

Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história*

GILVAN VENTURA DA SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

RESUMO

Neste artigo, temos por finalidade investigar como as mulheres são representadas nos livros didáticos de História. Para tanto, discutimos a maneira pela qual as transformações geradas a partir do movimento feminista permitiram o surgimento de um campo de investigação voltado para o estudo das relações entre homens e mulheres ao longo do tempo, a assim denominada História de Gênero. Em seguida, avaliamos o impacto dessa renovação historiográfica sobre os livros didáticos de História.

Palavras-chave: História; Gênero; Livro Didático; Representações; Mulheres.

ABSTRACT

Our main purpose in this article is to examine how women are represented in some Brazilian History textbooks. In order to do it, we analyze some transformations brought about by the Feminist Movement, including the creation of a new field of research devoted to the study of the relationships between men and women in the

past, the named Gender History. Secondly, we discuss the impact of such transformation on the Brazilian History textbooks.

Keywords: History; Gender; Textbook; Representation; Women.

Impasses de um recurso pedagógico complexo

MESMO EM FACE DE TODA A REVOLUÇÃO tecnológica contemporânea que tem atingido os meios eletrônicos e digitais de conservação, reprodução e transmissão de informações e do impacto dessa revolução sobre os processos de ensino-aprendizagem, o livro didático continua sendo ainda o material didático mais utilizado no cotidiano das salas de aula brasileiras. De fato, embora os professores tenham consciência da necessidade de explorar recursos alternativos, tais como jornais, revistas, filmes e músicas, a maioria permanece ainda dependente do livro didático como principal instrumento de trabalho. A importância do livro didático é tanta que, em muitas escolas e lares brasileiros, o acervo bibliográfico é constituído basicamente pela literatura didática. Há, no entanto, entre os professores, uma compreensão tácita de que o livro didático é um “mal necessário”, motivo pelo qual muitos deles tendem a atribuir a adoção do livro a critérios alheios aos procedimentos pedagógicos que empregam em suas aulas. Alguns justificam ser o livro uma exigência dos pais, da direção pedagógica da escola ou dos próprios alunos, que necessitariam de um “roteiro” de estudos para as avaliações. Outros afirmam empregá-lo pelo fato de a clientela ser constituída por alunos de baixa renda, que não dispõem de acesso a fontes alternativas de informação (Lima, 1998, p. 196). Não obstante o livro didático ter sido encarado, em um passado recente, como um “vilão” da educação, sendo o bom professor aquele que o banisse de suas aulas, a utilidade do livro parece hoje consolidada, o que nos obriga a refletir sobre o instrumento em lugar de aboli-lo pura e simplesmente.

Para a maioria dos professores, o trabalho pedagógico é altamente complexo em virtude do extenso conteúdo a ser explorado no decorrer do ano letivo. Assim, o livro didático surge como um material capaz de condensar, num suporte portátil, um conjunto de informações imprescindíveis para o ensino da disciplina. A opção por não adotar o livro didático, além disso, pode representar uma carga de trabalho excessiva para o professor, envolvido em inúmeras outras atividades. A despeito da sua inegável utilidade, o problema mais grave no uso do livro didático é que os professores, em muitas circunstâncias, o

adotam como um instrumento de autoridade científica, chegando por vezes ao ponto de elaborar seu programa de curso a partir do sumário do próprio livro, o que decorre, em nossa opinião, de dois fatores. Em primeiro lugar, da dissociação entre o saber produzido nas universidades e aquele transmitido nas salas de aula da Educação Básica, o que relega os professores de Ensino Fundamental e Médio à posição de meros reprodutores de conhecimento. Em segundo lugar, do elitismo acadêmico, que em muitas áreas julga irrelevante, secundário ou mesmo impróprio qualquer compromisso da Universidade com a Educação Básica. Afastados da produção do conhecimento, os professores do Ensino Fundamental e Médio não se interessam, por exemplo, pelos avanços teóricos da disciplina que lecionam, diminuindo assim sensivelmente o seu interesse em consultar uma bibliografia atualizada. A dicotomia entre o trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Superior e o desenvolvido na Educação Básica faz com que se perpetue um circuito de poder do tipo transmissão/recepção. Os que “sabem” transmitem para os que “não sabem”, por meio do livro didático, conteúdos que são recebidos de modo passivo. Isso se dá entre os professores do Ensino Superior e os do Ensino Fundamental e Médio, mas também entre estes últimos e os seus alunos, pois o professor da Educação Básica tende a rejeitar o conhecimento prévio do aluno como um elemento significativo dentro do processo de ensino-aprendizagem. A hierarquia que então se estabelece confere muitas vezes um estatuto de verdade ao conhecimento científico transmitido pelo livro didático, com a exclusão de todas as outras modalidades de saber.

