gênero como elemento que constitui as relações sociais por meio das diferenças percebidas entre os sexos, ele, o gênero, implica quatro fatores relacionados entre si: o primeiro são os símbolos culturalmente disponíveis, desses emergem as mais variadas representações de algo. O segundo

caracteriza-se pelos conceitos normativos expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, possuindo como premissa o binarismo para suas interpretações, principalmente quando diz respeito ao feminino e ao masculino. O terceiro aspecto das relações de gênero tem como objetivo romper com a noção de fixidade da permanência no que ocorre no segundo caso, ou seja, a representação binária dos gêneros. O quarto aspecto frisa a identidade subjetiva locada na construção de um poder em si.

Para esses quatro aspectos em concomitância com a sua definição, Scott os problematiza no campo do político e nas suas organizações onde são construídas as primeiras relações de poder para, assim, exemplificar que se pretende uma visão de igualdade política e social, explorando de tal modo mais possibilidades de reflexão e interação nestes espaços (SCOTT, 1991).

Partindo basicamente do mesmo ponto de vista, a historiadora francesa Michele Perrot, que publicara no ano de 1992 o seu sexto e último volume da coleção História das Mulheres no Ocidente, em uma entrevista concedida, na mesma época, à revista Projeto História/PUC em 1993 (ARAÚJO, 1993, p. 128), ao ser questionada sobre o significado de gênero e sua importância na pesquisa histórica, assim argumentou:

O conceito de “gênero” é de origem anglo-saxônica, notadamente anglo-americana. [...] Contudo, ela é utilizada, mas no sentido de relação entre os sexos, de diferenças de sexos. E mesmo que a palavra não seja de fácil tradução, o conceito é muito importante. O que quer dizer que não se trabalha com as mulheres isoladamente, o que não tem sentido. [...] É preciso também observar que o “gênero” cultural e histórico se opõe ao sexo biológico. O sexo é uma categoria biológica, anatômica. Nós nascemos homens e mulheres nos nossos corpos, mas somos imediatamente representações simbólicas, valores como o mais e o menos, o branco e o negro e dia e a noite. Sempre binariamente. E o que interessa é ver com as relações entre os sexos se modificam, não é mesmo? Porque existem coisas que mudam e existem outras que permanecem relativamente imóveis. Tem-se mesmo a impressão que algumas coisas permanecem dramaticamente imóveis. Dessa forma, o interessante é questionar como se construiu a relação entre os sexos em todos os níveis do discurso, da prática, da teoria, da vida cotidiana, do espaço público, do espaço privado, do campo, da cidade, da burguesia, da nobreza, das classes populares, etc. a ideia de “gênero” é a ideia de uma categoria construída pela cultura e pela história e que, conseqüentemente, pode ser analisada enquanto categoria construída.

Outro posicionamento teórico destaca-se pelas palavras da também historiadora Guacira Lopes Louro (1997, p. 21):

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. [...] O conceito [gênero] pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”.

Com efeito, o entendimento do uso da palavra gênero remete as construções das características femininas e masculinas, não exatamente aos papéis e as funções dadas a esses corpos regulados pela perspectiva biológica.

Logicamente que essa discussão é relativizada no debate das relações de gênero, mas, primeiramente, ao termo gênero atribui-se a especificidade da produção do feminino e do masculino. A intenção é relocar o debate do biológico para o social, sendo esta a premissa das teorias feministas que se desdobram pelas quatro vertentes, citadas anteriormente, colocadas por Scott (1991).

Como mencionamos no início do capítulo, consideramos pertinente a abordagem do pensamento feminista na formulação dos nossos questionamentos. Levamos em consideração o resgate histórico concretizado para podermos, hoje, realizar as reflexões que propomos com essa pesquisa.

1.1.1 Contribuições e Implicações da Teoria Feminista

Para Joana Pedro (2005, p. 85): “Na trilha da História das Mulheres, muitas pesquisadoras e pesquisadores têm procurado destacar as vivências comuns, os trabalhos, as lutas, as sobrevivências, as resistências das mulheres no passado”.

As feministas apropriam-se de uma nova maneira de pensar a sociedade através das práticas das mulheres que foram, durante séculos, silenciadas. Ainda hoje, quando essas questões são colocadas em discussão, não se tornam plausíveis de análises, por isso há o constante esforço da notoriedade da conquista do espaço feminino por essas mulheres que lutam cotidianamente para tornarem possíveis tais debates na sociedade. Por este viés elas/eles – os homens ou outros gêneros também permeiam e representam a discussão feminista – valorizam em suas

análises estabelecer relações entre o social e as vivências das mulheres. Nessa tentativa está implícita, como visualiza Harding (1993), a explicação da consciência domesticada que se coloca às mulheres e a subversão da normatividade de um pensamento sexista e também misógino que, por sua vez, mantém discursos dominantes.

Os pressupostos e os interesses das pesquisas feministas refletem nas pesquisas de gênero. Entendemos que elas se complementam dependendo do olhar da análise que se faz.

Como são várias as correntes feministas, há certa instabilidade nos seus métodos bem como em suas aproximações, mas a maioria concorda quando estabelece que não busca afirmações científicas para os problemas. Particularmente, compreendemos que, nesse caso, as afirmações científicas tornam-se modelos a seguir assim como vemos os modelos teóricos tradicionais e patriarcais, o que faz com que os problemas sejam pensados numa mesma solução independente do seu tempo e contexto.

Harding (1993, p. 11) assume que: “Não há “ciência normal” para nós! [...] A vida social é o nosso objeto de estudo, dentro da qual se formam e se testam nossas categorias analíticas, está em fervilhante transformação”. A autora enfatiza que há a instabilidade no âmbito das feministas como também nas outras Ciências, sendo oportuna essa situação para romper com as conclusões universalizantes. Harding (1993, p. 11) expressa que:

Não passa de delírio imaginar que o feminismo chegue a uma teoria perfeita, a um paradigma de “ciência normal” com pressupostos conceituais e metodológicos aceitos por todas as correntes. As categorias analíticas feministas devem ser instáveis – teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais.

Pensando sobre as variáveis do pensamento feminista, compartilhamos da ideia da importância e do significado de se considerar as vivências das mulheres no âmbito social, porém confessamos que pode ser complicado o total distanciamento de outras epistemologias, talvez fosse oportuno que nos permitíssemos não a reinterpretação dos fatos, ao invés disso, fizéssemos novas perguntas para as análises e os métodos consolidados.

Como principiantes nesse método, novamente apoiamo-nos em Scott (1991), e salientamos a pertinência de analisar as relações do corpo sexuado com as dimensões sociais, o que ele produziu entre permanências e poder, como exemplo, pensar a mulher a partir do desfavorecimento de condições de trabalho e independência por conta do seu sexo biológico. Assim, é clara a complexa compatibilidade de ter as teorias patriarcais como suporte de uma análise feminista, pois trazem historicamente consigo os androcentrismos em seus conceitos. As teorias feministas refutam as patriarcais alegando a priorização da pessoa homem, o feminismo ortodoxo procura romper com todos os conceitos contrários à visualidade da mulher.

Todavia, não podemos querer apagar os registros históricos, mesmo que esses ocultem as mulheres e outras pessoas. Assim, é neste vácuo não preenchido que devemos atuar e posicionar os nossos questionamentos, nas certezas concluídas, descortinando os fatos.

Outra situação importante, no nosso ponto de vista, é termos cautela para não cairmos na questão tão criticada pelas feministas, a “visão universal”, agora, impondo um modo pensante feminista de se refletir a sociedade e de se viver nela. Quando falamos de mulheres e suas condições, temos que nos alertar que existem vários grupos de mulheres e que eles se concretizam em movimentos sociais que se confirmam também nos movimentos étnico-raciais e de classe.

É pertinente compartilhar do pensamento de Auad. Em seu livro *Feminismo: que história é essa?* A autora, logo no primeiro capítulo, já esclarece a (ao) leitora (o) o que não é feminismo, e uma das questões perpassa pelo fato do feminismo não ser um movimento exclusivo da mulher, como também desconsidera como feminismo o movimento da queima dos sutiãs; ao grupo de mulheres “feias”, “mal-amadas” e solteiras e ao fato de ser vinculado como a guerra dos sexos.

Vejamos em Auad (2003, p. 14):

Feminismo não é privilégio para as mulheres e destruição para os homens. A luta feminista combate o machismo e o sexismo, a desvalorização das mulheres e do que é feminino, mas não combate os homens. A cada conquista de direitos (e não de privilégios) os homens ganham muito. [...] Assim, o feminismo busca que mulheres e homens compartilhem o poder na sociedade, e não que o poder seja apenas das mulheres.

Por conseguinte, partimos do pensamento da necessidade da reivindicação do espaço e da possibilidade de se refletir o que já foi pensado sobre as mulheres, muitas vezes não nos tendo como sujeito ativo pensante dos fatos. O pensamento feminista pós-moderno junto à análise de gênero, no caso desta pesquisa, ajuda-nos a compreender a composição de narrativas e ideologias presentes na figura feminina que mesmo nas diferenças e dicotomias podem apresentar singularidades, independente do seu sexo biológico.

1.2 A MULHER NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Com a intenção de apresentarmos como a temática mulher vem sendo pesquisada no âmbito acadêmico, na área da educação, utilizamos um recorte que engloba as três últimas reuniões anual e nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ocorridas nos anos de 2012 (35ª reunião), 2013 (36ª reunião) e 2015 (37ª reunião).

Selecionamos os trabalhos que constituem o GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, para lermos os resumos, somando um total de sessenta resumos. Após, apresentamos os principais periódicos, os sites, os blogs e páginas no Facebook que tratam cotidianamente do assunto⁷.

Os eventos da ANPED são internacionalmente reconhecidos por pesquisadores da educação e de outras áreas das Ciências Humanas como, por exemplo, História e Antropologia. Escolhemos os trabalhos presentes nesses encontros por considerarmos a competência e a relevância do evento principalmente no campo da educação.

A 35ª Reunião Anual da ANPED ocorreu no Balneário de Porto de Galinhas, Pernambuco, teve como tema gerador: *Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil no século XXI* (35ª ANPED, 2012).

O GT 23 foi representado por dezessete pesquisas de mestrado e doutorado concluídas e em andamentos; constituíam esse grupo mulheres e homens de diversas universidades. Constatamos que os temas abordaram as questões de

⁷ Pensamos que, apesar das redes sociais não serem um artefato acadêmico de pesquisas científicas, é hoje um disseminador de ideias e valores sociais importante na sociedade contemporânea. E assim como as pesquisas, também, comportariam uma parcela de formadora de conceitos sobre a mulher que, possivelmente, interfere na forma de se representá-las visualmente.

gênero, a maioria deles utilizou a escola como cenário da pesquisa. Temos também uma porcentagem de 60% dos estudos feitos por meio de entrevistas e observações numa aproximação etnográfica, assumindo, em sua grande maioria, como apoio teórico, o pensamento de Michel Foucault, como também os Estudos de Gênero, os Estudos Culturais e a Teoria Pós-estruturalista.

A preocupação com a construção das feminilidades e das masculinidades, no espaço escolar e nas comunidades em que as pessoas convivem, esteve fortemente presente nas pesquisas, enfocando mais a figura dos jovens, dos negros, dos pobres e dos idosos.

Os programas sociais inerentes à juventude e a cursos específicos da área também foram alvo de análise de algumas dessas pesquisas, bem como as discussões dos corpos, da sexualidade, da discriminação pela homossexualidade e da representação social da mulher referente à docência e à maternidade.

Por sua vez, a 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ocorreu em 2013, na Universidade Federal de Goiás, na cidade de Goiânia, tendo como foco a disseminação de pesquisas vinculadas ao tema: *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as Políticas Educacionais* (36ª ANPED, 2013).

No encontro do GT 23, foram apresentados também dezessete trabalhos de pesquisas em processo de conclusão e já concluídos. As pesquisadoras e os pesquisadores desses estudos guiaram-se pelos princípios da Teoria de Gênero, dos Estudos Culturais com tendência Pós-estruturalista, pela teoria Foucaultiana, e, diferente das pesquisas do outro encontro, apareceram as metodologias feministas e a Teoria Queer como fonte para as análises e interpretação do objeto.

Novamente temos a escola como lócus de pesquisa sendo utilizada como meio social de regulação dos corpos, como local de verificação de professoras, alunas e alunos do curso de Pedagogia e o modo de se vivenciar a juventude na disciplina de Educação Física.

Concomitantemente às análises, a escola é o âmbito de estudo da atuação docente de travestis e transexuais, destacando-se a discussão acerca da transfobia e da heteronormatividade. Seguindo esse caminho, também foram destacadas pesquisas sobre a presença do homem como professor na Educação Infantil, as investigações a respeito da representação da figura feminina nas mídias social e musical e a implementação de programas de inclusão social.

Os livros também foram meios para as pesquisas, tanto os didáticos, como os manuais médicos. No caso do livro didático, a pesquisa foi elaborada nos materiais de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Fundamental nível I. Nessa pesquisa, a autora procurou analisar o incremento da temática sexo/gênero.

A preocupação com a sexualidade de jovens que vivem com HIV/AIDS após descobrirem esse diagnóstico também foi tema estudado. Outro ponto semelhante às pesquisas anteriores reflete no uso de documentos e entrevistas como meio metodológico para a configuração do estudo.

A última e mais recente Reunião da ANPED – 37^a - ocorreu no mês de outubro, 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus de Florianópolis. O encontro evidenciou a urgência de aprofundar a discussão sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), tendo como tema o *Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira* (37^a ANPED, 2015).

Apresentando um número mais vasto de trabalhos, comparado aos anos de 2012 e 2013, o GT 23 contou com a publicação de vinte e seis pesquisas. Os temas mais discutidos, conforme a leitura dos resumos, debruçam-se sobre a sexualidade no universo escolar; ao currículo da Educação Básica, quanto à presença das questões de gênero e a formação docente em alguns cursos de licenciatura.

No trato de estudos com livros didáticos, há pesquisa que problematiza o livro de Ciências Biológicas para a segunda fase do Ensino Fundamental no conhecimento e prevenção do HIV/AIDS. Os aportes teóricos mais citados foram os estudos foucaultianos, o pós-estruturalismo e a Teoria Queer. Pesquisas relacionadas com a homofobia, a prostituição, a maternidade na adolescência e ao Programa Institucional de Iniciação à Docência sobre sexualidade também foram citadas.

Podemos perceber que existe um avanço quantitativo nas pesquisas em gênero e nos eventos que proporcionam sua viabilização. De forma semelhante, essa discussão também se faz presente em periódicos científicos aos quais facilmente temos acesso pelos seus sites, sendo que alguns oferecem a versão impressa funcionando semelhante à assinatura de jornais e revistas.

Assim, citaremos alguns periódicos que se dedicam à temática. Sabemos que na área das Ciências Humanas existem várias possibilidades de publicações que

abordam esse assunto, abrangendo principalmente as áreas da Educação, da Sociologia, da Filosofia, da História, da Arte, também na área da Saúde e do Direito.

Um dos periódicos mais influentes é a *Revista Estudos Feministas* da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse periódico é composto por 23 volumes, sendo a publicação do volume zero em 1992 e o último em 2015. Cada volume, publicado por ano, normalmente apresenta-se em dois ou três números, somando cinquenta e nove publicações em vinte e três anos. O seu acesso se dá via internet pelo site: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/index>, e pela compra impressa dos Cadernos (UFSC, 2015).

Outra revista de grande renome são os *Cadernos Pagu*, organizada pelo Núcleo de Estudos de Gênero PAGU na Universidade de Campinas (UNICAMP). O primeiro volume foi lançado em 1993, a divulgação das pesquisas refere-se ao Brasil e ao exterior. O seu acesso é feito pelo site da Scielo: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-8333&lng=pt&nrm=iso e também disponibilizado pela versão impressa (PAGU, 2013). A sua atual publicação concerne ao primeiro semestre de 2015, é de número 44, tendo como principal discussão um dossiê sobre: Percursos Digitais: corpos, desejos, visibilidades.

O *Caderno Espaço Feminino* também é uma produção editorial de qualidade articulado ao NEGUEM – Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher/UFU (Universidade Federal de Uberlândia). Atualmente está no seu vigésimo sétimo volume de edição. Essa revista vincula-se ao programa de Pós-graduação em História (UFU) criado em 1994. A divulgação da publicação científica está relacionada ao seu grupo de pesquisa e também a outras universidades nacionais e internacionais (NEGUEM, 2015). O acesso à página se dá pelo endereço eletrônico: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/index>.

Outra página que se pode pesquisar é a *Base de Dados Ariadne*, da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) mantida pelo Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES): A Base de Dados Ariadne reúne 1.213 resumos de trabalhos acadêmicos sobre gênero, sexualidade e educação formal, produzidos no Brasil entre 1990 e 2005.

O trabalho de coleta dos registros ocorreu entre os anos de 2006 a 2007. Foi desenvolvida com recursos do CNPq e da SEPM e utiliza o programa de acesso livre WIN-ISIS. (ARIADNE, 2008). A coordenação é de Marília Pinto de Carvalho, pesquisadora cuja obra é muito utilizada nas pesquisas em gênero. Esse projeto tem

como objetivo promover a igualdade de gênero e disseminar o tema com a colaboração de outros projetos e de universidades. Os estudos que integram essa Base prezam principalmente pelas questões de gênero na escola visando à dignidade humana.

Com relação às revistas científicas citadas acima, fizemos uma pesquisa no site da Scielo que possibilita o acesso às páginas das revistas *Revista Estudo Feminista* e *Cadernos Pagu*, buscamos pelas palavras livro didático história/livro didático, imagem da mulher, e PNLD, porém, de acordo com a nossa busca, não encontramos trabalhos que se aproximam do nosso.

No entanto, pela nossa busca no site do periódico *Caderno Espaço Feminino*, localizamos um estudo a respeito do saber histórico escolar sobre as mulheres no livro didático de História. O artigo encontra-se no volume 17 – n. 1, revista do ano de 2007, com título *O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história*, autora Cristiani Bereta da Silva.

Com uma conotação à arte e às perspectivas sociológicas, pela nossa busca realizada no site da *Revista Estudos Feministas* através do termo *imagem da mulher*, foi possível localizar uma resenha do livro *A imagem da mulher: um estudo de arte brasileira*, da autora Cristina Costa, utilizada como apoio teórico nesta dissertação. A resenha, que leva o título *A presença feminina no imaginário das brasileiras*, da autora Jaqueline Wildi Lins, está disponibilizada no volume 12 – n. 1 do ano de 2004 desse periódico.

Utilizando-nos da tecnologia digital, compreendendo a Internet como um lugar significativo para se perceber como se formam pensamentos coletivos sobre assuntos importantes, temos os blogs que direcionam suas discussões de maneira mais informal e cotidiana a respeito do tema.

O blog *Ensaios de Gênero* contém textos informativos que auxiliam na compreensão da complexidade desse pensamento. Ele é escrito por três autores pesquisadores na área, que se autodenominam como garotos abertamente feministas (ENSAIOS DE GÊNERO, 2015). O blog também proporciona a vinculação de textos de outras pessoas que desejam compartilhar o pensamento, essas são chamadas de colaboradores. O site da página é o <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/>, e sua *fanpage* no Facebook é a <https://www.facebook.com/ensaiosdegenero?fref=ts>.

O site *Chega de Fiu Fiu* é outro veículo de debates relacionados principalmente à violência e ao assédio a mulheres. Nele, a pessoa tem a possibilidade de compartilhar a sua história ou de testemunhar algum fato que diz respeito ao assédio contra a mulher.

A arte do site é convidativa e inusitada, o plano de fundo é o mapa do Brasil com as regiões. Em cada cidade ou Estado há um ícone, que, ao ser clicado, abre uma pequena página com os relatos e a localização de onde ocorreu a situação, por exemplo, uma mulher foi assediada quando andava na Rua Alameda Barros, 436 – Santa Cecília/São Paulo – SP (CHEGA DE FIU FIU, 2015).

Nesse blog estão disponíveis inúmeros relatos de mulheres vítimas dessa corriqueira e constrangedora situação. A idealizadora do blog é a jornalista Juliana de Faria, que também possui outros projetos que caminham na ótica da conscientização do trato respeitoso às mulheres. Recentemente, em entrevista à Revista⁸ Cláudia (2015, p. 116), Juliana conta como foi motivada à “coleta de dados” de assédios em seu blog. Diz à revista:

A faísca que motivou a jornalista a gritar na internet pelo fim das cantadas foi o episódio em que o diretor de teatro Gerald Thomas enfiou a mão por baixo da saia da modelo Nicole Bahls enquanto ela o entrevistava para a televisão. “Fiquei chocada; ainda mais quando vi que, nas redes sociais, havia pessoas que eu conhecia apoiando aquela atitude”, conta. Em menos de uma hora, 100 pessoas compartilharam o link da campanha. O blog gerou o fórum Think Olga, onde as mulheres discutem e repercutem o tema à exaustão.