Em escolas sem condições de acesso a nenhum outro material, o poder do livro didático se acentua ainda mais. Em torno dele se constitui o que Carlos Alberto Vesentini (1984, p. 74) definiu, certa vez, como “cadeia de transferências”: o professor parte e retorna sempre ao livro, com comandos do tipo “veja no livro”, “está no livro”, o que o exime de maiores responsabilidades diante daquilo que é ensinado. Tal procedimento pode acarretar um impacto desfavorável sobre a formação educacional dos alunos na medida em que o livro didático é um artefato pedagógico responsável, é certo, pela transmissão dos conhecimentos formais de um determinado campo científico, mas que porta, igualmente, um conjunto de valores próprios deste ou daquele grupo social. Desse ponto de vista, o livro didático aglutina, num mesmo suporte material, tanto o conhecimento científico quanto aquele oriundo do senso comum, o que nos obriga a estar sempre alerta à possibilidade de o livro didático reproduzir e legitimar estereótipos e preconceitos, contribuindo assim, muitas vezes de modo subliminar, para a perpetuação de desigualdades socialmente construí-

das. De acordo com Kátia Abud (1984, p. 81), há uma tendência geral a se atribuir uma relevância notável ao papel do professor e da instituição escolar na manutenção de determinadas concepções que temos por hábito englobar sob o rótulo de ideologias ou representações. É preciso reconhecer, todavia, a importância do livro didático como veículo de difusão, não apenas do conhecimento científico *stricto sensu*, mas também de visões de mundo, com tudo o que esse processo implica em termos políticos. Nesse sentido, o livro didático, tanto em virtude da sua ampla difusão quanto da maneira como é manuseado pelos leitores, se converte em um instrumento escolar de produção e reprodução do assim denominado “conhecimento do homem comum”.

Do ponto de vista da divulgação do conhecimento, o problema se agrava ainda mais na medida em que o livro didático cumpre outra função importantíssima nas salas de aula brasileiras: a de informar o próprio professor acerca dos fundamentos da disciplina que leciona, tornando-se, por diversas razões, material de consulta para o preparo das aulas. Quanto a isso, é preciso assinalar, logo de início, as deficiências da formação docente. De fato, com a ampliação da quantidade de alunos, escolas e professores vem ocorrendo, no Brasil, uma rápida massificação do ensino em todos os níveis, sendo por vezes criados cursos de graduação sem as mínimas condições para funcionar, problema que aflige de modo particular as licenciaturas, que exigem um investimento menor se comparadas a habilitações das áreas de exatas e biomédicas. Nas localidades do interior do País, prolifera mesmo o aproveitamento de profissionais habilitados em outras áreas para ensinar as disciplinas escolares, dentre as quais a História. Ao mesmo tempo, afirma-se de modo crescente, nos meios universitários, a especialização dos saberes, com o volume de publicações daí decorrente. O livro, entretanto, ainda é um produto relativamente caro para a maioria da população brasileira, incluindo-se nessa maioria o próprio professor, que sofre assim de uma defasagem bibliográfica crônica (Lima, 1998, p. 200). Além disso, a oferta limitada de cursos de aperfeiçoamento por parte das universidades aliada à inexistência de uma política educacional consistente que valorize o aprimoramento contínuo do profissional de educação contribui ainda mais para a perpetuação do descompasso entre o conhecimento gerado nas universidades, especialmente por intermédio dos programas de pós-graduação, e o conhecimento transmitido em nível escolar. Com isso, o trabalho do professor por vezes tem se restringido a reforçar as idéias contidas no livro didático, o que é uma constatação preocupante.

No que diz respeito ao livro didático de História, as dificuldades até aqui assinaladas são bastante visíveis, especialmente aquelas relacionadas à ausên-

cia de uma significativa renovação historiográfica, o que denuncia o quanto os livros didáticos à disposição do leitor se encontram afastados das discussões travadas no Ensino Superior, contribuindo para perpetuar concepções desatualizadas ou mesmo anacrônicas, como tivemos a oportunidade de demonstrar em trabalho anterior, ao discutir o ensino de História Antiga nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries (Silva, 2000). Esse descompasso decorre, em larga medida, do fato de que o livro didático, na condição de uma mercadoria, ou seja, de um produto cultural voltado para o consumo de massa, é um objeto produzido conforme as regras da indústria gráfica. Na maioria dos casos, os distintos volumes que compõem uma coleção não são encomendados a especialistas nos temas tratados, prevalecendo a ótica generalista de dois ou três autores que têm de lidar com conteúdos de História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, História da América e História do Brasil, cabendo lembrar que cada uma dessas áreas comporta uma historiografia específica bastante extensa. Em face disso, o risco de que o texto didático contenha anacronismos, desatualizações ou mesmo erros é permanente. Outrossim, como assinala Circe Bittencourt (2002, p. 71), na composição do livro didático interferem, para além do autor, múltiplas personagens: editores, revisores, diagramadores, ilustradores, que não se atêm, na realização do seu trabalho, a qualquer imperativo de ordem pedagógica ou acadêmica, com uma ou outra exceção.

Levando-se em consideração o fato de que mesmo a investigação científica mais isenta é sempre tributária de uma visão de mundo compartilhada pelo pesquisador, o livro didático de História se converte, ao fim e ao cabo, num importante veículo portador de um sistema de valores que reforça concepções e atitudes ao mesmo tempo em que discrimina entre o que deve ser aceito e o que deve ser rejeitado, entre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido pelos alunos no decorrer da sua formação escolar (Bittencourt, 2002, p. 71). A medida em que o livro didático de História não é confrontado por uma leitura crítica e atenta por parte do professor, corre-se o risco iminente de que ele venha a se tornar um instrumento de *normalização*, priorizando comportamentos e valores socialmente “ajustados” em detrimento da pluralidade e da diferença. Tendo em vista essas considerações iniciais é que buscamos refletir, no presente artigo, acerca da maneira pela qual a *História das Mulheres* vem sendo absorvida por parte dos livros didáticos de História, bem como o tratamento dispensado pelos autores às relações de gênero. Para tanto, analisamos três coleções, selecionadas de acordo com os seguintes critérios: a) coleções compostas por um volume único; b) coleções elaboradas para utilização no Ensino

Médio e c) coleções novas no mercado ou que foram atualizadas recentemente. A fim de permitir o desenvolvimento adequado do tema faz-se necessário, no entanto, que nos detenhamos, ainda que rapidamente, na trajetória sócio-intelectual que presidiu a instauração desse novo domínio de conhecimento identificado como História das Mulheres.

Um novo campo de investigação historiográfica

A ATENÇÃO DOS HISTORIADORES PARA A EXISTÊNCIA social de um universo feminino particular, com regras de conduta, sociabilidade e valores próprios que não se resolveriam num suposto sujeito histórico universal ou, em outras palavras, a constatação de que os processos históricos são desencadeados por indivíduos que apresentam múltiplas distinções entre si, dentre as quais a variação sexual é, sem dúvida, uma das mais evidentes e importantes, não é uma conquista tão antiga quanto possamos imaginar, a despeito do fato de que a tão propalada “invisibilidade feminina” ao longo da História seja muito mais um *constructo* mental do que propriamente uma evidência empírica. É bem verdade que quando manipulamos as informações sobre as mulheres disponíveis para períodos mais recuados do tempo, como a Antigüidade e a Idade Média, temos que nos contentar com pouquíssimos relatos acerca do *modus vivendi* feminino, relatos esses produzidos, em sua esmagadora maioria, pelos homens, de maneira que a mulher se encontra, num certo sentido, privada da palavra. Incapaz de se fazer ouvir na *polis*, no espaço público dominado pelo elemento masculino, as mulheres raramente nos legaram textos de sua própria autoria, razão pela qual muito do que sabemos sobre elas é o resultado de uma leitura específica feita pelos homens, com todos os “ruídos” que um procedimento como esse pode acarretar.¹ E, não obstante, as mulheres, nem ontem nem hoje, jamais passaram despercebidas. Como assinalam Duby & Perrot (1993, p. 8), da Antigüidade aos dias atuais, a escassez de narrativas nas quais as mulheres apareçam como protagonistas contrasta nitidamente com a profusão de imagens que temos sobre elas. Por esse motivo, se os historiadores durante tanto tempo se negaram a conferir uma importância singular às mulheres nas narrativas que elaboravam sobre o passado, isso se devia muito mais a um apego excessivo à cartilha positivista, que conferia ao documento escrito a primazia na produção do relato historiográfico, do que propriamente à ausência de fontes que pudessem nos revelar nuances e particularidades da condição feminina e da contribuição das mulheres para a dinâmica da História.