A inquietação de Juliana sobre o episódio sucedido na mídia televisiva pelo abuso da erotização da imagem da mulher, também é a inquietação de muitos. O fato de esses ocorridos serem considerados *legal* e *bom de se ver* contribui com a normalização de condutas sexistas e machistas, lembrando que a conscientização deve ser refletida não só pelos homens que as praticam, mas também pelas mulheres, na verdade, tem que ser vivenciada pelo ser humano.

A página do site *Chega de Fiu Fiu* é acessada pelo link: <http://chegadefiufiu.com.br/>. No Facebook: <https://www.facebook.com/chegadefiufiu?fref=ts>, e também na

⁸ A entrevista com a jornalista Juliana intitulada “Cantada, não. Respeito” concorreu ao prêmio “Cláudia 20 Anos”. A votação será feita pelas (os) leitoras (os) dessa revista através do site. Concorrem ao prêmio as histórias das mulheres brasileiras que auxiliam na melhora da vida de brasileiros com projetos sociais.

<https://www.facebook.com/pages/Campanha-Chega-de-FIU-FIU-Olga/306516096165050?fref=ts>.

O blog *Blogueiras Feministas* foi criado com a pretensão de mostrar que o feminismo é um movimento plural. É alimentado por oito mulheres pesquisadoras no assunto, também por outras pessoas que já contribuíram com publicações no blog.

O blog vincula diariamente reportagens, temas e debates sobre o feminismo e suas amarrações com a sociedade, sendo interessante destacar o atalho Biblioteca, onde encontramos referências e recomendações de sites, textos e vídeos (BLOGUEIRAS FEMINISTAS, 2015). O acesso é feito pelo endereço: <http://blogueirasfeministas.com/>, e no Facebook pela página: *blogueiras feministas*.

No que abarca mais especificamente as questões relativas à educação, temos o acesso ao blog *De Olho Nos Planos*. Nele encontramos informações e análises de dados sobre a educação que nos disponibilizou várias discussões a respeito da retirada de gênero nos Planos Municipais de Educação.

A composição do blog é feita por várias Instituições e Programas da educação, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), a Ação Educativa, entre outros (DE OLHO NOS PLANOS, 2015). O endereço eletrônico é o: <http://www.deolhonosplanos.org.br/quem-somos/>, e no Facebook também a página : <https://www.facebook.com/DeOlhoNosPlanos?fref=ts>.

Os sites, os blogs e as páginas no Facebook são ferramentas tecnológicas de fácil acesso que discutem os mais variados tipos de assuntos. É interessante destacar que os que citamos aqui são alguns dos inúmeros existentes que comumente alocam o tema para as situações do cotidiano.

Compreendemos que não é só no âmbito acadêmico que se problematizam essas questões, a abordagem sobre esses assuntos no meio eletrônico é importante, pois auxilia na pluralização de ideias e na possibilidade de ultrapassar as fronteiras de pensamentos reguladores que se tornam ponte para a segregação.

Uma vez que muitas pessoas têm acesso à rede digital, a contribuição tanto dos blogs como também dos periódicos estimula a produção de conhecimento na área, desmitificando conceitos intocáveis para construir viabilidade de empoderamento aos sujeitos.

CAPÍTULO II O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO PRODUTO CULTURAL

Joly (2012, p. 136) observa que: “Interessar-se pela imagem é também interessar-se por toda nossa história, tanto pelas nossas mitologias quanto pelos nossos diversos tipos de representações”. Nesse sentido, neste trabalho, identificamos, através das imagens, a representação da mulher e os possíveis entendimentos imagéticos presentes em suas figuras.

Para isso, utilizamo-nos dos livros didáticos de História como fonte de nossa investigação que se concentrou em pesquisar imagens de mulher. Também tomamos como meio de análise as resenhas avaliativas de cada coleção de livros selecionada para esta pesquisa, que compõe os guias de livros didáticos integrantes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2013. Essas resenhas são elaboradas por profissionais da área de História, sendo posteriormente anexadas ao guia e utilizadas pela equipe pedagógica e pelos professores (as) como norte para escolherem a coleção que será utilizada durante um triênio pela escola que adere ao PNLD.

Optamos por utilizar as resenhas em nossa análise, já que nessas a avaliação de livros didáticos é contemplada por critérios que priorizam a questão da mulher nessas obras. Contudo, aferimos que algumas resenhas selecionadas para este trabalho não mencionam a palavra mulher, porém, em seu conteúdo, todas as coleções possuem imagens de mulheres e algumas as contemplam positivamente em textos e figuras, tendo como destaque a grande quantidade de gravuras⁹ nos livros.

Os entendimentos imagéticos sobre a imagem referem-se às nossas interpretações perante as gravuras, ao mesmo tempo, citamos o contexto em que elas estão inseridas nas diversas propostas do manual didático. Assim, pelo seu conteúdo, visualizamos que os livros possuem importante formação da noção estética e discursiva sobre uma temática.

A discussão sobre o livro didático, os manuais escolares, ou os livros escolares, como nos mostra Garcia e Schmidt (2013), é ampla, podendo guiar-se por vários caminhos. De acordo com as autoras (2013, p.13):

⁹ Acreditamos que a escolha pelo uso de gravuras ocorre pelo fácil acesso a elas sendo de menor custo financeiro do que as imagens de pessoas.

Enquanto tema e objeto de investigação, a complexidade dos manuais escolares está suficientemente apontada por autores de diferentes países, e há algum tempo. [...] os vários elementos constitutivos das relações entre os livros e a escola, nas suas inumeráveis composições e combinações, potencializam a pesquisa educacional sobre a temática para além do exame dos próprios livros e aponta desafios teóricos e metodológicos a serem enfrentados pelos estudiosos interessados no tema.

Como são várias as possibilidades de pensar o livro didático, torna-se complicado defini-lo em um único termo (BITTENCOURT, 2004; GARCIA; SCHMIDT, 2013), podendo ser perspectivado por diferentes concepções metodológicas.

Nas palavras de Bittencourt (2004, p. 1):

Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

Diante desse leque, fizemos em nosso estudo a opção de entender o livro como um produto que chega às escolas com o intuito de ser consumido pelos seus agentes (GARCIA, 2014). Utilizamos a palavra produto, tendo o conhecimento do processo das etapas que uma coleção necessita para chegar à escola.

Enfatizamos que o trabalho pedagógico do conteúdo do livro e sua prática escolar fogem, no momento, do problema desta pesquisa, por isso não o contemplamos. Compreendemos o livro como um produto transmissor de uma cultura estruturada pelos documentos oficiais, como diretrizes e editais, que compõem o PNLD.

Por sua vez, concebemo-lo como um potente veículo transmissor de conhecimento para o âmbito escolar. Ele pode ser o primeiro contato do aluno (a) com esse tipo de material, por isso sua importância na trajetória escolar.

Fazendo essas considerações, dividimos esse capítulo em dois momentos, primeiro, abordamos o PNLD tendo como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental. No segundo, discutimos as questões sobre a mulher presente na ficha

de avaliação¹⁰ e em documentos que fundamentam a inserção positiva da imagem da mulher nesses manuais.

2.1 Considerações Sobre o Programa Nacional do Livro Didático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Conforme o Decreto Lei ° 7.084 de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010):

Art. 1º Os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

[...] Art. 5º As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal participarão dos programas de material didático de que trata este Decreto mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Esse Decreto, de 2010, oficializa o Programa Nacional do Livro Didático, o qual tem por função determinante a avaliação de livros didáticos e o fornecimento gratuito dos manuais escolares a todas as etapas da Educação Básica pública em território brasileiro. As escolas públicas, que se cadastram no sistema do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), recebem as coleções do Governo, conforme a escolha conjunta dos (as) docentes com a equipe pedagógica.

Os livros didáticos são compostos por disciplina, havendo também os livros regionais. Alguns livros didáticos são utilizados mais de uma vez pela (o) estudante, esses são descritos como reutilizáveis; o consumível é usado apenas uma vez pela aluna ou aluno. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o site do FNDE (FNDE, 2016a) nos dá a seguinte explicação:

Os livros de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia são reutilizáveis, ou seja, devem ser devolvidos ao final do ano, para serem utilizados por outros alunos. A exceção são os livros consumíveis, que são os de alfabetização matemática e de alfabetização linguística (1º e 2º anos) e os de língua estrangeira.

¹⁰ A ficha à qual nos referimos é aquela anexada ao Guia de Livros Didáticos, que informa os critérios previstos nos editais de cada Guia, para a elaboração da resenha do livro.

O PNLD também disponibiliza as escolas públicas, material específico em livro, para a educação no campo (PNLD Campo), a educação de jovens e adultos (PNLD EJA), a alfabetização (PNLD Alfabetização na Idade Certa); esses três programas destinam-se aos anos iniciais da Educação Básica (1º ao 5º ano).

Além dos anos iniciais da Educação, o PNLD EJA estende-se ao Ensino Médio, compactuando com as suas duas modalidades de ensino, disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, a qual cita que a pessoa que não concluiu os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ou as pessoas que também não concluíram o Ensino Médio, tem o direito respaldado por lei em darem continuidade aos estudos (BRASIL, 2015).

Como podemos ver, o programa dos materiais didáticos é amplo e, apesar de ter se tornado projeto de governo em 2010, percorreu um histórico de trinta e um anos, iniciando-se em 1985. O Guia de livros do ano de 2013 (BRASIL, 2012, p.10), sintetiza os caminhos do PNLD, vejamos:

[...] O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de que hoje participamos foi criado em 1985. As diretrizes implementadas para sua execução possibilitam: a centralização da compra e da distribuição do livro didático em âmbito nacional com recursos federais; a produção de obras didáticas pela iniciativa privada sem interferência do Ministério da Educação; a indicação de especificações técnicas para a produção visando a garantir a durabilidade; a escolha dos livros pelos professores e a reutilização dos livros pelos alunos.

Ainda neste Guia (BRASIL, 2012), é possível verificar a cronologia envolvida nessas políticas. No ano de 1929 foi estabelecida a política pública para o livro didático. Mais adiante, em 1985, houve a criação do PNLD. Em 1996 iniciaram-se as primeiras avaliações pedagógicas dos livros, com o objetivo de promover a avaliação sistemática dos mesmos e oferecer aos materiais mais qualidade quanto ao conteúdo.

Segundo Silva (2014, p. 79):

Através da reestruturação do PNLD a partir de 1996, foi inclusa a elaboração do primeiro Guia de Livros Didáticos composto das resenhas avaliativas de livros didáticos do Ensino Fundamental. Foi determinado que somente os livros aprovados poderiam ser objeto de compra pelo governo.

Com isso, a publicação do primeiro Guia com as resenhas de obras para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental ocorreu em 1997. Nesse mesmo ano, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação centralizou a compra dos livros e começou a distribuí-los em âmbito nacional às escolas públicas aderentes ao programa (BRASIL, 2012).

Especificamente ao livro de História, em 2007 ocorreu a primeira avaliação, indicada aos anos iniciais, na época as 1ª à 4ª séries. Em 2010, houve a segunda avaliação de livros para os anos iniciais, agora, dos 2º ao 5º anos¹¹. Em 2013, o ano do Guia em que estamos avaliando as coleções, foi feita a terceira avaliação (BRASIL, 2012). Mais recente, ocorreu em 2015 o processo para seleção dos manuais didáticos para os anos iniciais da Educação Básica e, em 2016, será a distribuição dos livros, tendo assim, o período de mais um triênio para uma outra avaliação.

O processo de escolha desses materiais é denso e todo momento pautado por diversos editais. O Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), acompanha todo o processo, desde a inscrição das obras até o momento da entrega dos livros nas Secretarias da Educação.

Ao falarem sobre o PNLD, Freitas e Oliveira (2014) explanam o caminho das suas etapas avaliativas. Assim, entendemos que o Governo Federal compra os livros para distribuí-los às escolas públicas em todo o Brasil. O início desse processo ocorre com a publicação do edital de *abertura* para as editoras tomarem ciência das normas para a inscrição da sua coleção. Esse edital é elaborado pelos órgãos da Educação Básica, do MEC, pelo FNDE e pela Comissão Técnica composta por um professor (a) representante de cada componente curricular ao qual se destina o edital.

Assim, depois que as obras foram inscritas, elas são avaliadas pelo Instituto de Pesquisas Técnicas da Universidade de São Paulo, depois passam por mais uma análise, feita agora, por um professor (a) representante da área de ensino do livro. (FREITAS; OLIVEIRA, 2014).

Os coordenadores de cada área de conhecimento instruem os pareceristas, peritos da disciplina, a preencherem a ficha de avaliação. Após a elaboração dessa,

¹¹ De acordo a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

é produzido um parecer de avaliação da obra que culmina na organização do Guia de livros didáticos, podendo posteriormente ser utilizada pelos (as) professores (as) e gestores (as) como auxílio na escolha das coleções.

O resultado da pré-análise não é vista pelos pareceristas, que por sua vez avaliam as coleções completas, livro do aluno e do professor, em duplo cego, ou seja, não há o contato nem o conhecimento sobre o (a) outro (a) parecerista. Cada manual é verificado por dois especialistas sem que um saiba quem é o outro, ambos (as) as avaliam ao mesmo tempo sob o acompanhamento dos seus coordenadores (FREITAS; OLIVEIRA, 2014).

Ao final, as duas análises sintetizam um novo documento, uma nova ficha de avaliação. Uma vez aprovados os manuais, são realizadas as suas resenhas baseadas nessa ficha de avaliação modificada. Antes de serem publicadas no Guia, as resenhas também são analisadas com o objetivo de considerar se possuem informações de qualidade técnica e pedagógica para que os professores possam fazer a escolha dos livros. Por fim, ocorre a publicação do *Guia do PNLD*, onde estão contidas informações acerca dos resultados das avaliações e as resenhas das coleções (FREITAS; OLIVEIRA, 2014).

É pertinente citarmos que a compra dos livros é feita unicamente pelo Governo Federal com verba pública, de coleções que foram aprovadas e que estão no Guia. Porém, esse fato não impede dos livros circularem no mercado capitalista e das escolas privadas optarem pela escolha dos mesmos (SILVA, 2014).

Os Guias do PNLD, além do formato impresso, também são disponibilizados publicamente para downloads, no site do FNDE. Nesse site, os Guias de 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, podem ser acessados.

Assim, o Guia de 2004 possui formato diferenciado, constituindo-se por volumes de áreas, no caso da História, refere-se ao volume 3 – História e Geografia. Porém, o download feito pelo link disponível dispõe somente as informações e resenhas vinculadas ao volume de Língua Portuguesa e Alfabetização, não havendo o acesso, pelo site, dos outros volumes. Os outros Guias são apresentados integralmente com as disciplinas isoladas.

A estatística comprova em altos números que o PNLD de 2013 beneficiou 46.962 dos anos iniciais e 23.452.834 alunas e alunos. A essas instituições de ensino, foram entregues 103.229.007 exemplares, somando um gasto de

879.828.144,04 reais (lucro revertido para as Editoras participantes) de investimentos com aquisição, distribuição, controle de qualidade, entre outros aspectos (FNDE, 2016a).

Entre os números dos exemplares entregues, estão as coleções analisadas em nossa pesquisa. Nesse mesmo site, encontra-se uma tabela dispondo as coleções mais distribuídas por componente curricular.

Verificamos a área de História seguida das coleções que utilizamos em uma lista que quantifica os livros da primeira à trigésima quinta colocação. Temos a coleção *Projeto Prosa História*¹², em 5º lugar, com a distribuição de 586.816 coleções. Em 16ª, está a coleção *Agora é Hora História: para gostar de História*¹³, com 150.905 manuais vendidos (FNDE, 2016b)

Na 19ª colocação, com uma quantidade de 105.046 coleções adquiridas, está o manual *Pelos Caminhos da História*. A coleção *Projeto Eco História* encontra-se em 23ª, tendo um total de 56.135 coletâneas distribuídas. Abaixo, em 28ª lugar, encontramos a coleção *Mundo Aberto História*, com 14.298 enviadas as várias escolas. Por fim, o manual *Histórias, Imagens e Textos* posiciona-se em 19ª lugar, sendo distribuídos 1.768 manuais (FNDE, 2016b).

Conforme os dados, concebemos que os números de coleções destinadas às várias escolas públicas brasileiras é vasto. Por isso tem sido objeto de atenção de pesquisadores da área, como explanamos no início. O seu significado em sala de aula é potente, a quantidade de alunos e alunas que estão em contato com os seus textos e imagens também é extenso.

Assim, sintetizando os números, concretizamos que a política pública para produção e distribuição dos livros consolida-se ao sistema de educação pública brasileira. Sendo gestor do seu principal produto, o livro didático encontra-se presente cotidianamente nas escolas articulando entre os saberes dos sujeitos. Estabelecendo sua relação com o mundo, o produto livro didático consolida saberes, percepções e sentidos de temáticas estabelecidas por currículo.

¹² Na tabela, não encontramos a coleção citada pelo nome. Achemos pelo seu código: 25309

¹³ No documento, encontramos essa coleção com o nome: Para Gostar de História.

2.1.1 A Ficha de Avaliação: A Mulher em Questão

A respeito dos documentos que prescrevem a temática da mulher e/ou a eliminação de prática discriminatória e preconceituosa nos manuais didáticos, foi pensado e explanado esse segundo momento.

A disciplina de História constitui a área de conhecimento das Ciências Humanas, como componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010). Essa mesma Resolução, no seu décimo quinto artigo, fundamenta que: “§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 2010, p. 4).

A Resolução acima se reporta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. O artigo citado orienta-se pela Lei nº 9.394/96, que em seu artigo vinte e seis, incita a inclusão no currículo das contribuições dos diversos povos étnico-raciais no Brasil, a ser complementada como uma parte diferenciada no currículo (BRASIL, 2015).

Por sua vez, a lei 10.639/03 torna o debate da história e da cultura afro brasileiro obrigatório no currículo oficial da Rede de Ensino (BRASIL, 2003). Por meio dela, oficializa-se o documento de orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, em que há, também, questões relativas à propagação da temática da mulher nas aulas da Educação Básica.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), compilou pertinentes orientações nesse documento que visam ao educador (a), ou a quem tiver o interesse, conhecer e reconhecer o espaço em que os negros (as) possuem no Brasil, pois até hoje são alvos de práticas discriminatórias e racistas.

Em meio a essas questões, há a preocupação da visibilidade da mulher, singularmente negra e escrava, quanto agente participativa do processo histórico, estado muitas vezes à mercê das reflexões escolares.

Assim, o texto divulga, em formato de informações, a necessidade de inseri-la como tema no trabalho pedagógico, frisando no modo de viver e nas lutas das mulheres negras, quilombolas e trabalhadora. Quanto ao uso das imagens nas aulas, é questionado o porquê de não focalizar as reflexões nos movimentos sociais das mulheres, dessa forma, propõem a prática do diálogo perante essas figuras (BRASIL, 2006).

Promover a observação sobre a imagem da mulher possibilita novas e outras compreensões e particularidades a respeito dessas personagens. Ainda no mesmo documento, há um glossário de termos específicos com relação à linguagem não muito utilizada e talvez desconhecida no âmbito escolar. A palavra que nos convém, no momento destacar, é o sexismo. Como explicação, o texto (BRASIL, 2006, p. 222) nos indica que:

SEXISMO: É a discriminação ou tratamento desigual a um determinado gênero, ou ainda a determinada identidade sexual. Existem dois significados distintos sobre os quais se assenta o sexismo: um sexo é superior ao outro; mulher e homem são profundamente diferentes (mesmo além de diferenças biológicas) e desiguais. A mobilização contra o sexismo deve se refletir em aspectos sociais como o direito e a linguagem. Em relação ao preconceito contra mulheres, diferencia-se do machismo por ser mais consciente e pretensamente racionalizado, ao passo que o machismo é muitas vezes um comportamento de imitação social. Nesse caso, o sexismo muitas vezes está ligado à misoginia (aversão ou ódio às mulheres).

O reconhecimento do significado da palavra no ambiente escolar, até mesmo no conteúdo dos livros didáticos, é considerado imprescindível à ampliação do conceito, inclusive a compreensão para a condição social que é *justificada* a mulher.

Pensando na inserção da mulher nos manuais didáticos, temos na ficha de avaliação, itens que trabalham a temática. Trabalhamos com a ficha de avaliação como meio de aferirmos os critérios que elas priorizam com relação à mulher ao conteúdo dos livros didáticos. Ressaltamos que de acordo com Freias e Oliveira (2014, p. 14): “A ficha de avaliação é composta pelos critérios constantes no edital que são, portanto, públicos. Todos os interessados (editoras, autores, avaliadores e sociedade em geral) têm acesso a eles”. Assim, no Guia, elas são geralmente anexadas ao final.