Devemos reconhecer que durante muito tempo a História científica, resultado da atuação de um profissional treinado na sua reconstituição, o historiador, foi antes e acima de tudo uma história feita por e para os homens. Esse é o paradigma dominante no século XIX instituído pela Escola Metódica e Positivista, excetuando-se um ou outro autor, como Michelet.² Para os historiadores positivistas, a matéria da História era constituída, basicamente, por ações circunscritas ao espaço público, às instituições formais do Estado (a realeza, o exército, os tribunais), razão pela qual esse tipo de História ficou conhecido, de modo um tanto ou quanto mordaz, como “História dos tratados e batalhas”. Ora, como a própria realidade social do século XIX levava a concluir, esse espaço fora e continuava a ser controlado pelos homens, o que desobrigava os autores de qualquer preocupação estrita com as mulheres, cuja atuação na História só poderia ser passiva, jamais ativa. Desse ponto de vista, a mulher não era compreendida como um *sujeito* histórico dotado de consciência e de capacidade de intervenção na realidade, o que reforçava ainda mais os códigos milenares da sua submissão. Decerto que havia, mesmo no século XIX, pesquisadores interessados no modo pelo qual as mulheres viviam, seus hábitos, valores e aspirações. As próprias militantes de um movimento feminista que começava então a se esboçar se incumbiam da tarefa de preservar a memória das mulheres mediante a constituição de acervos de objetos e documentos que pudessem sustentar uma curiosidade crescente acerca do *modus vivendi* feminino. No entanto, na perspectiva dos historiadores do século XIX, as investigações que se ocupavam das mulheres eram frívolas, resultando na produção de biografias e anedotas, gêneros literários destituídos de rigor científico e, por isso mesmo, tidos como menores. No fim das contas, a oposição entre homens e mulheres reproduzida pela historiografia positivista surgia como uma oposição entre público e privado, com a nítida predominância do primeiro sobre o segundo.

Na primeira metade do século XX, diversas vezes se levantaram contra o preconceito que cercava a História das Mulheres como, por exemplo, Mary Beard, historiadora norte-americana que, na década de 1940, publicou *Women, a force in history*, obra na qual se dedicava a demonstrar a exclusão das mulheres do domínio da narrativa histórica como resultado, segundo a autora, da supremacia masculina nos meios acadêmicos (Soihet, 2000, p. 278). Iniciativas como as de Mary Beard, ainda que valorosas, eram isoladas, razão pela qual foi necessário aguardar a eclosão da assim denominada “segunda onda” do movimento feminista para que a produção de um conhecimento metódico sobre as mulheres fosse possível.³ De fato, a partir da década de 1960, a História das

Mulheres experimenta um avanço extraordinário, como um desdobramento direto, por um lado, da visibilidade alcançada pelas mulheres a partir do final da Segunda Guerra, quando o ingresso maciço da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho assumia um caráter irreversível e, por outro, da militância política em prol do reconhecimento das igualdades sociais para ambos os sexos, podendo-se mesmo situar entre as décadas de 1960 e 1970 a constituição dessa área de conhecimento (Matos, 2006, p. 10). À época, por influência do movimento feminista, a pesquisa histórica se encontrava concentrada na biografia de mulheres exemplares, como uma forma de promover a imagem feminina, até então marcada pelo desprezo. Um pouco mais tarde, em meados da década de 1970, o olhar acadêmico começou pouco a pouco a se desvencilhar dos condicionamentos impostos pela militância política, o que possibilitou tanto a instauração de novos objetos de estudo quanto a adoção de novas teorias, modelos e conceitos (Scott, 1992, p. 64). Seja como for, é inegável a contribuição do movimento feminista para a História das Mulheres, posto que nos Estados Unidos, berço original do movimento, bem como em outras partes do mundo, a notoriedade política adquirida pelas feministas gerava, na opinião pública, uma curiosidade inédita, o que levou diversos docentes a ofertar cursos universitários dedicados à História das Mulheres e a instituir grupos de pesquisa com a mesma finalidade. Ao mesmo tempo, são criados periódicos específicos para tratar do assunto, como o *Penélope; Cahiers pour l'Histoire des Femmes*, na França, e as revistas *Signs* e *Feminist Studies*, nos Estados Unidos (Soihet, 2000, p. 277). A partir de então, a História das Mulheres como domínio particular de conhecimento se encontra consolidada. Para tanto, outros fatores foram igualmente importantes, dentre os quais podemos citar: a) o avanço nos estudos das estruturas de parentesco e da sexualidade obtido pelos antropólogos; b) o aumento do interesse acadêmico pelos “vencidos”, isto é, pelos exilados e minorias, especialmente a partir de maio de 1968; c) o revisionismo marxista que, ao longo da década de 1960, começa a assumir como objeto de estudo as massas populares, incluindo as mulheres do povo e d) o alargamento do campo de investigação historiográfica produzido pela Escola dos Annales, quando então se passou a reconhecer a importância das práticas cotidianas, das mentalidades e comportamentos ordinários para a compreensão dos processos históricos (Duby & Perrot, 1993, p. 13; Soihet, 2000, p. 276). Sobre esse último fator, devemos todavia assinalar que, a despeito do impacto verdadeiramente revolucionário dos Annales sobre o *modus operandi* da História herdado do século XIX, os historiadores vinculados a essa corrente não tomaram para si, logo de

início, a responsabilidade de escrever uma História das Mulheres, o que só veio a ocorrer justamente no contexto da segunda onda do movimento feminista.

De notável importância para a História das Mulheres tal como praticada hoje foram, sem dúvida, as pesquisas realizadas sob a égide da assim denominada História Social que, ao voltar o seu foco de análise para os distintos agrupamentos que compunham as sociedades, não poderia ignorar o imenso contingente feminino que então se descortinava. Para a consolidação do campo, foram imprescindíveis ainda outras contribuições, como a da Micro-história e a da História Cultural. A primeira, voltada para a descrição densa do cotidiano e das redes de sociabilidade forjadas em âmbito restrito (a aldeia, a comunidade religiosa, a fábrica), nos colocava diante de uma vigorosa atuação feminina em espaços microscópicos que escapava por completo aos historiadores ocupados com a análise de temas macroscópicos atrelados ao Estado e à nação, tais como o funcionamento do sistema político e do sistema militar (Revel, 1998, p. 21). Já a História Cultural, erigida na fronteira com a Literatura, a Lingüística e a Antropologia, se dedica a investigar de modo sistemático a diversidade socio-cultural, a pluralidade dos sujeitos históricos e os processos de formação de identidades e alteridades, o que inclui necessariamente a reflexão acerca dessa oposição binária fundamental representada pelo jogo entre homem e mulher, entre macho e fêmea. A Micro-história e a História Cultural, no tratamento das suas respectivas temáticas, têm propiciado uma contribuição valiosa para os estudos sobre a mulher ao confrontar com severidade uma determinada imagem bastante cara ao movimento feminista da década de 1970, qual seja, a da existência *natural* da condição feminina ancorada em um essencialismo identitário que não mais se sustenta (Woodward, 2000, p. 12). Atualmente, o ideal de sororidade, ou seja, de uma suposta identidade biológica entre as mulheres, se torna cada dia mais obsoleto, como têm frisado pesquisas recentes sobre o assunto.⁴ Com isso, os estudos sobre a História das Mulheres passam a evidenciar a diversidade, a pluralidade da condição feminina e, mais que isso, o caráter relacional da categoria mulher, ou seja, a sua construção sociohistórica diante da categoria homem, como nos sugere o conceito de *gênero* que, a partir de fins da década de 1970, se converte no mais eficaz aporte intelectual para as pesquisas que giram em torno da sexualidade.