No Guia do Programa Nacional do Livro Didático de 2007 consta a seguinte informação: “A ficha é reproduzida a seguir para que o professor, se assim o desejar, possa ter um ponto de referência para as próprias análises” (BRASIL, 2006a, p. 26). A ficha à qual nos referimos é aquela que compõe os Guias dos Livros.

Antes da produção do Guia que auxilia professores na escolha dos livros didáticos, temos o edital que normatiza as avaliações e posteriormente a elaboração do mesmo. Desta forma, o edital para o Guia do ano de 2007 (BRASIL, 2006b, p.

35) faz menção à mulher quanto aos aspectos, também chamados por critérios sobre a construção de uma sociedade cidadã. Observemos:

Quanto à construção de uma sociedade cidadã, espera-se que o livro didático:

- 1) promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- 2) aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
- 3) promova a imagem da mulher através da linguagem escrita dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade.

Em consonância ao edital, a ficha de avaliação, presente no Guia de 2007 (BRASIL, 2006a, p. 29), mostra a presença da mulher através dos princípios gerais, abordando a construção da cidadania. Observemos:

IV – Princípios gerais

Construção da cidadania

O livro didático (nos textos, atividades e ilustrações) está isento de preconceitos ou indução a preconceitos de: (exclusão):

[...] gênero

[...] Promove positivamente, visando uma sociedade justa e igualitária:

A imagem da mulher [...].

A disposição da ficha é basicamente em forma de questionário. Ao lado dessa citação, há lacunas a serem preenchidas com *sim* ou *não* para cada item, além disso, alguns critérios também constam com outras respostas como *bom*, *satisfatório*, *inexistente*, entre outros similares, referindo-se aos conteúdos do livro.

Analogamente, o edital de convocação do PNLD de 2010, voltado para o ensino de nove anos, estabelece as mesmas orientações citadas aqui pelo edital de 2007, agora como prescrição de conteúdo no livro, ou seja, os livros necessitam tratar do tema.

Outro posicionamento positivo, o edital de 2010, sobressai-se ao citar ressalvas pertinentes a exclusão de estereótipos nos manuais didáticos. De acordo com o edital, visando à construção da cidadania (BRASIL, 2009b, p. 49):

É necessário também examinar como o livro didático trata dos papéis do homem e da mulher na família, no trabalho e na sociedade. O modelo de família encontrado em muitos deles, em que o pai é o provedor de recursos, a mãe a dona de casa, os avós figuras

benévolas sempre à disposição dos netos e em que o papel das crianças é estudar e brincar, diverge fortemente da realidade familiar de grande parte dos alunos que utilizarão o livro. Igualmente foge à realidade da maioria dos usuários do livro didático do PNLD o modelo, às vezes predominante em algumas obras, em que um elevado padrão de vida vem expresso em altos salários ou na compra de bens ou serviços muito caros.

Também, na ficha do Guia do PNLD do ano de 2010 (BRASIL, 2009a, p. 328), essa questão está em consonância com o desenvolvimento da cidadania:

IV – CIDADANIA

[...] Desenvolvimento de ações positivas à cidadania.

71 – Promove positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder.

72 – Aborda a temática de gênero e da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia.

73 – Promove a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades, reforçando sua visibilidade.

Junto à visibilidade afirmativa da mulher, estão as questões dos afrodescendentes e as etnias indígenas. Parecida com o sistema de avaliação da ficha anterior, há os critérios avaliativos a serem optados, como *ótimo*, *bom*, *satisfatório*, *insuficiente* e *ausente* (BRASIL, 2009a).

A abrangência do critério que perspectiva a abordagem da mulher, também é vista no Guia do PNLD de 2013. Guia que fizemos a nossa análise, estando em conformidade com o seu edital, que por sua vez é similar aos editais de 2007 e 2010, constando a promoção positiva da imagem da mulher, reforçando sua visibilidade por meio da linguagem escrita no livro didático e ao combate a uma sociedade não sexista (BRASIL, 2012b).

Já, na ficha de avaliação desse Guia (BRASIL, 2012a, p. 352), vemos este aspecto na seção de respeito aos princípios éticos, designado pelo item 37:

Está isenta de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.

Para essa e outras frases na ficha, há os espaços para serem respondidos, com *sim* ou *não*. Para a opção *sim*, há os níveis desse critério, como *ótimo*, *bom*, *regular* e *insuficiente* (BRASIL, 2012a).

Logo abaixo, na ficha (BRASIL, 2012a, p. 352), são questionados os critérios a serem avaliados nas coleções condizentes as ações positivas à cidadania e ao convívio social:

41. Contribuí para o desenvolvimento de ações positivas à cidadania:
 [...] - Aborda a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia.
 - Promove a imagem da mulher por meio do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade.
42. Promove positivamente, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, a imagem:
 - da mulher.

Expostas as três fichas, podemos notar que todas mencionam, como forma de critérios avaliativos nos livros, a mulher e a sua relação com o cotidiano e os demais aspectos sociais, estabelecendo conotação às diversas maneiras de se exporem na sociedade, uma vez que os itens das fichas de 2010 e 2013 explicitam a isenção de preconceitos de gênero.

Nossa intenção ao expormos as fichas de avaliação juntamente aos seus editais é mostrarmos que há exigência normativa para a elaboração dos temas nos diversos conteúdos dos livros, sobretudo aos que dizem respeito à mulher.

De acordo com a historiadora Cristiani Bereta da Silva, ao pesquisar o saber histórico escolar sobre as mulheres nos livros didáticos de História, ela nos mostra que houve avanços no que tange a problemática da inclusão do tema das mulheres, porém ainda há muito a se fazer. Silva (2007, p. 228) nos aponta que:

Evidentemente que houve esforços, porém esses esforços realizaram, de certa forma, uma operação de “incorporação” que se revela problemática. Ou seja: reuniram-se os chamados novos temas e problemas a saberes históricos já consagrados nos livros didáticos, e que, mesmo sendo construídos e reconstruídos constantemente, revelam ritmos substancialmente mais lentos para mudanças efetivas do ponto de vista epistemológico.

Nesse sentido, a pesquisadora refere-se aos textos e imagens que dizem respeito às mulheres, que foram inclusos nos livros didáticos dos últimos vinte anos,

pesquisados por ela. Consta que geralmente a elas são direcionados os suportes ou as caixas de texto, ou, além disso, se há textos mais concisos sobre a mulher, não são explanados nos livros em sua potencialidade.

Específico à mulher, as fichas, assim como os editais e os demais documentos aqui apresentados, que incluem a mulher pelas palavras, propõe a cooperação do manual didático visando à possibilidade de construir outras percepções a respeito da mulher, junto ao embate das práticas discriminatórias.

Certamente, a relação, entre os documentos que normatizam os livros, a elaboração final deste produto e o modo como será utilizado, implica um processo complexo de investigação. Por nossa vez, compreendemos que a inclusão das figuras nos livros, concomitante aos textos, se incorporados numa perspectiva de questionamentos, buscando também suas mensagens implícitas, podem ser o início da promoção da visibilidade feminina, estabelecendo relações entre permanências e mudanças quanto à sua composição visual.

CAPÍTULO III

A IMAGEM “FIXA” DAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

3.1 A ARTE COMO CAMINHO PARA A SUBVERSÃO DO OLHAR

Sobre a arte, Cristina Costa (2001, p. 109) afirma que:

A arte se opõe ao mergulho no individualismo egoísta. Trabalha o incrível paradoxo de, tendo suas raízes na subjetividade e na interioridade, só se realizar em comunicação com o outro e com o mundo. Assim, manteve livres nossos canais de comunicação com o outro, ao mesmo tempo em que aprimora a consciência que temos de nós mesmos. É fonte inesgotável de interpretação e sentido. Por mais que nos detenhamos em sua observação, decifração e entendimento, mais nos confrontaremos com novas aparências e significações. E, mesmo mantendo laços estreitos com seu tempo e seu espaço, a arte atravessa a história e se apresenta virgem a novas interpretações.

Transitar pelos caminhos da arte tendo como premissa de análise a imagem e as palavras é o foco deste capítulo. Procuramos manter um diálogo com as duas metodologias analíticas que utilizamos para ler a imagem fixa da mulher proveniente das páginas dos livros didáticos de História para os anos iniciais com o objetivo de compreendermos as formas que essas vêm sendo compostas visualmente nos livros.

As imagens contidas nestes livros podem ser a primeira referência visual do contexto histórico dos fatos na sociedade, alguns acontecimentos estão estampados nas páginas dos livros e acabam por influenciar no entendimento das suas ocorrências, tornando-se mais preciso se a situação for pensada e transmitida da mesma forma pelo (a) professor (a).

Por isso, a importância que tem de ser dada a essas gravuras que comumente são lidas como uma afirmação do texto escrito. É comum os (as) alunos (as) escutarem: - “Leiam o texto. Agora olhem a imagem. Não é a ilustração do que vocês acabaram de ler?” E geralmente é isso mesmo, a imagem está ali ilustrando a leitura, mas não é só isso que ela faz.

O (a) artista que a produziu talvez nem pensasse/pense que fosse estampar um livro didático. As obras de arte sempre foram e são manifestações culturais de algum momento histórico, sendo indispensável conhecer o contexto em que elas foram produzidas para se entender mais sobre os seus significados. Também não

podemos nos abster da individualidade do artista no momento em que as faz, tornando-a ocultas aos olhos de alguns e proporcionando descobertas aos olhos de outros.

Sobre a visão do autor ao desenhar uma imagem, a autora Joly (2012, p. 44) explica-nos que: “Ninguém tem a menor ideia do que o autor quis dizer; o próprio autor não domina toda a significação da imagem que produz”. Uma das circunstâncias a que ela se refere é a tradicional maneira que recebemos, desde pequenos, para ler as imagens e isso está sempre relacionado ao fato de entender o que o autor quis dizer com aquilo, como se tivéssemos que ser o artista naquele momento da interpretação e deixar de lado as nossas percepções.

Outro fator crucial apontado pela autora em que nós nos apoiamos em nossa análise se remete à *descoberta* da significação da mensagem da imagem. A análise ou a interpretação da imagem consiste muito mais em compreender suas provocações de significação no contexto em que está inserida, do que ficar buscando as várias mensagens preexistentes (JOLY, 2012, p. 44).

Nesse panorama, é fundamental entender a imagem como materialização e apropriação de uma visão, ou seja, o artista a constrói pela sua concepção, possibilitando, ao mesmo tempo, a compreensão dos outros sobre a materialização da sua arte. Porém, mesmo considerando as sensações particulares que foram aplicadas à obra, compreendemos que a visão do autor possui uma relação intrínseca com o seu contexto, sendo, de alguma forma, afetada por ele. Negando-o ou valorizando-o, as situações do seu tempo estarão presentes em suas formas, sendo a visão uma construção histórica e cultural.

Costa (2005) afirma que a visão se desenvolve de maneira espontânea nos indivíduos em sua relação com o mundo. Nesse mesmo sentido, apoiado pela antropologia cultural, Laraia (2001, p. 68) nos diz que:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

O autor compreende a cultura como condicionante à visão do homem a partir das reflexões em suas pesquisas com várias tribos indígenas de algumas regiões do Norte do Brasil. Não diferente, isso nos possibilita fazer uma analogia com o nosso *lôcus* de pesquisa, o livro didático, que traz consigo várias imagens que contribuem

para a construção social do feminino. O que acontece é que o livro se apoia na nossa cultura, ou seja, numa cultura androcêntrica que, apesar dos muitos avanços com a imagem feminina, ainda privilegia algumas posições “naturais” da mulher.

Assim, no contexto de sala de aula, tanto as (os) alunas (os) como as (os) professoras (os) estão em contato diário com as imagens e com a articulação desse pensamento que considera o contexto, o autor (a) e o leitor (a) da arte. Muitas explicações se podem obter de uma única ilustração e, ao mesmo tempo, também podemos deixá-la despercebida favorecendo os atributos sociais cristalizados.

Um exemplo que encontramos nas seis coleções que analisamos, é a figura do (a) professor (a) sempre ser representada pela mulher, em duas coleções aparecem homens dando aula, mas, na sua maioria, as imagens categorizam a profissão, principalmente porque se referem às professoras lecionando para crianças, o que nos remete ao imaginário da “professorinha” e à noção de que só mulher atua nos anos Infantis e Fundamental Nível I, o que não é uma verdade, pois há homens que trabalham nessa área de ensino, porém são poucos e, quando estão, geralmente os colocam como “invasores” do espaço feminino.

O caráter classificatório das pessoas em posições aceitáveis e não aceitáveis provoca certo desconforto em quem transgride ao estipulado. Tratando-se do mundo Ocidental, o espaço público sempre estipulou o lugar dos indivíduos, fazendo com que a construção de identidades se estruturasse a determinados padrões.

3.1.1 O Que é Permitido Tornar-se Visível?

As imagens também nos enganam (Joly, 2012). É convidativo pararmos para pensar que elas também podem dizer-nos o contrário do que estão dizendo. Um exemplo um pouco distante do nosso tema de pesquisa, porém pertinente à reflexão, são as revistas destinadas ao público masculino e feminino que tem a mulher como foco e assunto principal de conteúdo.

Mais detalhadamente, uma pesquisa, que teve como base de análise algumas imagens de mulheres das revistas Novas e Playboy da década de 2000 a 2009, mostra-nos que, mesmo tendo certo avanço no espaço da discussão sexual por parte das mulheres com ênfase no conteúdo de fotos e entrevistas das revistas, ao mesmo tempo em que expõe seus corpos em suas capas, restringem-nas ao meio

social sexista, onde elas necessitam ser sensuais para o seu parceiro, ou estarem com uma boa forma física para “conseguir” um.

As autoras desse estudo, Ferreira e Rosa (2014, s.p.) argumentam que ambas as revistas: “[...] dão continuidades às representações sociais do feminino, que vinculam as mulheres ao sexo, à beleza, à reprodução, à maternidade e ao lar [...]”.

No mesmo caminho, com referência à imagem da mulher nas grandes mídias, Brabo (2010, p. 98) salienta que:

Frequentemente, observa-se, na grande mídia impressa até em revistas femininas, uma desvalorização do ser feminista, desconsiderando a luta e a importância deste movimento social político contemporâneo. Além do mais, apesar de contribuir para a discussão de questões relacionadas à problemática feminina e das relações de gênero, o mau uso da imagem da mulher em propagandas, por exemplo, é uma constatação tanto na imprensa quanto na TV que contribuem para o perpetuar da subordinação e interiorização da mulher.

Mesmo utilizando-nos do exemplo com um material publicitário, conseguimos estabelecer aproximações com o material didático utilizado nas escolas, pensando na influência que a mídia exerce sobre os indivíduos a respeito da noção de família, de como ser uma mulher, entre outros aspectos.

Dessa forma, percebemos que, apesar da liberação feminina, ainda há permanências no que tange à sua simbologia. Não se pode negar que há existência de novas compreensões sobre a temática, resultado da luta constante feminista, entretanto, algumas ideias sexistas e machistas permanecem nos discursos dos indivíduos, tornando o debate difícil em sua prática e não os tornando visível, como por exemplo, o fato de uma criança menino querer brincar de boneca e não poder, pois está *tido* que esse tipo de diversão não é coisa de menino. É no sentido da ideia de permanência, entendido como algo estabelecido e natural, que necessitamos intervir.

Enfatizamos que a ação coletiva das práticas humanas se relaciona com a cultura de cada grupo social, gerando especificidades. Assim, o nascer de uma percepção é praticada e cultivada nas ações das pessoas, transformando-se em um signo de compreensão, no seu modo abstrato; de preservação, no seu modo de ação.

No sentido dessa reflexão, apoiamos-nos no conceito de *habitus* do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Segundo Bourdieu (2007, p. 162): “[...] o *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas”.

Compreendemos que a herança familiar, no sentido do indivíduo desenvolver-se em qualquer ambiente em que irá relacionar-se com pensamentos, diálogos e ações, é um dos aspectos mais consideráveis na construção do sujeito implicando a formação do *habitus*.

O conceito de *habitus* é o principal meio para criar-se uma ordem e manter os seus valores, até mesmo modificá-los pela sociedade. Entendemos que sua formação depende da organização cultural de cada sociedade. Denominamos *habitus* uma estrutura de práticas, também percepções sociais, geradoras de produtos que classificam e diferenciam as ações dos indivíduos (BOURDIEU, 2007).

A produção dos estereótipos começa na tenra infância ou até mesmo antes de uma criança nascer e vai se consolidando ao longo da vida, tornando-se modelos visíveis a serem copiados. Eles não consistem numa verdade absoluta, porém, o acesso a outros posicionamentos, implica o enfretamento das barreiras do preconceito e da exclusão.

Como vimos, o espaço social é construído de práticas permanentes, são as nossas ações que o criam, somos formadores e/ou perpetuadores de modelos e conceitos. Ao referir-se ao espaço social, Bourdieu (2007, p. 162) nos fala que:

[...] o mais importante é, sem dúvida, que a questão desse espaço é formulada nesse mesmo espaço; que os agentes têm sobre este espaço, cuja objetividade não poderia ser negada, pontos de vista que dependem da posição ocupada aí por eles e em que, muitas vezes, se exprime sua vontade de transformá-lo ou conservá-lo.

Quando Bourdieu cita a questão de cada posição social, ele transmite o seu pressuposto da existência de vários *habitus* a partir da condição econômica e cultural que a pessoa vivencia na sociedade. Aqui, vamos ater-nos na constante dialética do indivíduo como produtor de práticas que são vividas continuamente pelos anos. Vejamos que os pensamentos, assim como as condutas, fazem parte de uma história sendo muito influenciada pelo momento em que vive sua cultura.

A percepção de formação da família é um exemplo dessa variável, porém tradicionalmente constante no imaginário das pessoas. Vimos com as nossas

análises que os modelos de família representados nos livros podem não ser os mesmos vividos pela (o) aluna (o) que os estuda.

Mesmo alguns sendo representados por membros como mãe e filho, pai e mãe e avó, mãe e filha, o que por sua vez já consideramos um avanço no reconhecimento de outras constituições de família, não vimos nenhuma imagem que contemplasse o modelo de uma família de união homoafetiva.

Sabemos que essas famílias existem, mas nesses livros não estão visíveis. Também sabemos que há crianças em questionamentos com o seu sexo biológico, igualmente não aparentes nos livros.

Citamos esses exemplos para ressaltar a atuação das imagens no reconhecimento do leitor como processo de identificação, de negação e de exclusão. Ao vermos uma ilustração de um casal de namorado homossexual, podemos pensar, eu também sou assim, ou, não tem nada a ver comigo, como também nada que está ali pode remeter a nossa vivência.

Assim, enfatizamos que tudo é visível, as pessoas, os países, a educação, a pobreza, a discriminação, enfim tudo é concreto, mas só o que é aceito socialmente pode se tornar de fato visual, ou seja, o que não é negado às crianças e jovens verem.

O que é permitido tornar visível são os fatos “comuns” com o desenvolvimento “normal”. No caso da identificação pessoal, os estereótipos culturalmente construídos podem tornar visível algo que, por alguma questão, o indivíduo queira deixar invisível, por ser normal ou incomum talvez. No caso, ao ver no livro uma imagem de uma mulher segurando um bebê logo pensamos que ele seja seu filho e que a mãe esteja cuidando dele naquele momento, ou seja, o estereótipo da maternidade está visível na imagem.

Os estereótipos¹⁴ conjugam com a classificação das pessoas tornando-as fixas e muitas vezes não correspondem a realidade. No caso da situação que criamos acima, a menina não tem o esclarecimento que a maternidade não é intrínseca à condição de mulher se não for de sua vontade, pois o que se criou foi um estereótipo que o correto é que a mulher se case e tenha filhos.

¹⁴ No que concerne ao entendimento da palavra estereótipo como atributo que impossibilita a individualidade e corporiza uma ideia, apoiamo-nos na explicação de Karla Bessa (2015) ao expor sua fala no I Seminário Queer – Cultura e Subversões da Identidade, sediado pelo SESC/São Paulo. Nesse evento, a autora discute sobre mídia e imagem numa perspectiva da Teoria Queer. (BESSA, 2015).

As ideias pré-estabelecidas dos papéis das mulheres e dos homens assim como na vida social também são influenciadas pelo valor da representação da imagem no nosso cotidiano, certamente nossa formação cultural do mundo influenciará em sua leitura. Dessa forma, é importante que nos permitamos a transgressão da nossa própria visão fazendo com o que muitas pessoas e fatos invisíveis fiquem visíveis por meio da inclusão do diálogo do “não permitido”, tornando-o reconhecido nos espaços sociais.

Ao passo que o conhecimento avança com o plural debate de ideias, o esclarecimento alcança níveis possíveis de humanização nos conceitos científicos, causando um impacto sobre outras compreensões e tolerância entre o meu eu e o outro.

3.2 A IMAGEM, A TEORIA E O OLHAR – AS ANÁLISES

O termo imagem fixa é muito utilizado neste estudo, apropriamo-nos dele com base nas considerações de Joly (2012) que defende a existência de vários estilos de imagem, como, por exemplo, a imagem animada, vista nas telas do cinema e da televisão; a fixa, que é expressa por gravuras, pinturas, fotografias, desenhos e obras de arte. Com a utilização adequada da expressão, segundo a sua teoria, podemos entender seu uso e sua significação com mais precisão.

A imagem fixa nos diz, mas também nós dizemos muito sobre elas, sua função de expressão e comunicação é contínua (JOLY, 2012). Como abordamos anteriormente é conveniente à invisibilidade de alguns fatos para o fomento de discurso que convém às apreciações de um falso coletivo social onde uns podem e outros não e quando podem ou tentam são marginalizados pelas suas atitudes.

Da mesma forma, temos os livros didáticos que proporcionam em suas páginas um grande material com muitos conceitos científicos, sabedoria popular e compreensões que, comumente, são transmitidas há décadas.

Analisamos conjuntamente as coleções, no sentido de aproximarmos os temas enfatizados pelas figuras de acordo com a nossa interpretação analítica, por exemplo, o trabalho doméstico, a família, a professora e a mulher negra. Essa última foi analisada separadamente por ser a única coleção que contemplou de forma constante a representação da mulher negra nas imagens do livro didático.

Para melhor compreensão da nossa análise, mesmo antes de iniciá-la neste trabalho, compomos um quadro no qual quantificamos as imagens por grupos temáticos elaborados pelas figuras contidas nas coleções analisadas.

Vejamos:

Figura 1 – Quadro da análise das imagens femininas nos livros didáticos

Grupo temático	Coleções didáticas	Total de imagem feminina
Trabalho e Maternidade	Agora é Hora História: para gostar de História Projeto Eco História Projeto Prosa História	12
Movimentos sociais	Agora é Hora História: para gostar de História Mundo Aberto História Projeto Prosa História	9
Professora e Família	Projeto Prosa História Pelos Caminhos da História Projeto Eco História	10
Mulher negra	Histórias, Imagens e Textos	8

As informações contidas no quadro quantificam um total de trinta e nove imagens analisadas nos vinte e quatro livros didáticos, pertencentes às seis coleções selecionadas. Separamos os temas no quadro seguindo a ordem em que foram mencionados no momento da análise.

Ressalvamos que os temas elencados nas coleções não se limitam a esse determinado assunto. De acordo com a pesquisa nos livros, fomos separando as imagens que mais se destacavam em termo de quantidade em cada coleção. Assim, não esgotamos as figuras das coleções; são várias as imagens de figuras femininas, porém, selecionamo-las de acordo com nossa metodologia que apresentaria possibilidades de análise representativa do nosso objeto.

Ao fazermos a relação das figuras de coleções diferentes, procuramos, no início da análise, comentar sobre os conjuntos e a sua resenha. Salientamos, que

no momento das considerações finais, retomamos as informações do quadro acima, onde apresentamos o resultado da nossa reflexão a partir das análises apresentadas neste capítulo.

O estudo da imagem da mulher presente nos livros de História foi interpretado pela metodologia iconológica (Joly, 2012) em concomitância com a metodologia das relações de gênero (Scott, 1991). Optamos por abordá-las junto à explanação das imagens.

Ao fazermos a escolha das coleções dos livros que foram fonte para análise do objeto desta pesquisa, seguimos alguns critérios. Decidimos pela escolha dos livros de História que foram inscritos e aceitos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2013, que foi o último Guia lançado para as escolhas dos livros. O PNLD de 2016 para os Anos Iniciais já está disponível no site do Fundo Nacional de Educação para consultas.

No PNLD de 2013, há trinta e cinco resenhas de coleções, dessas, nós tivemos acesso a nove coleções completas; dessas nove, optamos por trabalharmos com seis coleções completas. A nossa escolha se justifica pelo fato de as seis coleções selecionadas apresentarem um número maior de figuras de mulheres em detrimento às outras, o que proporcionou uma visão mais abrangente desse universo.

Trabalhamos com os quatro livros do aluno de cada coleção, somando um total de vinte e quatro livros analisados. Cada coleção é composta de oito livros, optamos por analisar o livro do professor de cada coleção, por conter, além dos textos para os alunos, indicações de leituras para os docentes. Os livros didáticos de História para os primeiros anos do Ensino Fundamental compreendem os anos 2º ao 5º anos.

As coleções que escolhemos, conforme já mencionadas, são: Pelos Caminhos da História (2011); Histórias, Imagens e Textos (2011); Projeto Prosa História (2011); Agora é Hora História: para gostar de História (2011); Projeto Eco – História (2011); Mundo Aberto – História (2011).

Como critério de escolha e de análise das imagens, optamos em reuni-las em grupos temáticos. Contextualizamos as trinta e nove imagens analisadas nesses grupos, dividindo a apreciação em subcapítulos no terceiro capítulo desta dissertação. Elencamos os temas por meio da composição visual feminina nas figuras a partir do suporte apresentado pelo nosso método analítico, que dispõe as

reflexões do estudo das relações de gênero enquanto categoria de hierarquização entre os indivíduos, e do estudo da imagem – iconologia, para interpretarmos as imagens.

Pretendemos, por meio das imagens, interpretar sua representação nos livros juntamente com as questões sociais que envolvem o espaço em que está inserida, como as relações de poder e a condição social da mulher. Por isso, entendemos que os acontecimentos recorrentes do cotidiano influenciam na leitura que se possa fazer delas, ao mesmo tempo, auxilia na construção do imaginário social.

Mesmo assim, não podemos desconsiderar a subjetividade visual, porém é importante a desconstrução de pensamentos totalizantes que regem a conduta humana também nos seus preconceitos e discriminações, talvez o desconstruir seja um processo mais árduo e constante do que o de construir.

Sabemos que não vamos com esta pesquisa desconstruir as visões sexistas que se têm sobre a noção de mulher, o que pretendemos com as nossas análises é buscarmos a compreensão do que os livros estão mostrando em suas imagens e textos na representação da figura feminina, que de certa forma, poderiam contribuir para formação de um pensamento sexista.

Assim, partimos da hipótese de que, mesmo com muitas conquistas por parte das mulheres, ainda poderemos encontrar algumas questões de permanências no que diz respeito à simbologia de ser uma mulher, como por exemplo, de dona casa ou de professora.

Tornando o nosso estudo mais operatório, levamos em consideração o método de análise proposto por Joly (2012, p. 55), ao expor as funções da imagem. Vejamos:

Uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos. Por isso, uma das precauções necessárias para compreender da melhor forma possível uma mensagem visual é buscar para quem ela foi produzida. No entanto, identificar o destinatário da mensagem visual não basta para compreender para que ela serve. A função da mensagem visual é também, efetivamente, determinante para a compreensão de seu conteúdo.

Como vamos interpretar a imagem sendo componente de um material didático já produzido e pronto, no sentido de já trazer consigo os registros de figuras, deteremo-nos à sua função de ocupação daquele determinado espaço, ou seja, de estar estabelecendo sua relação com o mundo.

Segundo Joly (2012), são várias as funções que contém uma imagem visual, tem-se então, o emissário que a produz, o seu conteúdo de códigos e mensagem, e por fim, o destinatário. Deste cenário formula-se a representação de algo, contudo, a imagem não se concentra somente em sua função denotativa – naquilo sobre o que está falando, ela é sempre muito mais do que está sendo apresentada.

A intenção da interpretação analítica iconológica é justamente visualizar o que “de mais” ela pode nos trazer, não deixando que a sua mensagem implícita recaia apenas em sua mensagem explícita.

Assim, mesmo as coleções que não abrangem um conteúdo específico sobre a mulher trazem figuras femininas ao longo dos volumes. As coleções que visam à mulher nos textos e imagens propiciam o debate a seu respeito no trabalho, nas lutas e nas conquistas dos seus direitos, tendo a mulher como sujeito ativo na história.

Uma consideração importante se refere ao fato de que a maioria das imagens é representada por crianças e por figuras infantis de meninas, meninos, mãe, pai, professora; estão no contexto de família, de bairro e de escola; tratadas em suas diferenças de cor e etnia.

As meninas (crianças) são ilustradas por cores de roupas com a predominância da cor rosa, nos seus afazeres são representadas como auxiliares nas tarefas domésticas. Elas comumente estão arrumando a cama, limpando a casa e lavando a louça, mas há coleções que também ilustram os meninos realizando os mesmos afazeres, o que consideramos algo positivo no que tange à ideia de divisão dos sexos nos serviços domésticos.

No que tange à profissionalização, encontramos em todos os volumes das coleções a imagem da mulher representada na figura de professora. Outra situação predominante é a mulher ou a criança menina estar segurando um bebê, quando acompanhada do homem ou meninos, esses sempre estão ao seu lado, o que caracteriza a noção de maternidade inerente à vida da mulher.

Nesse sentido é oportuno questionar, será que a permanência da mulher como símbolo da maternidade interessa a quem em nossa sociedade de hoje? Por fim, a atitude de repensarmos o espaço que essas figuras estão ou não nos livros permite-nos descortinar uma visão fixa e única dos passos da mulher em sua vida em sociedade.

A partir desse primeiro contexto de análise, propomo-nos a refletir sobre esses e outros questionamentos que nos surgiram ao longo da investigação e análise das imagens. Num primeiro momento, de acordo com nosso meio cultural, destacamos que a atração e força do pensamento conservador patriarcal estão ainda arraigadas às figuras das mulheres apresentadas nos livros didáticos analisados.

Como categoria para a seleção das imagens neste trabalho, salientamos que existem muitas figuras de mulheres nos livros das coleções, a nossa escolha se baseou nas imagens que, seguindo nossa metodologia, apresentariam possibilidades de análise representativas do nosso objeto.

3.2.1 Trabalho e Maternidade

Iniciamos a nossa análise guiando-nos pelos temas do trabalho e da maternidade. No que se refere ao trabalho, analisamos imagens no contexto de serviço doméstico, trabalho infantil e trabalho nas fábricas.

A coleção *Agora é Hora História: para gostar de História*, logo em sua resenha (BRASIL, 2012, p. 133), encontra-se a seguinte informação:

A progressão do processo de ensino-aprendizagem é desenvolvida tomando como referência as experiências de vida dos alunos [...] com destaque para a historicidade do papel da mulher, especificamente nos volumes do 4º e 5º anos.

Também há outra menção positiva na resenha com relação aos conteúdos dos livros dessa coleção. “[...] Destaca-se também a ênfase na abordagem das relações de gênero, com ênfase no papel histórico das mulheres” (BRASIL, 2012, p. 135).

Essa coleção abrange, nos quatro volumes do professor analisados por nós, questões positivas para se discutir a mulher. Entretanto, algumas figuras¹⁵ merecem uma maior atenção quanto à sua forma:

¹⁵ As imagens que compõe este trabalho foram digitalizadas de todas as coleções.

Figura 2 – Serviços domésticos



Fonte: Agora é Hora História: para gostar de História, 2º ano (2011)

Figura 3 – Menina realizando serviços domésticos



Fonte: Agora é Hora História: para gostar de História, 3º ano (2011)

Claramente, podemos notar que as duas imagens se aproximam de algumas ideias estereotipadas do cotidiano. Na figura 2 (2º ano), temos uma seleção de gravuras que identificam as tarefas domésticas como fazer compras, lavar as roupas, cozinhar, limpar os móveis, cuidar do jardim, dar de comer a um bebê. No

volume, as imagens implementam uma proposta de atividade para a (o) aluna (o) vê-las e identificá-las quem realiza os serviços ilustrados em casa.

Esse segmento de amostragem de trabalho, comumente ocorre nas casas. Aqui, em sua maioria, temos mulher como protagonista dos serviços; desses, somente um é feito por um homem. As ilustrações são contornadas por sombreado dando a impressão de movimento nelas, todas são ações.

É interessante destacar a cor das roupas das quatro mulheres, elas são em tons de azul e verde e dão contraste com a do homem e da criança menino. Só na primeira gravura que a mulher está usando uma saia e uma meia em tons rosados.

As cores sugerem característica pessoal de maturidade, de mulheres mais velhas, um pouco diferente da primeira figura que nos remete a uma adolescente fazendo compras. Os personagens dessa grande figura (2ª figura) são demonstrados com felicidade, como se estivessem sentindo prazer ou satisfação no que estão fazendo, a expressão e o formato grande dos rostos chamam a atenção do leitor.

Vale relatar que esse quadro de imagens propõe que o aluno identifique quem realiza tais tarefas em sua casa, as figuras servem de auxílio para demonstrarem as tarefas. Ao mesmo tempo, ajudam no imaginário do indivíduo, mesmo que não seja uma mulher que faz essa tarefa específica na casa, o livro já traz uma primeira apresentação, logicamente, influenciando na construção do pensamento, o que acontece na figura 3 (3º ano), por exemplo.

A figura 3 (3º ano) é tomada por meia página do livro acompanhada de uma caixa de texto com a expressão: *você sabia?* Esse recurso aparece ao final de cada subcapítulo, tem por função frisar o assunto do qual trata o capítulo, nesse caso, o capítulo versa sobre os Direitos Humanos, o subcapítulo leva o título: Crianças que trabalham.

Encontramos a temática de realização de serviços domésticos muito presente na coleção Projeto Eco História. Na resenha (BRASIL, 2012, p. 156) dessa coleção há o seguinte parecer:

É um ponto forte da coleção a promoção de uma imagem positiva da mulher e das várias etnias, observando e problematizando didaticamente os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

Norteando-nos pela representatividade do trabalho de casa nas imagens, selecionamos duas figuras que ilustram o tema no conteúdo do livro. São elas:

Figura 4 – Pessoas fazendo serviço de casa



Fonte: Projeto Eco História, 2º ano (2011)

Figura 5 – Família fazendo tarefa doméstica



Fonte: Projeto Eco História, 2º ano (2011)

A relação de prazer com os trabalhos também é estampada nessas imagens. As cores das roupas novamente caracterizam as pessoas. Porém, a distribuição dos afazeres domésticos é democrática. Vemos mulheres, homens, meninas e meninos lavando a louça, limpando o sofá e televisão, passando pano no chão, guardando o lixo, passando roupa e arrumando o quarto.

Em ambas as imagens, os personagens estão em primeiro plano, há dois adultos (um homem e uma mulher) e duas crianças (uma menina e um menino). No conteúdo do livro, as imagens integram a temática *Minha história com a família*.

Assim, a figura 4 (2º ano) relaciona-se com uma atividade que sugere aos estudantes trocarem informações com os colegas e professor (a) quanto à maneira de organizar a tarefa de limpeza na casa. No mesmo sentido, a figura 5 (2º ano) acompanha um texto que ainda contempla o tema da organização do serviço doméstico.

Outrossim, visualizamos o mesmo tipo de representação nas figuras do livro do 5º ano, da coleção Pelos Caminho da História. Analisamos:

Figura 6 – Trabalhos domésticos



Fonte: Pelos Caminhos da História, 5º ano (2011)

Similarmente, nessa coleção, há imagens que ilustram os vários afazeres domésticos. No caso dessas três imagens¹⁶, a figura 6 situa-se no livro logo no primeiro capítulo, *O trabalho em sua família*. As três imagens são acompanhadas de questionamento e de reflexão, quanto à distribuição e à possibilidade de se fazer as atividades domésticas.

A proposta do volume sugere que todas as crianças podem ajudar com os trabalhos caseiros. De acordo com a nossa análise, não distinguindo nas imagens os sexos para cada atividade.

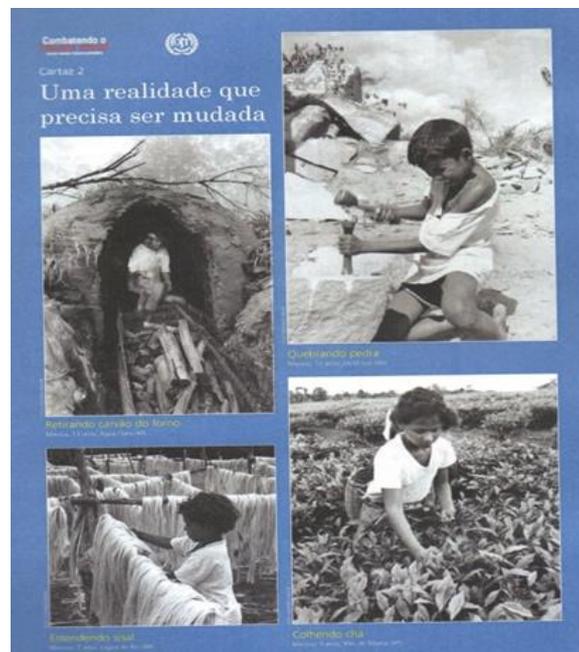
O fato de não diferenciar vai ao encontro da informação da sua resenha, que, mesmo não citando um conteúdo específico sobre a mulher, traz a menção do afastamento de preconceitos relativos à condição sexual (BRASIL, p. 137, 2012).

¹⁶ Fizemos uma montagem de três imagens que estão separadas no livro, mas todas elas incluem-se no mesmo conteúdo.

Por outro lado, na nossa análise, a abordagem da condição do trabalho, dos diversos motivos de se estar feliz ao realizar o trabalho e o questionamento de se ter os afazeres domésticos praticados por mulheres é um caminho para alcançar novas ideias neste mesmo contexto.

De outra maneira, ainda falando sobre trabalho, o livro do 2º ano da coleção Agora é Hora História: para gostar de História apresenta um cartaz com quatro composições fotográficas que detectam a exploração do trabalho infantil – figura 6 (2º ano).

Figura 7 – Exploração do trabalho infantil



Fonte: Agora é Hora História: para gostar de História, 2º ano (2011)

Da mesma maneira, no livro, a fotografia contextualiza o tema Direitos Humanos. A imagem aparece após um pequeno texto que retrata a exploração do trabalho infantil, abaixo à imagem há uma questão a ser respondida que proporciona ao discente refletir sobre a possibilidade de como seria a criação de uma lei por ele (a) próprio (a) que melhorasse a vida das crianças. A outra questão pede que o estudante leia a sua proposta e escute a dos (as) demais. No livro, o assunto acerca do abuso do trabalho infantil é visto somente nesse momento.

No plano superior da imagem é mostrada uma menina de 13 anos retirando o carvão do forno e um menino de 10 anos quebrando pedra. Embaixo, com a foto um pouco menor, da esquerda para direita tem um menino de 7 anos estendendo sisal e

uma menina de 9 anos colhendo chá. Na imagem, há meninos e meninas sendo explorados (as).

Igualmente, porém em temporalidades distintas, a figura 8 (3º ano) retrata em uma fotografia, uma menina e uma mulher adulta trabalhando em fábrica de meias na Carolina do Norte, nos Estados Unidos, em 1914. Nessa época era comum as filhas e os filhos irem trabalhar com as suas mães e pais.

Essa imagem, no livro, contempla o mesmo capítulo e subtítulo da figura 4, *crianças que trabalham*. Ela é acompanhada de outras imagens que mostram a mesma situação, tanto no exterior como no Brasil.

Figura 8 – Meninas trabalhando em fábricas – Carolina do Norte. Fotografia de Lewis Hine, 1914



Fonte: Agora é Hora História: para gostar de História, 3º ano (2011)

A luz da foto é baixa e um pouco escura, as duas moças nos parecem bem concentradas no seu ofício. Elas estão sentadas em cadeiras de aspecto duras, passando horas na mesma posição, supostamente desconfortante.

Ambas as situações nos mostram fotografias (figura 7 e 8) de uma realidade que nos permite imaginar ser cruel, pesada e, infelizmente, real. A mensagem visual implícita dessas fotos é de crianças trabalhando de forma indevida em três regiões brasileiras e em uma região estrangeira. A forma como as imagens são colocadas nos livros também sugerem que o trabalho infantil é algo do passado. As imagens são antigas, em sépia, com crianças de outros tempos.

Assim, nossa intenção com esse tema do trabalho infantil, é demonstrar que para os autores dos livros, quando se trata de trabalho infantil, as imagens representam uma ideia implícita na qual não há separação de sexos para o trabalho.

A referida situação leva-nos a pensar que, ao mesmo tempo em que a estrutura patriarcal hierarquiza os privilégios entre os sexos, ela os mantém com igualdade pelo mesmo motivo da manutenção de uma estrutura, ou seja, não importam quais são os tipos de trabalhos que as meninas e os meninos realizarão ambos conseguem realizá-los independente do que são.

Percebemos que há uma contradição nos preceitos “naturais” que nos são transmitidos. Uma vez que a ideia de normalidade esteja presente na realidade dessas crianças, veremos a nociva compreensão da igualdade das relações de gênero completamente às avessas.

Por sua vez, o trabalho fora de casa foi uma conquista de mudanças na vida da mulher, sendo esse caso, recorrente às mulheres de classe média e alta, pois, parafraseando Perrot (1991), as mulheres escravas e de classe baixa sempre trabalharam.

Podemos ver essa situação sendo representada na figura 9:

Figura 9 - Uma banca no mercado. Autor: Henry Chamberlain, 1822



Fonte: Agora é Hora História: para gostar de História, 4º ano (2011)

Na figura 9 (4º ano), vemos um cenário brasileiro do século XIX, o quadro tem data de 1822, retrata a venda de frutas, animais e especiarias. Há cinco mulheres negras e escravas que, aparentemente, comandam o negócio.

O pequeno negócio que toma forma por uma tenda de sarrafo chama a atenção para o primeiro plano da imagem. Há uma Igreja, uma casa e pessoas caminhando ao fundo. Pelo modo como foram pintadas, temos a impressão de movimento entre elas e os três homens que estão próximos à venda.

Outros trabalhos também eram realizados por mulheres nesse mesmo período. Conhecidas como donas de casa, as mulheres de classes populares faziam serviços domésticos no seu lar. A casa era o ambiente de trabalho e de moradia. Segundo Perrot (1991, p. 144):

A dona de casa se esforça em trazer para a família uns “trocados”, obtidos principalmente com tarefas domésticas: faxinas e lavagens de roupa, sistematicamente cumpridas pelas “lavadeiras por peça” dos lavadouros, serviços de recados e entregas (a entregadora de pão é uma figura bastante conhecida), pequenas vendas em bancas ou de porta em porta, aproveitando o menor cantinho da calçada e a mais ínfima diferença de preço.

Elas criavam o modo de trabalhar e organizavam-se na jornada entre o trabalho e o lar, participavam ativamente da economia da casa auxiliando nas finanças ou sendo o único meio de renda. A articulação entre elas era um meio de resistência e não subordinação aos homens, porém, uma vez que correriam atrás da sua sobrevivência, também eram alvo de perseguições.

Dessa forma eram concebidas conclusões diferentes entre as mulheres, as brancas de família rica eram vistas como puras e de tendência ao matrimônio. Já as mulheres, em sua maioria negra, de baixo poder aquisitivo, principalmente as escravas, eram tidas com adúlteras e pecadoras perante a Igreja.

De acordo com Priore (1994, p. 15):

Fora do espaço doméstico ou do eito, seriam “mulheres com facilidades de costumes”, associadas às “mulheres submissas de raças dominadas”, surdas aos deveres do matrimônio e genitoras de irregularidade moral.

A autora define um contexto brasileiro no período colonial, onde os senhores abusavam de suas escravas concebendo-as como fáceis para a relação sexual.

Estabelecendo um paralelo entre a nossa análise e a teoria feminista, verificamos que a imposição do machismo sempre esteve presente em nossa sociedade. Temos a tradição dos espaços público e privado serem comandados pelos homens, mesmo havendo a colaboração da esposa, mãe, ou irmã, a

visibilidade ao sexo masculino é prestigiada. Às mulheres, a visibilidade se faz possível paulatinamente, através de práticas do cotidiano que possibilitam novos e outros caminhos que a mulher possa seguir. Ser independente, morar sozinha, tornar-se chefe em empresas ou possuir a sua própria empresa, são exemplos de trajetórias que hoje se tornam visíveis e possíveis a elas. Como vimos com Perrot (1991) e Priore (1994), as mulheres não se calam, elas, desde sempre, se organizaram por meio de trabalhos e sindicatos, culminando com o surgimento dos movimentos sociais feministas.

Muitas foram as mudanças, nas últimas décadas, no que se refere à inserção da mulher nos meios sociais, contudo, a sua articulação começou e ainda começa dentro de casa. Segundo os estudos de Auad (2003), no período das duas grandes guerras mundiais, o trabalho da mulher era valorizado e até substituído pelo dos homens que tinham que se alistar no exército. Durante esse período, ela organiza a casa em todos os sentidos, havia ainda quem possuía terras e que as comandava na ausência do marido.

Vale lembrar que os trabalhos nas fábricas também eram ocupados por elas, algumas já os realizavam em certos setores de produção, mas, mesmo assim, o salário delas não se igualava aos dos homens. Isto acontecia por dois principais motivos, um era que a mulher não possuía capacidade mental relativa ao homem para pleitear melhores cargos e salários; o outro é a tradicional propagação do pensamento de que o lugar de trabalho feminino é em casa.

Ao final dessas guerras, voltava-se à interiorização do trabalho feminino, sendo os meios de comunicação poderosos refletores dessa observação patriarcalista. Como exemplo, podemos observar em Auad (2003, p. 47): “Os meios de comunicação logo se apressaram em veicular mensagens que reforçassem a ideia de que o espaço doméstico cabia à mulher, enfatizando a imagem de “rainha do lar”.

No final do século XIX, algumas mulheres não aceitavam mais pacificamente a imposição social de ser tutelada pelos homens, com isso, surge na Europa e nos Estados Unidos, os primeiros movimentos feministas, conhecidos como a primeira onda, quando reivindicam os seus direitos políticos e sociais, como melhores condições de trabalho e direito ao voto.

Com relação ao trabalho nas fábricas e o seu contexto, deparamo-nos com o tema na coleção, Projeto Prosa História. O livro do 3º ano apresenta imagens que

identificam as mulheres trabalhando em fábricas numa época um pouco mais antiga e na mais atual, precisamente em 1916 e 2009.

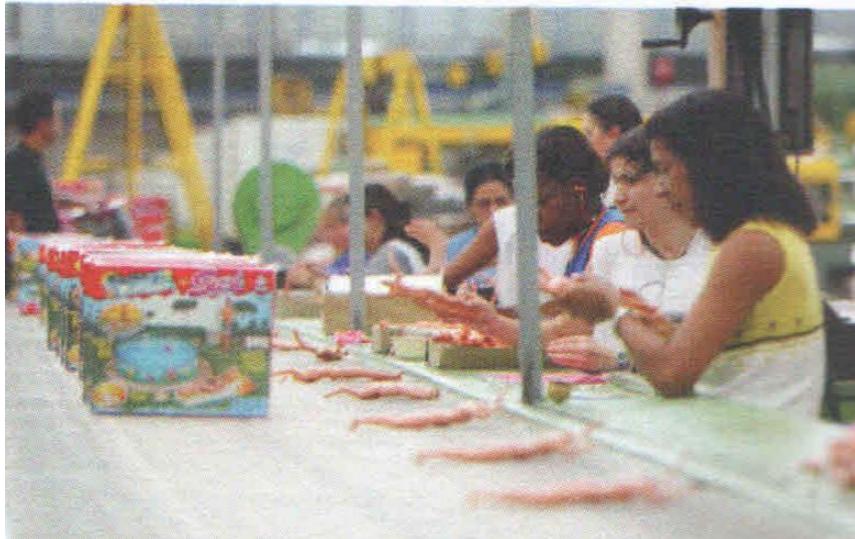
Olhamos as imagens:

Figura 10 – Fábrica de fição e tecidos. Rio Grande do Sul, 1916



Fonte: Projeto Prosa História, 3º ano (2011)

Figura 11 – Fábrica de brinquedos. São Paulo, 2009



Fonte: Projeto Prosa História, 3º ano (2011)

No conteúdo do livro, ambas fotografias inserem-se na unidade seis, *O cotidiano do trabalho*. A figura 10 traz um pequeno questionário com algumas perguntas que prezam pela descrição da foto. No período atual, a figura 11 ilustra um texto que retrata o surgimento das primeiras fábricas de brinquedo no Brasil.

Constatamos que as duas imagens, no livro, são utilizadas como apoio ao texto. Nem as mulheres e nem os homens são questionados nesse contexto. As figuras, nesse caso, são utilizadas como base para proporcionar a imaginação de como era a estrutura de uma fábrica mais antiga e de como pode funcionar, numa pequena área, uma fábrica de brinquedos.

Compreendemos que a participação no trabalho sempre foi movida pelas questões financeiras e também como ação de rompimento com a sua condição social privada, além disso, por uma vontade da mulher de trabalhar fora de casa.

A figura 10 (3º ano) ilustra o modo e a relação de produção das (os) funcionárias (os) de uma fábrica com a fabricação do material. Segundo a fonte, a foto foi tirada em 1916 numa fábrica de fiação e tecido no Rio Grande do Sul. Notamos que há mulheres e homens, a maioria mulher, estando em seis, os homens são três. O tecido era o produto fabricado, por isso havia máquinas de tear, sendo esse ofício realizado por elas. Na fotografia, as seis moças estão sentadas em frente a uma dessas máquinas, dentre elas há duas meninas criança.

A posição dos homens, principalmente os dois que estão em pé à frente de uma mesa, dá-nos a ideia de comando e de vigilância ao trabalho das tecelãs. De acordo com uma pesquisa de Rago (2002) sobre o trabalho feminino e a sexualidade nas fábricas e indústrias de fiação e tecelagem no Brasil, comumente as mulheres eram vistas como objetos a serem explorados, também, sexualmente pelos seus patrões, sendo percebidas de diversos modos pelo poder, como passivas, perdidas e degeneradas.

Como vimos com as imagens do século XIX, o conceito das mulheres que necessitavam trabalhar evoluiu no seu sentido mais promíscuo e preconceituoso. O retrato dessa ordem de linguagem, pensamento e práticas perante a condenação das trabalhadoras, não permitiu que fosse visualizada a grande participação delas na construção do nosso país nas primeiras décadas do século XX. Outra contribuição na privatização do olhar social é o fato de elas serem expulsas das fábricas na medida que avançava a industrialização e a incorporação da força de trabalho masculina (RAGO, 2002).

Já na figura 11 (3º ano), há, em nossa análise, a representação de uma conquista das lutas femininas. A fotografia mostra mulheres trabalhando em uma fábrica de brinquedos em São Paulo, 2009. Hoje, se vê muitas mulheres atuando em linhas de produção com carteira assinada e melhores condições de trabalho.

É muito importante contemplarmos a oportunidade da participação do trabalho para a mulher. Uma vez que elas nasceram para se dedicarem ao lar e à maternidade era tido ser contraditório à sua natureza ter contato com o dinheiro, que era considerado como um objeto sujo e impuro para estar em mãos femininas (RAGO, 2002) .

Porém, há diversas proibições feitas à mulher, muitos são os pensamentos do que a mulher deve e não deve, do que ela pode e não pode fazer, segundo os papéis condizentes à sua natureza.

Mas elas, nós, sempre de alguma forma, até mesmo inconsciente, talvez, fomos e vamos nos reinventando de acordo com os tempos. O imaginário que se criou diante a nossa imagem é denso, temos que *quebrá-lo* paulatinamente para mostrar que também somos feitas de fibras e força.

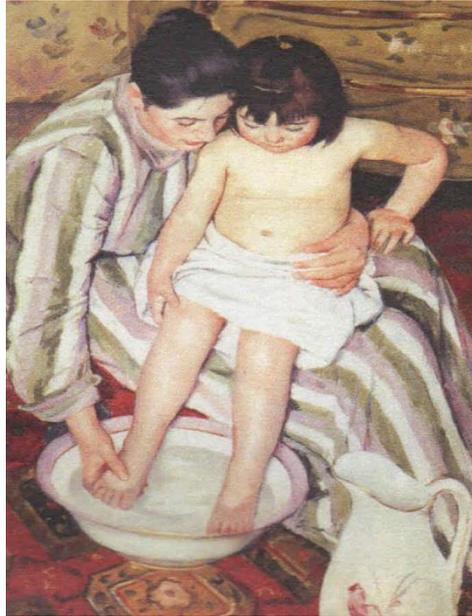
De acordo com Geneviève e Perrot (1991, p.141):

[...] com efeito, as mulheres não são simples agentes da reprodução, mas a um tempo sujeitos e objectos da produção. Elas não são apenas criaturas, são também criadoras, e modificam incessantemente o processo que as faz.

A propósito da possibilidade de diálogo como meio de repensarmos os espaços dos corpos na sociedade, temos a maternidade sendo representada nos livros. As imagens selecionadas nos chama a atenção para o discurso de permanências, ao mesmo tempo, podendo haver leituras críticas e não tão conservadoras sobre elas.

Notemos as figuras 12 (4º ano) e 13 (4º ano). A primeira pertence ao século XIX, datada no ano de 1893; a segunda ao início do século XX, sendo de 1906.

Figura 12 – O banho. Autora: Stevenson Cassatt, 1893



Fonte: Agora é hora História: para gostar de História, 4º ano (2011)

Figura 13 – Maternidade. Autor: Eliseu D'Ângelo Visconti, 1906



Fonte: Agora é hora História: para gostar de História, 4º ano (2011)

No livro, essas e outras figuras ilustram um conciso texto de quatro páginas que abrange as peculiaridades que eram atribuídas à mulher antigamente. Mesmo tratando-se de sete páginas, o texto não é extenso, pois as imagens ganham o maior destaque das páginas.

As imagens contidas nesse capítulo estão relacionadas com informações elencadas no texto, que mostram, de forma simples para serem compreendidas,

como era a vida da mulher em sociedade e as suas conquistas pelas suas lutas. Também cita as diferenças sociais entre as mulheres pobres e ricas, porém o texto não traz questionamentos a respeito da condição que era dada à mulher.

Guiando-nos pela metodologia analítica, as duas imagens orientam-nos a pensar nos cuidados que a mãe tem com sua filha. Na primeira, ao dar o banho e, com o seu filho, na segunda, ao amamentá-lo. Acreditamos que ambas são as mães das crianças. Nesses séculos e, ainda hoje, tem-se a percepção das mulheres como frágeis e possuidoras do *dom* de cuidar e educar as suas crianças, mais do que isso, a imagem naturaliza a ideia de maternidade. O imaginário da maternidade esteve fortemente presente principalmente durante esses séculos, XIX e XX, tendo uma controvérsia no final do século XIX com as primeiras manifestações feministas.

Ao descrever sobre a história da vida privada dos indivíduos no Ocidente, tendo como plano de fundo a realidade americana e francesa, Perrot (1991) e outros historiadores desnudam a vivência das famílias dentro de suas casas.

A respeito da condição da mulher aos cuidados com os filhos, a autora nos fala que, principalmente no século XIX, o amor materno era considerado um sentimento inato à mulher. Elas zelavam pelos seus filhos, especialmente se fossem filhas meninas, pois não eram consideradas como sendo responsabilidades do Estado, particularmente no âmbito educacional que lhes foi mais tardio, era comum o confinamento das meninas nas Igrejas.

A participação do pai na família era direcionada ao seu sustento, pois, até então, as mulheres de classe alta não podiam trabalhar fora de casa e deviam obediência ao seu marido, algo que era expressado por lei (PERROT, 1991).

Na figura 13, podemos notar que a mulher está junto ao seu filho que encontra-se em seu colo, há mais uma criança menina que aparece sentada atrás dela, elas estão frequentando um espaço público podendo ser uma praça ou até mesmo o jardim de sua casa.

Ao fundo, vemos pessoas sentadas em bancos e uma criança brincando. Há também uma cadeira vazia que talvez possa ser da menina. A criança está com uma roupa que deixa o seu órgão genital à mostra (talvez orgulho de ser do sexo masculino), já o seio da mãe não é mostrado pela nudez, a sua mão e o rosto do seu filho o encobrem.

A roupa do bebê é de cor branca com texturas de aspecto bufante parecida com a blusa da sua mãe e com o vestido da menina. O chapéu da mulher também

se assemelha ao do bebê, sendo até da mesma cor branca. Essa é questão que não podemos deixar de fora, Perrot (1991, p. 153) nos diz que:

Em todos os meios sociais, a primeira infância é um assunto feminino e feminilizado: os meninos e as meninas usam camisolões e cabelos compridos até os três ou quatro anos de idade, e muitas vezes até por mais tempo, brincando nas saias das mães ou de uma empregada.

No que concerne às roupas, vestiam-se meninas e meninos iguais até uma certa época. O fato de percebermos que se construiu uma história para a caracterização dos atributos femininos e masculinos permite-nos pensar que, relacionado aos primeiros anos de vida, a preocupação de caracterizar pelas vestes é um tanto quanto recente.

Nesse sentido, a formação de identidade é influenciada pelo que vemos e ouvimos, sobre ser garota ou garoto, ou o que se quiser ser. Não se pode omitir que a destinação das cores de roupas vêm estampadas em revistas, novelas e desenhos, marcando os estereótipos. Para Souza e Simili (2015, p.09):

As mídias – televisão, cinema, jornais, revistas de moda e etiqueta, manuais – frisam a importância da aparência corporal para os sujeitos, tendo como base as transformações e os modelos de cada período da história, ou seja, modificam-se as aparências, gostos, estilos e tendências, porém, os meios midiáticos não deixam de acompanhar e divulgar os padrões estéticos.

No próximo eixo temático, começamos a analisar a mulher por uma imagem dos anos de 1950, mostrando que os padrões estéticos e o imaginário social, sempre estiveram muito fortemente relacionados aos corpos femininos e masculinos.

3.2.1.1 Movimentos Sociais

Em meio a muitas lutas de derrotas e vitórias, a mulher foi se (re) criando entre o que ela é e o imaginário social. Pensando na essência da conquista em novos espaços, a foto seguinte mostra a simbolização de algum sentido de liberdade da mulher na sociedade.

O uso do traje de banho maiô começou a ser utilizado por elas na década de 1950. A subjetividade feminina ganha outras formas pelo uso do maiô e, posteriormente, do biquíni.

Na figura 14 (5º ano), datada no ano de 1950, a mulher veste um maiô típico do início dos anos 50, com uma cava um pouco mais profunda e um pequeno decote sustentado pelas alças finas. Ela está em frente à praia de Copacabana na cidade do Rio de Janeiro, Brasil.

Figura 14 – Mulher de maiô. Copacabana, Rio de Janeiro, 1950



Fonte: Projeto Prosa História, 5º ano (2011)

A imagem é mostrada no livro pelo subtítulo *Dos anos dourados aos anos de chumbo*, pertencente à oitava unidade, *Da ditadura militar à democratização*. Há no livro (CARVALHARES; BORBELLA, 2011, p. 126), um texto sobre essa fase política no Brasil, ao lado está a imagem (figura 13) acompanhada de uma legenda:

Mulher posa de maiô na praia de Copacabana (na cidade do Rio de Janeiro) na década de 1950. O uso do maiô simbolizou, nesse período, a liberalização dos costumes e a mudança da posição da mulher nas grandes cidades brasileiras nos anos JK.

No livro, a imagem limita-se a esse momento. Nesse período, mais especificamente em meados do final dos anos de 1950, o Brasil tinha Juscelino Kubitschek como Presidente, trazia como princípio político o rejuvenescimento dos (as) brasileiros (as) nos seus valores e costumes (SIMILI, 2015) que corrobora com os códigos de beleza e sensualidade presentes na foto. Mesmo a mulher tendo

cabelos curtos e levemente ondulados¹⁷, ela é a *típica* morena brasileira de cintura fina e coxas grossas que começa a ter a sua imagem valorizada no início dos anos 1960.

No que tange à corporação da noção e cuidados com a beleza, no Brasil, os anos 50 do século XX são um marco do surgimento e da ascensão do mercado estético. Para Simili (2015, p. 07):

Nessa construção estética, desde os anos 1950, a pele do rosto transforma-se em um dos alvos das intervenções de sabonetes, lavagens e cremes para eliminar as sujeiras das células mortas e as marcas do tempo, que são as rugas provocadas pelo envelhecimento. Juventude e envelhecimento são pares simbólicos para pensar a pele, e que se alimentam mutuamente. Se considerarmos a estreita relação entre a cultura estética e a política é de se pensar que, desde fins dos anos 1950, a pele incorporada pelo Brasil foi a pele jovem.

A preocupação com a beleza transita do campo político para o social, para a vida pessoal das mulheres, incorporando a elas um novo modo de compor-se. Com os concursos de misses despontando, as mulheres, geralmente de classe econômica rentável, prezavam por cuidados especiais, pois, além de donas de casas e mães, precisavam ser enxutas e bronzeadas para os padrões da época. Nada muito diferente dos códigos de beleza atuais, porém, nos dias de hoje, há a diferença de cultuar-se corpos que visam uma magreza exagerada ou corpos que exibem os músculos, um pouco dos extremos que atingem a todas as camadas econômicas tanto de mulheres quanto de homens.

Para fim de análise dessa coleção, verificamos que as imagens presentes podem ser questionadas sob o ponto de uma leitura mais concisa para a interpretação das suas mensagens implícitas. Em algumas delas, a mulher não é a protagonista nem tampouco contemplada na conquista de aspecto pessoal e político.

Contudo, ressaltamos a argumentação de Louro (2002), quando diz que mesmo praticando os seus papéis sexuais historicamente impostos, algumas delas foram à luta, mesmo não sendo ativistas que fossem às ruas, criaram suas articulações trabalhando na casa, em casas, na rua, na escola, na fábrica, lidando

¹⁷ Dizemos isso, pois, de acordo com Ivana Simili (2015), há uma mudança no sentido estético dos anos 50 para os anos 60 no que denota o formato dos cabelos, sendo os anos 60 representado pelos cabelos morenos, longos e alisados.

com o paradoxo de o que é ser realmente uma mulher perante a sua vontade e a construção de sua imagem.

Parafraseando Perrot (1991), a mulher sempre foi imaginada, nunca o foi por ela mesma. E, perante essa narrativa, como dissemos anteriormente, ela se recria e se renova com os tempos entre o que ela é e o que acha que ela deva ser.

Diante disso, parece-nos contraditório a afirmação de que as mulheres não são inteligentes e que não consigam pensar de forma estratégica, sendo que elas sempre precisaram e precisam pensar para se colocar no mundo, que em sua grande parte, estrutura-se por resquícios concretos de sexismos. Até mesmo entre as próprias mulheres, há a sustentação de pensamentos de que uma é inferior a outra por conta de status, beleza e maneiras de se portar.

Não acreditamos que elas se interiorizem como vítimas, porém, não negamos o passado histórico e as atrocidades que as acometem pelo fato de serem mulheres, mas, se cairmos na tentativa de ressaltá-las por meio da condição de vítima, estaremos ocultando todo o movimento social feminista que se empenha nos direitos de igualdade entre a mulher e o homem, não consideramos eficaz nos deixar levar pelo binarismo diante dos sexos.

Reconhecer a presença e os direitos da mulher na sociedade requer questionar o que já foi escrito sobre elas, entendendo e concebendo a realidade social e política por meio das relações de poder em gênero.

Assim, temos como possibilidade de reflexão desse campo, os movimentos sociais liderados pelas mulheres, como rompimento de uma norma social em que elas não podiam expor-se. A coleção Agora é Hora História: para gostar de História traz, no seu livro de quarto ano, uma imagem que reflete um período de conquistas e o começo de algumas mudanças, ilustra o texto *Mudanças na vida da mulher*.

A respeito dessa coleção, os livros do 4º e do 5º ano ganham destaque ao apresentarem um volumoso conteúdo sobre a mulher na história. O livro do 4º ano reserva o assunto específico à mulher em dois subtítulos, que são: *A participação da mulher na vida em sociedade; Mudanças na vida da mulher*. Ambos integram o último capítulo do livro, *A sociedade brasileira é múltipla*. Já o tema sobre a mulher, no livro do 5º ano, é contido também no último capítulo, *O Brasil dos nossos avós não é mais o mesmo*, pelo subtítulo, *As mulheres também podem votar*.

Vejamos:

Figura 15 – Comício feminino no Brasil, 1933



Fonte: Agora é Hora História: para gostar de História, 4º ano (2011)

De acordo com o livro, a figura 15 (4º ano) registra um comício feminino no Brasil em 1933. É com clareza que a imagem ressalta a manifestação pelo voto feminino que foi conquistado no Brasil no ano de 1934.

É interessante compartilhar que o primeiro país a deliberar o voto feminino foi a antiga União Soviética, com a revolução em 1917, seguido da Alemanha, 1918; tendo os Estados Unidos, 1919 e a Inglaterra, 1928. Depois do Brasil, está a França, a Itália e o Japão concedendo o direito do voto à mulher no ano de 1945 e depois a Suíça, 1973 (AUAD, 2003).

A propósito da conquista do voto feminino no Brasil, o livro didático para o 5º ano, o último a ser analisado dessa coleção, apresenta um subcapítulo, *As mulheres também podem votar*, salientando o tema. O texto que acompanha as imagens é breve, compondo uma página. O assunto abordado expõe o cenário político brasileiro em que as mulheres conquistaram o direito ao voto, em concomitância, salienta os nomes de algumas mulheres que foram percurssoras no movimento social feminista no Brasil.

Na mesma página do livro, são apresentadas quatro figuras: do rosto de uma mulher; uma mulher trabalhando em um laboratório; uma mulher dirigindo um caminhão; uma mulher presidenta da República. Olhamos as imagens:

Figura 16 – Retrato de Patrícia Galvão, PAGU



Fonte: Agora é Hora História: para gostar de História, 5º ano (2011)

A figura 16 (5º ano) nos mostra uma conhecida imagem de Patrícia Galvão, a PAGU. Mulher muito conhecida no cenário brasileiro, Pagu foi uma das primeiras mulheres a se expor na sociedade no campo político. Ela militava a favor do direito e da igualdade feminina perante a supremacia masculina.

Em consonância às nossas análises, se prestarmos atenção, a próxima figura (figura 17), mostra uma mulher trabalhando num laboratório, ela é recente, 2008, compreendemos que as constantes manifestações femininas, dentre elas tendo Pagu como representante, foram satisfatórias na inserção da mulher no campo de trabalho.

Como já foi mencionado, no final do século XIX, a mulher era proibida de exercer uma profissão que exigisse concentração, conhecimento e habilidade técnicas, agora positivamente temos outra realidade, porém não nos abstermos da linguagem machista que ainda ronda esses espaços; inclusive de oportunidades de carreira e no salário.

Figura 17 – Mulher trabalhando em laboratório, 2008



Fonte: Agora é Hora História: para gostar de História, 5º ano (2011)

O mesmo ocorre com a figura 18 (5º ano) que ilustra uma fotografia de uma motorista manobrando um caminhão. Temos uma mulher no controle de um automóvel grande de difícil manipulação, trazendo à tona que uma pessoa considerada historicamente frágil e sem força, tem sim a destreza de dirigir algo tão robusto.

Figura 18 – Mulher pilotando um caminhão



Fonte: Agora é hora História: para gostar de História, 5º ano (2011)

É pertinente destacarmos que o assunto a respeito da conquista de direitos pelas e para as mulheres é mostrado com destaque na coleção *Mundo Aberto – História*, a todo momento vemos que a mulher é a principal representante dos conteúdos, explanados em formato de pequenas histórias *reais*, a imagem feminina comumente aparece em primeiro plano.

De acordo com a resenha: “Constata-se a presença constante e positivada de diferentes sujeitos, em especial mulheres, idosos, afrodescendentes, crianças, indígenas” (BRASIL, 2012, p. 119).

Nesse momento, destacamos o oitavo capítulo do livro do 5º ano, *Mulheres: conquistando direitos*. O capítulo analisa várias questões que, historicamente, são relacionadas à mulher, como os papéis sociais, a relação feminina à maternidade, o direito ao trabalho e ao voto.

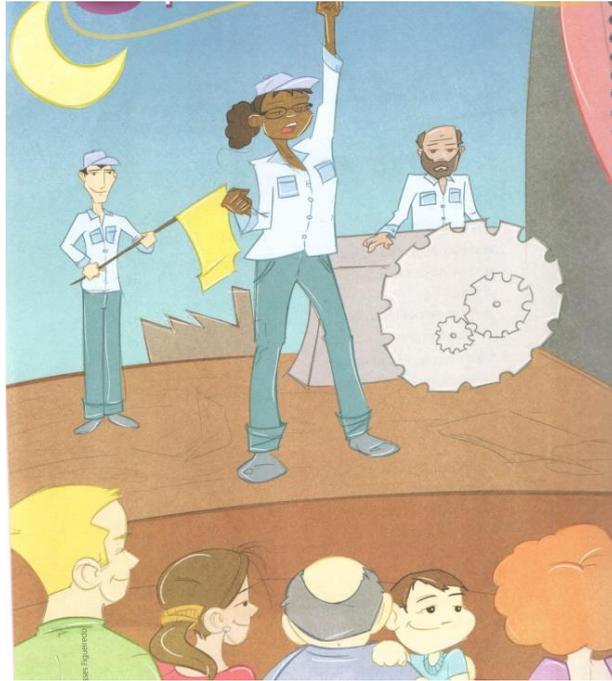
Para Auad (2003, p. 47), tendo em vista os movimentos liderados pelas mulheres: “[...] as lutas por melhores condições de trabalho e pelo voto andaram juntas, pois ambas se referem ao direito à cidadania”. As reivindicações feitas por elas tinham como fundo o direito à cidadania, esse capítulo caminha neste sentido de explicação sobre o espaço da mulher na sociedade por meio de reivindicações políticas e sociais. Olhamos as imagens:

Figura 19 - Conferência Internacional - China, 1995



Fonte: Mundo Aberto – História, 5º ano (2011)

Figura 20 – Mulher reivindicando – Dia do (a) Trabalhador (a)



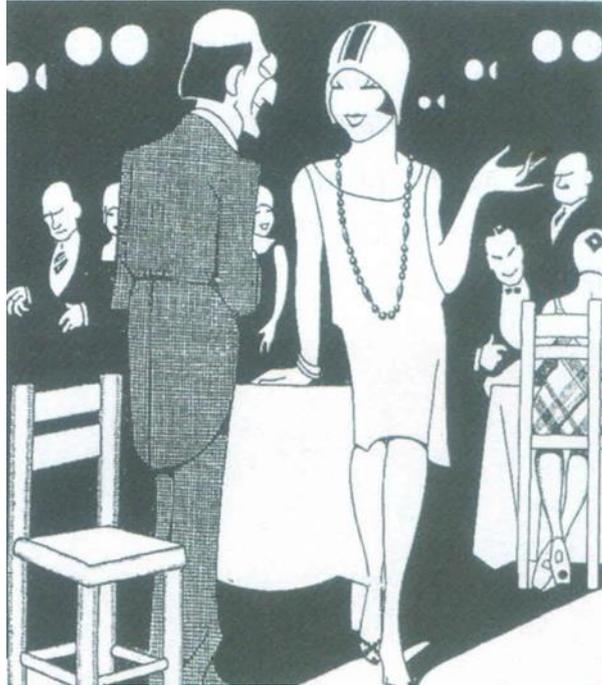
Fonte: Mundo Aberto – História, 5º ano (2011)

Notamos que as figuras 19 e 20 dialogam no mesmo sentido, mas em formas diferentes. Ambas estão contextualizadas num cenário de protesto; a primeira, de acordo com livro, é uma fotografia de passeata ocorrida na China, no ano de 1995. Essa Conferência Internacional ocorreu para discutir a questão das mulheres no mundo.

No livro, a imagem se articula a um texto informativo com relação a esse movimento. Vemos que, na fotografia, há mulheres de etnia chinesas e outras que não nos aparentam ser chinesas; estas, segundo o livro, são brasileiras. As brasileiras participaram em grande número do evento (GRANGEIRO, 2011).

Notamos a figura abaixo:

Figura 21 – Madame esqueceu-se que era casada! (Charge de Belmonte, 1925)



Fonte: Mundo Aberto, 5º ano (2011)

Claramente, a imagem acima ilustra uma conversa entre uma mulher e um homem. Em contornos finos e precisos, os personagens são desenhados tomando o centro da imagem e a atenção do leitor. Ao fundo há alguns homens e mulheres conversando, sorrindo e alguns aparentemente rudes.

Contudo, o nosso olhar concentra-se na mulher sorridente e bem vestida. Ela está projetada com o corpo para frente e uma das suas pernas está levemente para trás, como se estivesse encostando à toalha da mesa em que, por sua vez, também apoia a sua mão.

O homem ao seu lado é visto por nós somente de perfil. Também vestido elegantemente, analisamos que está olhando para ela sorrindo, enquanto mantém as suas mãos fixas no sentido da barriga.

A posição desconstruída da mulher, conversando com um homem que supostamente não é o seu esposo, leva-nos ao título dessa charge. Entendendo a charge como uma estilística textual que intui uma crítica a um fato, compreendemos que o autor brasileiro teve a intenção de satirizar a *polêmica e inadequada* amizade entre os dois sexos.

A charge leva a data de 1925. Nos anos de 1920, no Brasil, já havia participação das mulheres no movimentos sociais socialistas, anarquistas e

artísticos, como o Modernismo (AUAD, 2003). O cabelo curto da mulher, que vemos retratado na charge, foi uma marca do início da independência feminina.

Dessa maneira, novamente enfatizamos a importância dos movimentos feministas, sobretudo no Brasil. Conforme se lê em Brabo (2010, p. 99), ao refletir sobre este movimento:

O movimento de mulheres foi o primeiro a mostrar a viabilidade de desenvolver práticas democráticas de ação vinculadas a identidades diferenciadas demonstrando que o conflito/diálogo só se fazem se ação for constantemente significada pelos participantes. Também trouxe à tona o modo como a sociedade brasileira vivia suas representações e organizava as oportunidades sociais, segundo uma desigualdade simbólica.

Concebemos as reflexões da autora com as figuras 19 e 20, no sentido, de termos um movimento social ativo que conjugue com uma sociedade igualitária entre mulheres e homens.

Além disso, transpomos essa ideia à figura 21, mostrando que ainda há certos conservadorismos quando são vistas duas pessoas de sexo oposto conversando. O fato de a mulher ter a possibilidade de reconhecer-se pelas percepções de igualdade desse movimento, pode promovê-la à conscientização da sua condição perante os julgos sociais.

Outra situação conservadora que ainda constatamos tem relação com a mulher no trabalho político, mais especificamente em cargos de alta competência que implicam os poderes executivo, legislativo e judiciário. A participação da mulher na política ainda é um desafio. Para se ter um exemplo, ao se candidarem a um cargo, elas são minoria, quase que nem chegam a representarem 50% da vaga na disputa eleitoral (Tribunal Superior Eleitoral, 2015).

Podemos ter uma maior compreensão com os dados da última eleição presidencial. A seguir adaptamos um gráfico das Eleições Gerais de 2014, realizadas em 1º turno no dia cinco de outubro do ano de dois mil e quatorze, tendo sua abrangência no Brasil.

Figura 22 – Tabela - Eleições gerais 2014 (adaptada)

CARGO	SEXO	QNTDE	%
Presidente	Masculino	9	75
	Feminino	3	25
Subtotal		12	
Vice-presidente	Masculino	8	66,67
	Feminino	4	33,33
Subtotal		12	
Governador	Masculino	156	88,64
	Feminino	20	11,36
Subtotal		176	
Vice-governador	Masculino	139	74,73
	Feminino	47	25,27
Subtotal		186	
Senador	Masculino	150	81,08
	Feminino	35	18,92
Subtotal		185	
Deputado Federal	Masculino	4.868	68,18
	Feminino	2.272	31,82
Subtotal		7.140	
Deputado Estadual	Masculino	11.661	68,55
	Feminino	5.349	31,45
Subtotal		17.010	
Deputado Distrital	Masculino	71	69,16
	Feminino	317	30,84
Subtotal		1.028	
Senador 1º Suplente	Masculino	166	19,43
	Feminino	43	20,57
Subtotal		209	
Senador 2º suplente	Masculino	173	80,84
	Feminino	41	19,16
Subtotal		241	
Total Geral		26.172	

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral

Pelo panorama atual, a representatividade feminina nesses cargos não é algo tão grande, porém é notório, uma vez que temos uma mulher reeleita no cargo de Presidente do Brasil. No que tange à tabela acima, notamos quantitativamente que os cargos de Deputado Federal e Estadual têm uma significativa referência feminina.

Seguimos com a imagem do livro:

Figura 23 – Primeira mulher presidente no Brasil: Dilma Rousseff



Fonte: Agora é Hora História: para gostar de História, 5º ano (2011)

Assim, a figura 23 (5º ano) traz implicitamente este contexto de vitórias e, ao mesmo tempo, de reafirmação das desigualdades das relações de gênero. Ao reassumir o poder, a candidata do Partido dos Trabalhadores (PT), Dilma Rousseff, foi representada sordidamente em imagens e textos que vincularam nas mídias tendo um maior destaque em sites de entretenimento e aplicativos WhatsApp. Muitas foram e têm sido as críticas relacionadas ao fato de ela ser uma mulher.

Concomitantemente, é importante ressaltar que, apesar de termos algumas mulheres como representantes da sociedade na política, isso não as define como defensoras de projetos feministas ou de igualdade de gênero, implicando a permanência de ordens desiguais e conservadoras, o mesmo pode-se dizer de homens. Ou seja, a luta pelos direitos de homens e mulheres independe dos sexos,

há uma maior expectativa nas mulheres, pois vivemos no modelo social patriarcal, mas apesar disso podem ser coniventes com os frutos desse mesmo pensamento.

3.2.1.2 Professora e Família

Iniciando um novo grupo de tema, vemos, nas coleções Projeto Prosa História e Pelos Caminhos da História, imagens que configuram a representatividade da mulher como professora e também em família.

Centrando-nos por essa temática, constatamos que a coleção, Projeto Prosa História traz imagens femininas, porém não são tão contempladas em seu contexto de conteúdo. Da mesma forma, tem-se a seguinte informação na resenha (BRASIL, 2012a, p.87):

Percebe-se uma preocupação com a inserção da mulher na sociedade a partir de diversos contextos históricos, de trabalho e espaços de poder, mesmo que a temática das lutas e conquistas mais contemporâneas não seja trabalhada largamente.

Apesar das lacunas, vislumbramos a ideia que a temática da mulher, por meio das imagens contidas nessa coleção, pode ser potencializada com discussão que não se limita pela sua descrição.

Como nos diz Scott (1991), uma das forças da utilização do conceito analítico das relações de gênero vincula-se à quebra da fixidade da descrição de papéis consumados pela caracterização dos sexos, além de essa análise ter a necessidade de ser articulada a outros métodos analíticos. Como já abordamos no primeiro capítulo, ela tem a função de historicizar à trajetória dos corpos pelas contestações advindas da teoria patriarcal.

Na sequência das três imagens abaixo, são ressaltados alguns dos estereótipos femininos, como a docência, tendo como principal representante a mulher e, em outro momento, mais adiante, a mulher é ilustrada no contexto de família.

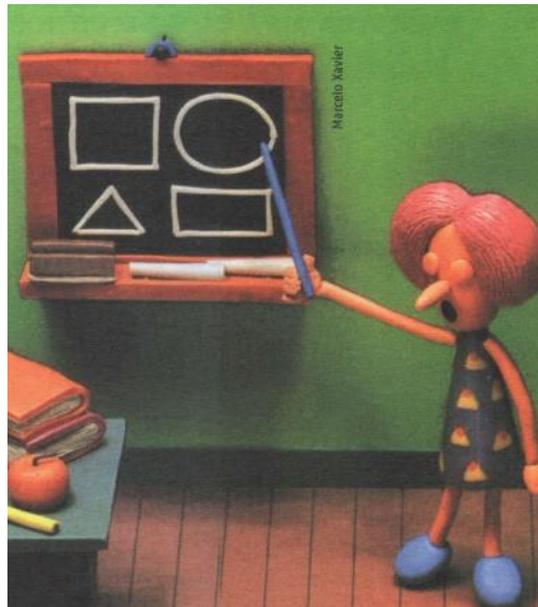
Vejamos:

Figura 24 – Aluno e professora



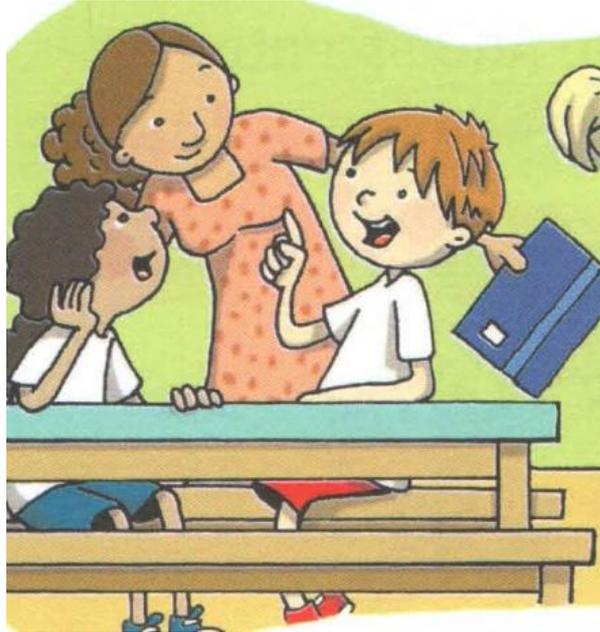
Fonte: Projeto Prosa História, 2º ano (2011)

Figura 25 – Professora dando aula



Fonte: Projeto Prosa História, 2º ano (2011)

Figura 26 – Professora conversando com aluna e aluno



Fonte: Projeto Prosa História, 2º ano (2011)

No livro, a figura 24 (2º ano) está acompanhada de um enunciado que indica que todos nós temos uma história, podemos conhecer alguns dos seus fatos conversando com um adulto. A imagem é a última de uma ordem de três figuras que estão mostrando o percurso da vida de um menino. Acima dessa sequência, há uma fotografia de um pai e um filho conversando, dando-nos a impressão de que o pai está lembrando da formatura do filho como um momento especial.

Na nossa percepção analítica, a gravura (figura 24) é apresentada por uma criança menino e uma professora ao fundo comemorando a formação escolar do seu aluno. O estudante que aparenta ter uns dez anos mostra-se contente e realizado com o canudo do diploma em sua mão. A presença da professora, na imagem, remete-nos ao pensamento da participação constante dela na vida escolar do aluno, também na permanência de se ter uma mulher como professora, principalmente ao que remete ao imaginário do Ensino Fundamental I, relacionando ao imaginário de mãe, que supostamente está sempre presente na vida de um filho (a).

No mesmo sentido, visualizamos a figura 25 (2º ano), porém a docente está dando aula com os olhos fixos em seus alunos e alunas. A plasticidade da imagem da professora ganha forma através da materialização da massa de modelar deixando saliente os seus olhos e nariz. Em cima de sua mesa há uma maçã, lembrando-nos da época em que era costume tradicional se levar maçãs às mestras.

A lousa de giz também pode ser outro indicativo da presença de aspectos tradicionais, sendo conhecido aqui no Brasil como quadro negro, tendo a mudança de sua cor para verde escuro. Em algumas escolas, foi substituído pela lousa branca magnética ou lousas digitais.

Seguindo um caminho semelhante, a figura 26 (2º ano) mostra a imagem de uma professora conversando com dois alunos, novamente, mostrando a mulher como representação social da profissão. As três figuras citadas (figuras 24, 25 e 26), no livro, estão em assuntos aleatórios, nada específico sobre a mulher ou com a profissão de docente.

Além dessas imagens, selecionamos, em outra coleção – *Pelos Caminhos da História*-, algumas que denotam a mesma mensagem da simbologia feminina enquanto professora.

Figura 27 – Professora, alunas e alunos



Fonte: Pelos Caminhos da História, 2º ano (2011)

Figura 28 – Sala em aula



Fonte: Pelos Caminhos da História, 3º ano (2011)

Figura 29 – Atividade em sala de aula



Fonte: Pelos Caminhos da História, 3º ano (2011)

Figura 30 – Professora explicando uma lição



Fonte: Pelos Caminhos da História, 3º ano (2011)

Analisamos que, nas quatro figuras acima, somente nas imagens 29 e 30 mostra a professora *agindo*, ou seja, ela parece explicar uma atividade ou ler um texto para os seus dois alunos e duas alunas que estão visíveis.

Em contrapartida, nas figuras 27, 28 e 29, os alunos ganham a plasticidade de maior movimento e interação na imagem, mas, há a presença da professora como observadora das suas ações. Destacamos que, entre as docentes apresentadas, a figura 28 ganha destaque com a imagem de uma professora negra, o que ainda não é tão visto nas coleções, geralmente apresentam personagens ou até mesmo fotografias de pessoas brancas.

No conteúdo dos livros didáticos, as imagens 28, 29 e 30 são acompanhadas de textos relacionados à trajetória das (os) alunas (os) no âmbito escolar, precedem atividades que se relacionam com os textos. Já, a figura 28 estampa a primeira unidade do livro do terceiro ano, *Você e seus colegas*.

No que diz respeito à profissão da docência, é pertinente apontarmos alguns antecedentes históricos que contribuíram com a construção cultural dessa ocupação. Tendo como plano de fundo a conjuntura brasileira, o magistério, no seu início, era dominado pela presença masculina. Com o passar do tempo e com o início da

modernização no país, além da desvalorização da profissão, ele foi sendo deixado pelos homens.

Quando a mulher começa a participar do cenário educacional, o Estado intervém bruscamente na profissão, talvez por ser considerada detentora de um cérebro pouco evoluído e em desuso, lhes é exigido mais estudos e horas a mais de trabalho. Além das novas condições, o salário é reduzido, motivo pelo qual os homens não acham oportuno exercê-la, pois estava neles a obrigação de sustentar a sua família (LOURO, 2002).

Mesmo sendo atribuídas as características condizentes para a atuação no Magistério, inicialmente, as mulheres não foram tão aceitas nesse âmbito porque o seu destino era reservado ao casamento, ao marido e aos filhos, não ao trabalho. Porém, as semelhanças que davam a esse tipo de trabalho com o cuidado de ser mãe proporcionou a ascensão das mulheres como professoras.

De acordo com a reflexão de Louro (2002, p. 450) sobre a concepção de pensadores que consideram o magistério como a profissão ideal das mulheres:

[...] as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar à educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. [...] para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocaçãõ”.

A representação do modelo de ser professora se constrói e toma forma séculos após séculos. Mais uma vez, Louro (2002, p. 464) nos esclarece: “[...] as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas *fabricaram* professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora”.

Assim, compreendemos a existência de uma construção social de uma profissão construída especificamente em condições biológicas e psicológicas entendidas como aderentes à natureza de uma mulher.

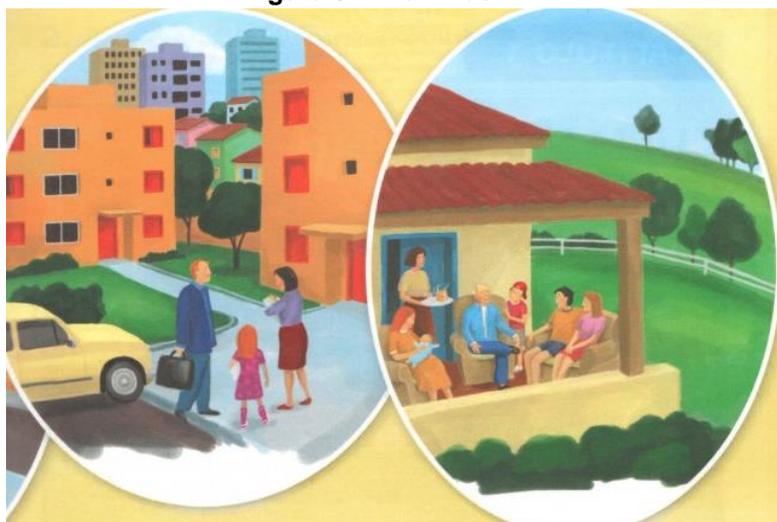
É interessante notar que as mesmas condições que eram impostas para as mulheres, desde o seu nascimento na vida privada, estende-se à sua participação na vida pública. Como subversão aos modelos da época, muitas mulheres

escolhiam a profissão para poder sustentar-se, também, como forma de obterem emancipação.

Como diz Louro (2002), não podemos dizer que há uma representação homogênea de professoras. Muitas dessas mulheres não foram passivas, elas enxergavam sua profissão com uma tentativa de resistirem à sociedade patriarcal e proporem os seus direitos.

De maneira um pouco diferente, mas ao mesmo tempo semelhante no que tange às características atribuídas socialmente à mulher, de acordo com a nossa análise, a figura 31 (2º ano) aproxima-se dos atributos mais *adequados* à situação feminina, como por exemplo, a mulher representando a função de dona de casa. A gravura foi selecionada pelos editores da coleção para preencherem a unidade que abarca a temática de moradia, ela está na página que se inicia uma nova unidade.

Figura 31 - Famílias



Fonte: Projeto Prosa História, 2º ano (2011)

A imagem da figura 31, compõe uma narrativa de um senhor que explica para um menino que existem várias lugares para se morar, que as casas podem ser diferentes e estarem em lugares distintos, como o campo e cidade, por exemplo. A gravura encaixa-se a um balão de narrativa. As cinco mulheres adultas que aparecem nelas estão tradicionalmente estereotipadas.

A figura 31 retrata dois momentos em família, o primeiro mostra uma família composta por uma mulher que segura um bebê, uma criança menina e um homem. Uma família pequena que mora na cidade. Vemos, também, que o homem está

segurando uma mala que remete à noção de trabalho, ele veste roupa azul, tanto a menina como a mulher vestem roupas em tons de vinho, roxo e cor-de-rosa.

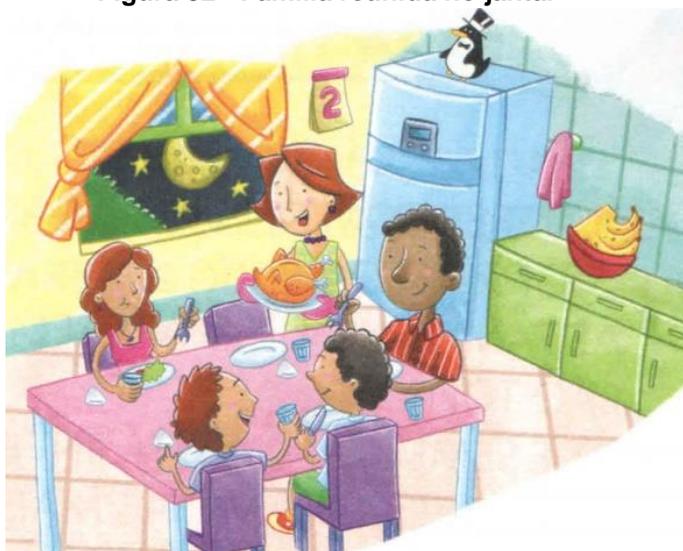
A outra família situa-se em uma casa na zona rural. Também há uma mulher sentada segurando uma bebê, outra mulher sentada com as mãos no colo parecendo comportada, tendo o cuidado com sua saia. Ao fundo, há uma senhora que está segurando uma bandeja com um jarra de suco que acabara de fazer. Todas elas, também um homem e um menino, estão prestando atenção no que o senhor está dizendo, menos a mulher que segura o bebê, sendo a sua atenção voltada à criança em seu colo.

A representação da figura 31 traz a sensação de movimento entre eles por meio da comunicação verbal. Os estilos das roupas, tanto das mulheres como dos homens, são relativamente parecidas, sendo que eles em dois momentos transmitem a ideia de que estão indo ou chegando do trabalho.

Já a mulher é desenhada como a noção de dona-de-casa, mãe e receptiva. Se percebermos, a última representação centra a atenção no senhor, um homem que, provavelmente, conta histórias interessantes sobre a sua vida, num final de tarde, quando a família costuma se reunir. A ideia de importância é vista nitidamente pela presença masculina nessas gravuras, tanto o tom de sabedoria e respeito, como a noção de profissionalismo.

A presença da mulher no seio familiar como acolhedora e prestativa, também, se faz presente na figura 32, da coleção Projeto Eco História. Observemos:

Figura 32 - Família reunida no jantar

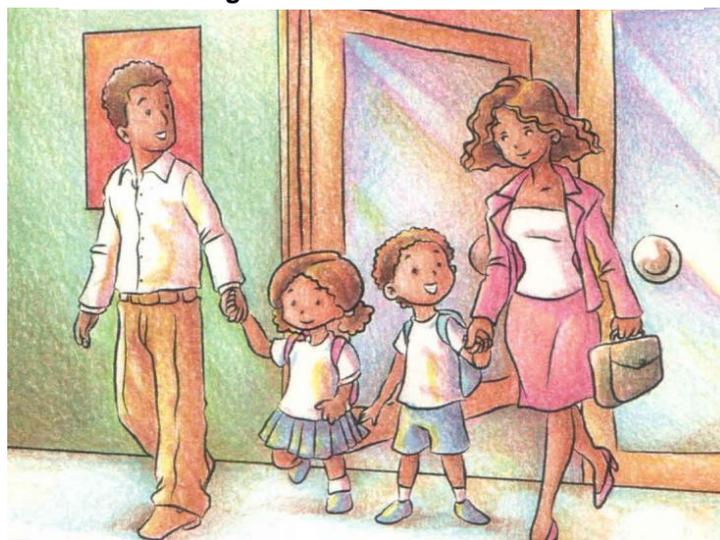


Fonte: Projeto Eco História, 2º ano (2011)

Na cena visualizada, vemos uma mulher, um homem negro, talvez tentando uma desconstrução do preconceito étnico-racial, uma menina criança e dois meninos crianças. A composição nos remete a uma família que está sentada ao redor da mesa para jantarem. A ideia de ser o jantar, ocorre pelo fato de avistarmos uma lua na janela, demonstrando ser noite. Na figura, a mãe leva alegremente um frango à mesa, enquanto os demais a esperam sentados, reforçando o papel de “servir” da mãe. No livro, essa imagem está representando um conceito de família. A figura é acompanhada da seguinte informação: “Ana mora com o pai, a mãe e os dois irmãos” (LANDES; PORTELA; MARCHETE, 2011, p. 17).

Por outro lado, analisamos a figura 33 que, por sua vez, vislumbra um outro momento em família.

Figura 33 – Família andando



Fonte: Projeto Eco História, 2º ano (2011)

A figura 33 é uma das que preenchem a apresentação da primeira unidade, no livro do segundo ano. O título da unidade, *Todo mundo tem História*, é acompanhado de várias imagens distintas que sugerem o movimento de uma rua movimentada. Ao lado, na outra folha da unidade, logo acima da imagem analisada, há um pequeno texto que solicita a descrição da cena.

Apoiando-nos na nossa metodologia de análise, reconhecemos que há quatro pessoas na gravura categoricamente representadas com atributos femininos e masculino. Tanto a mulher – mãe, como a menina – filha, estão utilizando saias. O

conjunto de saia e terno e os sapatos calçados pela mãe são da mesma cor, cor-de-rosa. A bolsa, segurada por ela, assemelha-se a uma maleta, tipo de escritório.

A filha usa saia e sapatos azul, camiseta e meia branca, também carrega uma mochila cor-de-rosa. Muito semelhante ao seu irmão que, ao invés de saia, veste um shorts e tem uma mochila azul. A roupa de ambas as crianças é um uniforme escolar.

Nesse ordem, a roupa usada pelo pai assimila-se a um traje social composto de calça, camisa e sapatos. Na gravura, vemos que há uma porta atrás deles, acima dessa tem o letreiro escrito: escola, dando-nos a ideia de que a mãe e o pai foram buscar seus filhos.

Dessa forma, vemos duas mensagens explícitas muito presentes na figura 33, a da mulher que está fora do contexto do lar, dando-nos a impressão de ter um trabalho fora dele e a mensagem da naturalização da caracterização das roupas. Ao mesmo tempo em que há um avanço na composição visual feminina, também, há traços de permanência; quanto a escolha das cores que a elabora e as peças de roupas, as mulheres sempre aparecem de saia ou vestido.

Contextualizamos a imagem da mulher, nesse momento, em dois planos muito naturalizados como representantes do feminino. A profissão de docente e a relação com a de dona de casa foi excessivamente vista nos livros didáticos, sendo mais numerosas as gravuras de professora, somando um total de quarenta e oito figuras ao longo dos vinte e quatro livros analisados, das seis coleções.

Mais especificamente, nas coleções utilizadas, encontramos, na coleção Projeto Eco História, dezoito imagens tendo a mulher como representação docente. Quatro imagens na coleção Projeto Prosa História e treze figuras de professora na coleção Pelos Caminhos da História.

3.2.1.3 A mulher Negra

As figuras desse último momento de análise, encontram-se todas na coleção Histórias, Imagens e Textos. Essa coleção não traz, em nenhum momento em sua resenha, apontamentos que considerem algo de conteúdo sobre a mulher.

Por sua vez, ao folhear as páginas dos volumes da coleção, deparamos-nos com imagens femininas que podem ser contempladas numa perspectiva cultural e

de gênero que, até então, não havíamos visto com tanta frequência nas outras duas coleções.

Observamos as imagens:

Figura 34 – Menino brincando



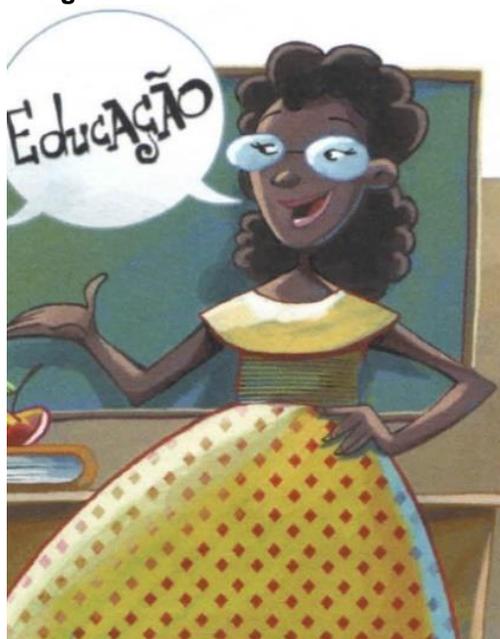
Fonte: Histórias, imagens e textos 2º ano (2011)

Figura 35 - Menina imaginando



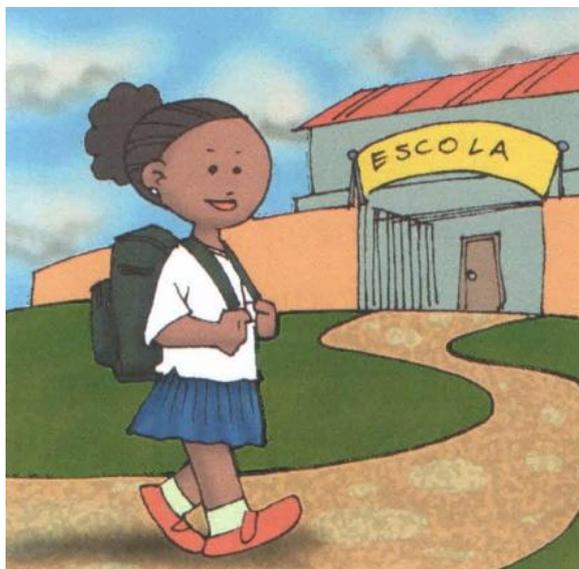
Fonte: Histórias, imagens e textos 3º ano (2011)

Figura 36 – Professora lecionando



Fonte: Histórias, imagens e textos 2º ano (2011)

Figura 37 – Menina indo para a escola



Fonte: Histórias, imagens e textos 2º ano (2011)

Figura 38 – Crianças correndo



Fonte: Histórias, imagens e textos 3º ano (2011)

Figura 39 – Crianças lendo



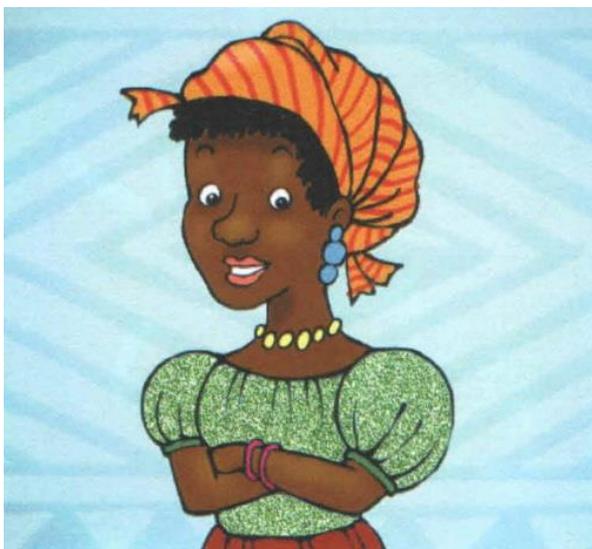
Fonte: Histórias, imagens e textos 4º ano (2011)

Figura 40 – Duas mulheres reivindicando por alguma causa



Fonte: Histórias, imagens e textos 5º ano (2011)

Figura 41 – Mulher africana



Fonte: Histórias, imagens e textos 5º ano (2011)

Mesmo o livro silenciando em questão de conteúdo, as imagens mostram-nos que elas são muito mais que simples ilustrações de compatibilidade com o texto escrito. Considerando a imagem como uma mensagem visual compreendida entre expressão e comunicação (JOLY, 2012), temos uma sequência delas carregadas por mensagens implícitas que nos mostram exatamente o que as pessoas estão fazendo, porém, há uma história por trás delas que nos faz reconhecer e dar

visibilidade às pessoas que, por muito tempo, foram severamente segregadas por conta do seu tom de pele.

No livro didático, as figuras são postas em diversos assuntos. Por exemplo, as imagens 34, 36 e 37 (2º ano) ilustram textos que compreendem temas sobre a criança no Brasil e a escola em nossa vida. As ilustrações 35, 36 (3º ano), 39 (4º ano) e 40 (5º ano) acompanham a sugestão de atividade feita aos estudantes, sendo, respectivamente, pensar e escrever os lugares os quais gostaria de visitar; elaborar uma ampulheta e contar o tempo a partir de corridas em círculo; aprender a fazer um jornal; comentar com a classe se na cidade em que mora há movimentos sociais.

Semelhante à proposta do livro, a figura 41 (5º ano) chamou-nos a atenção por contemplar tanto as atividades sugeridas, como o próprio texto da atividade. A figura 40 representa a mulher africana, sendo ilustrada em uma sequência de fatos que a tem como principal mediadora da cultura africana com a indígena, com os costumes da etnia branca e negra a inserindo numa perspectiva multiculturalista.

O texto é apresentado em formato de *quadrinhos*, onde os personagens dialogam, porém sem o balão de conversa. Os quadrinhos são apresentados por informações que explicam o que há neles.

Consideramos que as expressões simbólicas presentes na imagem remetem-nos à luta do movimento da mulher negra na sociedade. Como já abordamos, no seio do movimento feminista existem vários grupos que defendem e representam especificamente algo, como o movimento de classe, de raça e etnia, enfim, a luta é pluralizada e as manifestações são amplas no sentido de igualdade dos sexos e ao combate da visão sexista.

Por outro lado, a figura feminina não é seu principal modelo de sujeito ativo na sociedade, sendo a figura masculina ocupante dessas ilustrações. Em contrapartida, o nosso olhar manteve-se especificamente nas gravuras que apresentamos acima.

Consideramo-nas potentes no que concerne à visualização dessas pessoas na sociedade e ao reconhecimento do (a) leitor (a) negro (a) ao vê-lo (la) representado ali. A coleção *Histórias, Imagens e Textos* positiva a imagem da mulher negra enquanto representação constante em seus livros.

Por fim, nesse capítulo, realizamos a análise interpretativa da composição visual feminina nos manuais didáticos sem a pretensão de apresentarmos uma conclusão absoluta para a problemática da pesquisa, ao contrário, o que fizemos

intui a possibilidade de vislumbrar outros caminhos para se pensar a temática pesquisada no âmbito das relações entre as pessoas, uma vez que a educação compreende um espaço na sociedade sendo nela o local onde agem os indivíduos. Apontamos, também, algumas continuidades e descontinuidades no fazer dessas ações, o que acaba produzindo identidades e diferenças.

No que concerne a visualização da imagem da mulher, pudemos compreender que podem existir vários olhares, vários entendimentos e várias narrativas se analisarmos com uma certa complexidade, porém entendemos que essas várias possibilidades de se ler uma imagem podem sutilmente se resumir em uma única e generalizante representação tornando regulador o espaço de atuação das mulheres e a visão que se propaga sobre elas.

Como vimos, há paradigmas históricos desenvolvidos em torno de cada expressão artística. Uma parcela da produção estética da humanidade é representada com permanências no sentido de reforçar os padrões feminino e masculino, por isso a importância do desenvolvimento do olhar para a compreensão do espaço e dos valores que as colocam.

Contudo, sobre o exercício coletivo do olhar e as diversas diferenças entre as pessoas, compartilhamos do pensamento de Costa (2005, p. 40), quando diz que:

A percepção dessa diferença e da parcialidade de nosso olhar possibilita também o exercício da humildade e da tolerância, pois tomamos consciência das diferentes visões de mundo que uma mesma realidade desencadeia nas pessoas.

Considerando as especificidades encontradas em nossas análises, notamos que as mulheres, enquanto representação figurativa, preenchem um amplo espaço nas páginas dos livros didáticos. Em quase todo momento em que viramos a página, vemos uma gravura de mulher. Porém, concluímos em nossa pesquisa, que as ilustrações manteriam as mulheres em condutas construídas e cultivadas num contexto de mundo ocidental masculino e branco. O que pode diferenciar é o olhar do leitor, no caso professoras (es) e alunas (os), e sua interpretação, desta forma subverter a hierarquia imposta aos corpos sexuados.

O cultivo dos padrões estaria associado às relações autoritárias entre os indivíduos enquanto seres da mesma espécie, porém estranhos enquanto modos de se relacionarem e se apresentarem ao mundo. Estranhos aqui no sentido que Baumam (2001) afirma de não existir nem a possibilidade de continuidade de

compartilhamento entre eles uma vez que se cruzem, que se olhem e que se percebem como o outro, ou seja, o diferente, pois uma vez eu sendo o outro, eu afirmo que não sou semelhante a ele (a).

O que temos é a afirmação das diferenças pela ideia de não ser o que o outro é. A negação transmuta pelo fracionado momento do encontro entre os estranhos, um encontro sem passado e sem futuro, um encontro talvez sem continuidade (BAUMAM, 2001).

Por isso, mais uma vez, defendemos a prática do exercício da observação e da reflexão no que tange a formas que colocamos e que também colocam-nos a pensar os assuntos. Reiterando uma ideia já apresentada no texto quanto à transgressão do nosso pensamento, precisamos promover espaços de conhecimentos na sociedade e no âmbito educacional que vislumbrem o conhecimento da contribuição cultural na formação do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mas por que você vai pesquisar isso? Isso que você pesquisa não serve para nós, isso é importante só para vocês. Me desculpa!”

Escutei essa frase da diretora de uma escola estadual do município de Ourinhos (São Paulo). Ao questioná-la sobre a utilização dos livros didáticos na escola em que trabalha e sobre a possível disponibilidade das coleções para minha pesquisa, recebi tal resposta. Isso mostra o apontamento feito por esta pesquisa de mestrado, os livros vão para a escola, porém, podem ser utilizados sem um questionamento mais criterioso quanto ao seu conteúdo, feito pelo (a) docente.

O fato ocorreu em 2014, quando iniciei no mestrado, deixando-me estática, sem conseguir justificar-me, fiz algumas considerações importantes sobre a utilização do livro didático no Ensino Fundamental e o estudo da mulher, ficando por isso mesmo.

A diretora disse que me enviaria um e-mail. Não esperei por ele e realmente nunca chegou. Saí da escola, entrei no carro e voltei para minha casa. No caminho, vim pensando sobre o que ela havia me dito e eu fiquei brava achando um absurdo ela pensar daquele jeito. A minha vontade era de voltar à escola, agora com mais firmeza, dizer tudo o que eu considerava sobre a minha pesquisa. Mas não voltei, ainda acredito que fiz o certo naquele instante.

Olhando para os conceitos abordados nessa pesquisa e considerando a importância dos acontecimentos dos fatos ocorridos, mesmo tratando-se de uma pesquisa teórica qualitativa, não achamos viável desconsiderar essa situação, uma vez que também acreditamos ser necessário o afinamento dos nossos sentimentos pela observância e registro dos comportamentos e práticas das pessoas envolvidas nesse processo (LOURO, 1997).

Essa passagem pessoal, talvez corriqueira como em outras tentativas de pesquisadores (as), quanto aos seus variados temas de pesquisa, leva-me, constantemente, à reflexão de qual é a contribuição deste estudo.

Com base nesse pensamento, indago ainda mais o seu objeto – a imagem da mulher – e vejo o quão necessário é o conhecimento sobre a temática, que, se não discutida, implicará relações de poder neutralizadas, diluídas e naturalizadas em pensamentos, nos discursos e nas ações dos sujeitos.

Dessa forma, acreditamos que os espaços para tais discussões, como as escolas, devam ser ampliados e que os assuntos sejam percorridos com mais frequência para que novos pensamentos sejam construídos.

Para melhor exemplificar a reflexão da nossa análise, retomamos as informações expostas no quadro apresentado no capítulo anterior, no qual registramos, em números, o total de imagens analisadas nos quatro grupos temáticos.

Assim, o número maior de imagens de mulher interpretada concentra-se no grupo *trabalho e maternidade*. Desse total, dez imagens estão relacionadas aos afazeres domésticos, ao trabalho infantil, ao trabalho de escravas e nas fábricas. As outras duas imagens estão inseridas no eixo temático de maternidade.

Adiante, temos o tema *professora e família* com o total de dez imagens compreendidas por nossa metodologia. Foram sete análises de gravura de professora e três análises de figuras da mulher em ambiente de família.

Destacamos a representação da mulher como docente, a imagem mais constante em todas as coleções. Ao todo, encontramos quarenta e oito figuras de professoras, sendo que trinta e três delas aparecem com maior frequência nos livros do 2º ano.

Com nove imagens analisadas, o grupo dos *movimentos sociais* abrange as imagens em três coleções, dentre elas estão a coleção: *Agora é Hora História: para gostar de História* e a coleção: *Mundo Aberto História*. Para nós, ambas sobressaíram-se por destacarem, em imagens e textos, a figura feminina, em capítulos específicos.

No mesmo caminho de destaque, a imagem da mulher negra foi analisada somente pela coleção: *Histórias, Imagens e Textos*, por apresentar grande quantidade de figuras que conjugam com a representatividade dessas mulheres que não foram muito frequentes nas outras coleções.

Apontamos que a criação dos grupos temáticos ocorreu com o desenvolvimento da pesquisa no momento da nossa análise, ou seja, fomos desenvolvendo pelas nossas percepções, o questionamento das imagens.

Compreendemos com as análises que a composição visual feminina nos livros didáticos selecionados contém traços tradicionais e conservadores quanto à estrutura performática no sentido de posicionamento social e de vestimentas.

Por outro lado, também deparamo-nos com ilustrações que positivam a imagem feminina por meio de lutas e conquistas. No entanto, estamos numa abordagem interpretativa analítica que considera as relações de gênero na construção do corpo no espaço social. Por isso, não podemos levar-nos somente pelo que a imagem nos mostra; o que tentamos, a todo o momento, destacar nas nossas análises foram o questionamento e o entendimento das mensagens explícitas.

Conforme se lê em Swain (2000, p. 51):

A imagem e os sentidos atribuídos aos corpos não são, portanto, superfícies já existentes, sobre as quais se encastram os papéis e os valores sociais; são, ao contrário, uma invenção social, que sublinha um dado biológico cuja importância, culturalmente variável torna-se um destino natural e indispensável para a definição do feminino.

Assim, a posição social da mulher analisada, em sua maioria, é exaltada como uma professora que leciona nas séries iniciais. Percebemos isso nas gravuras, pois os (as) estudantes que as acompanham sempre são crianças.

O estilo e a cor da roupa é outro ponto de destaque no que tange à conservação das características femininas. Verificamos que as imagens de crianças meninas, quanto as vestimentas, são preenchidas em cores de tons roxas, rosa ou vermelho. Outra permanência é no de saia ou vestido para meninas e mulheres.

As mulheres mais velhas, decifradas nas figuras, também usam essa coloração de roupas. Entretanto, há a mistura de outras cores, por exemplo, a cor azul e a verde. Esse fato levou-nos à impressão de que há permanências ao modo de vestir a criança, ao retratá-las nas imagens. Outra justificativa de permanência ocorre na maioria das gravuras, tendo a representatividade da mulher branca, magra e de classe média.

Por fim, ao propormos a problemática desta pesquisa, refletimos, desde o nosso primeiro capítulo, se os livros didáticos, em suas imagens, mostram a mulher perante uma conduta estratificada e historicamente tradicional do seu modo de ser. Optamos em analisar nas imagens as relações do corpo sexuado, em conjunto as dimensões sociais e sua produção de poder.

Entre permanências e subversões, a composição visual feminina nos livros didáticos de História para anos iniciais da Educação Básica, analisada em quarenta imagens, escolhidas nos vinte e quatro livros das seis coleções selecionadas, incluídas no Programa Nacional do Livro Didático/2013, mostra-se não apenas para

cumprir as exigências dos editais, indo além para a inclusão da mulher nestes materiais. Além disso, como verificamos, há duas coleções que as especificam em capítulos exclusivos.

Apesar de ser minoria, constatamos nessas coleções que, em suas imagens e textos, a mulher é positivada enquanto sujeito ativo do processo histórico, detentora de um poder simbólico que subjazem a formação do pensamento. Assim, estabelecemos uma integração entre a metodologia de análise com os critérios apontados na ficha de avaliação do Guia de 2013, onde mensuram a importância do reforço à visibilidade da mulher nos manuais didáticos e a promoção positiva das suas ações no contexto social, como em sua participação em diferentes trabalhos e em espaços de poder.

Em contrapartida, as demais coleções, de certo modo, também ilustram as mulheres, porém, de forma convencional como as costumamos ver, ou seja, permanecem no imaginário da mulher arraigada às condições historicamente construídas. Assim, concluímos que o livro didático pode ser entendido como produto cultural formador de um imaginário social; permitindo-nos um olhar mais avançado quanto à pesquisa. Mostrou também ser relevante conhecer quais as discussões e reflexões promovidas pelos (as) docentes, pensamos ser pertinente entendermos como essas imagens são apropriadas pelas (os) estudantes no período das aulas, mas isso ficará, talvez, para outro estudo.

REFERÊNCIAS

37ª ANPED, 2015. **Trabalhos GT23**: gênero, sexualidade e educação. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 12. jan. 2016.

36ª ANPED, 2013. **Trabalhos GT23**: gênero, sexualidade e educação. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/181-trabalhos-gt23-genero-sexualidade-e-educacao>>. Acesso em: 07. ago. 2015.

35ª ANPED, 2012. **Trabalhos GT23**: gênero, sexualidade e educação. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/137-gt23>>. Acesso em: 07. ago. 2015.

ANASTASIA, Carla Maria Junho; PAIVA, Eduardo França. **Histórias, imagens e textos** - História (coleção-livro didático). 4. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

ARAÚJO, Hermetes Reis de. **Michelle Perrot**. Projeto História. n. 10, p. 125-138, 1993.

ARIADNE, 2008. **Gênero, sexualidade e educação formal**. Disponível em: < <http://www2.fe.usp.br/~ariadne/>>. Acesso em: 31. jul. 2015.

AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BAUMAN, ZYGMUNT. **Modernidade líquida**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. (Trad. Sérgio Milliet). 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BESSA, Karla. **I Seminário Queer - Cultura e Subversões da Identidade**. São Paulo: SESC/SP – 2015.

BITTENCOURT, C.M.F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3, p. 01-03, 2004.

BLOGUEIRAS FEMINISTAS, 2015. **Blogueiras feministas**: de olho na web e no mundo. Disponível em: <<http://blogueirasfeministas.com/>>. Acesso em: 08. ago. 2015.

BOSCHILIA, Roseli; WILMA, Lara Bueno de. **Agora é hora História**: para gostar de história (coleção-livro didático). 4. ed. Curitiba: Base editorial, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRABO, Tânia Suely Marcelino. Movimento feminista e mídia: encontros e desencontros. In: _____. **Gênero, educação, trabalho e mídia**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 97-114.

BRASIL. **Decreto-lei n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 11. ed. Brasília: Editora Câmara. 2015.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: História. Brasília: Ministério da Educação, 2012a

_____. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD 2013.** Ministério da Educação, 2012b.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História.** Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

_____. **Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2010.** Ministério da Educação, 2009b.

_____. **Guia do livro didático 2007: História: série/anos iniciais do ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2006a.

_____. **Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007.** Ministério da Educação, 2006b.

_____. **Orientações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

CARVALHARES, Leylah; BORBELLA, Regina Nogueira. **Projeto Prosa – História (coleção-livro didático).** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. **CHEGA DE FIU FIU, 2015. Chega de fiu fiu.** Disponível em: <<http://chegadefiufiu.com.br/>>. Acesso em: 08. ago. 2015.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Afinal, o que é arte? In: _____. **Questões de arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético.** São Paulo: Moderna, 2001. p. 107-109, 1999.

DE OLHO NOS PLANOS, 2016. **De olho nos Planos:** maioria dos planos Estaduais de educação aprovados incluem referência à igualdade de gênero. Disponível em:<<http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>>. Acesso em: 05. jan. 2016.

_____, 2015. **De olho nos Planos:** por uma participação que faça dos Planos de Educação um avanço na garantia de direitos. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/>>. Acesso em: 08. ago. 2015.

ENSAIOS DE GÊNERO, 2015. **Ensaaios de gênero:** um espaço para se ensaiar política, educação, feminismo e coisas do gênero. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/>>. Acesso em: 08. ago. 2015.

FARIA, Juliana De. Cantada, não. Respeito. **Revista CLÁUDIA**, São Paulo, jun. 2015. p. 116. Entrevista.

FERREIRA, Elaine Schmaltz; ROSA, Mariana Andrade Barcelos. Gênero e mídia: as representações sociais do feminino na publicidade das revistas *Nova* e *Playboy*. **Caderno Espaço Feminino**. v. 27, n. 1, s. p, 2014.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: processo de uma política e possibilidades de aperfeiçoamento. In:

GRANGEIRO, Cândido. **Mundo aberto história** (coleção-livro didático). São Paulo: Leya, 2011.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana (orgs). **Para que (m) se avalia? Livros didáticos e avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)**. Natal: EDUFRRN, 2014, p. 11-26.

FUNCK, Susana Bornéo. Desafios atuais dos feminismos. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues; ZANELLO, Valeska. **Estudos feministas e de gênero:** articulações e perspectivas [livro eletrônico]. Florianópolis: Mulheres, 2014. p. 22-35.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guias de livro didático**. Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>>. Acesso em: <23 jan. 2016a.

_____. **PNLD 2013 - Coleções mais distribuídas por componente curricular História**. Disponível em: < [file:///C:/Users/CI%C3%A1udia/Downloads/colecoes%20mais%20distribuidas%20pnlid%202013%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/CI%C3%A1udia/Downloads/colecoes%20mais%20distribuidas%20pnlid%202013%20(2).pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2016b, p. 12-14.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os manuais didáticos em pesquisa: apreendendo significados da experiência escolar. In: GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; VALLS, Rafael (orgs). **História e manuais escolares**: contextos Ibero-americanos. Ijuí: Unijuí, 2013, p. 11-30.

GENEVIÈVE, Fraise; PERROT, Michelle. A produção das mulheres, imaginárias e reais. In: _____. **História das mulheres no Ocidente: o século XIX**. (Trad. Cláudia Gonçalves e Egito Gonçalves). São Paulo: Ebradil. p. 141-169, 1991.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos feministas**. n. 1, p. 7-31, 1993.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LANDES, Alicia Lucio; PORTELA, Bruna; MARCHETTE, Tatiana. **Projeto Eco História** (coleção-livro didático). Curitiba: Positivo: 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (ORG.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 443-481.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. (Trad. Rubens Figueiredo, Rosana Eichemberg, Cláudia Strauch). São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MARQUES, Adhemar. BERUTTI, Flávio. **Pelos caminhos da história** (coleção-livro didático). 3. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. (Trad. Ana Venite Fuzatto). São Paulo: Moderna, 1999.

NEGUEM, 2015. **Caderno Espaço Feminino**. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/index>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

PAGU, 2013. **Núcleo de Estudos de Gênero PAGU**. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/en/content/publicacoes>>. Acesso em: 08. ago. 2015.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História – São Paulo**. v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PEGORARO, Éverly. Estudos Visuais: principais autores e questionamentos de um campo emergente. **Domínios da Imagem**. n. 8, p. 41-52, 2011.

PERROT, Michele. Figuras e papéis. In: Ariès, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada**, vol 4 (Trad. Denise Bottman; Bernardo Joffily) p. 121-185. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PRIORE, Mary Del. **A mulher na História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (ORG). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 578-606. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SCOTT, Joan. Prefácio a gender and politics of history. (Trad. Mariza Corrêa). **Cadernos Pagu**. v. 3, p. 11-27, 1994.

_____. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. (Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila). Recife: SOS Corpo, 1991. p.1-35.

SANTOS, Luciana Stutz dos. **Laboratório dos Anos Iniciais do curso de Pedagogia**: um histórico do programa. 2012. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, Isaíde Bandeira da. Diferentes percepções sobre o livro e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: _____. **O livro didático de História no cotidiano escolar**. Curitiba: Appris, 2014. p. 49-86.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**. v. 17, n. 01, p. 219-246, 2007.

SILVA, Valéria Fernandes da. Sujeito da história ou reclusa de caixa de texto: um olhar feminista sobre as representações femininas nos livros didáticos de história. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues; ZANELLO, Valeska. **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas** [livro eletrônico]. Florianópolis: Mulheres, 2014. p. 262-275.

SIMILI, Ivana Guilherme. As cores do Brasil na pele morena de Maria Thereza Goulart. **XXVIII Simpósio Nacional de História** (anais). p. 01-11, 2015.

SOUZA, Michely Calciolari. SIMILI, Ivana Guilherme. Corpo, gênero e educação: a estética da beleza propagada nas mídias impressas. **Simpósio Internacional de Educação Sexual** (anais). p. 01-11, 2015.

SWAIN, Tania Navarro. A invenção do corpo feminino ou “a hora e a vez do nomadismo identitário?”. **Textos de História**. v.8, n. 1/2, p. 47-84, 2000.

Tribunal Superior Eleitoral. **Estatísticas de candidatura: cargo x sexo**. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-candidaturas-2014/estatisticas-eleitorais-2014>>. Acesso em: 28. Set.

UFSC, 2015. **Revista Estudos Feministas**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref>>. Acesso em: 08. ago. 2015.

VERISSIMO, Luis Fernando. Sexa. In: _____. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.