Gênero e história

O CONCEITO DE GÊNERO TEM SIDO LARGAMENTE empregado como o principal instrumento teórico para se pensar a diferença entre os sexos em diversos domínios do saber, notadamente a História, a Psicologia, a Educação, a Antropologia e a Sociologia. O conceito foi utilizado, em seu início, com a finalidade de acentuar o caráter social e, portanto, arbitrário das distinções baseadas no sexo (Soihet, 2000, p. 279), representando uma tentativa de superação de dois impasses teóricos colocados pelo atrelamento da História das Mulheres à segunda onda do movimento feminista. O primeiro deles, o ufanismo que considerava as mulheres uma categoria marcada pela rebeldia e pelos atos heróicos de resistência contra uma sociedade machista e opressora. Essa tendência à exaltação das mulheres se afirmou como contraponto a uma fase inicial do movimento feminista que se estende *grosso modo* até a década de 1960, na qual as mulheres eram consideradas as grandes vítimas da História. O segundo, a concepção essencialista da identidade feminina, que preconiza uma unidade biológica para a mulher indemonstrável em termos empíricos, como assinalamos acima. Desse ponto de vista, o conceito de gênero pretende assumir uma posição equidistante ao tratar da relação homem/mulher, de modo a superar tanto o ufanismo quanto a vitimização da figura feminina. O conceito vem propor que homens e mulheres, no cotidiano da suas respectivas existências, estabelecem entre si interações múltiplas e mutáveis, definindo-se ambos na relação que mantêm com o outro, razão pela qual seria mais conveniente falar em História de Gêneros, no plural. Além disso, e, em nossa opinião, o mais importante, o conceito de gênero rejeita de modo peremptório o determinismo biológico implícito no uso do termo “sexo” ou “diferença sexual”, nos revelando o quanto homens e mulheres não são categorias naturais ou metafísicas, mas sim, conforme definiu certa vez Bourdieu (2002, p. 33-4) com muita propriedade, “artefatos sociais” resultantes de uma definição arbitrária do biológico que naturaliza concepções, gestos e comportamentos historicamente construídos de acordo com uma lógica estritamente *relacional*, uma vez que “cada um dos dois gêneros é produto do trabalho de construção diacrítica, ao mesmo tempo teórica e prática, que é necessário à sua produção como ‘corpo socialmente diferenciado’ do gênero oposto”.⁵ O conceito de gênero, ao investir numa dinâmica relacional contrária ao essencialismo e à distinção quase maniqueísta entre homens e mulheres, nos obriga a rever o paradigma da dominação masculina até então amplamente aceito, permitindo-nos visualizar a existência de sistemas de poder e subordinação que se estabele-

lecem inclusive entre pessoas do mesmo sexo. De modo correlato, nos obriga a situar as diferenças sexuais numa constelação de outros elementos que contribuem para a criação e manutenção das hierarquias sociais, tais como a faixa etária, a etnia, a religião e a nacionalidade (Costa, 2003, p. 196).

Atualmente, verifica-se uma extrema diversidade de trabalhos realizados sob a ótica das relações de gênero em conformidade com a própria renovação historiográfica. Para além dos estudos sobre mulheres “notáveis” que adquiriram alguma visibilidade social em virtude da sua atuação em um determinado campo (política, esporte, cultura, religião), os quais só reproduziam, sob o ângulo feminino, o enfoque épico adotado por uma escola tradicional e positivista de escrita da História, vêm se consolidando investigações que tentam dar conta da atuação informal, cotidiana e rotineira das mulheres, como nos demonstram os trabalhos de Natalie Zemon Davis, Michelle Perrot e Arlette Farge, apenas para citar as mais proeminentes. Com relação aos temas de pesquisa concernentes à História das Mulheres, temos observado múltiplas variações nesses últimos trinta ou quarenta anos. A década de 1970 se caracterizou por uma atenção especial às distintas modalidades de trabalho feminino, em particular o trabalho fabril, muito provavelmente em virtude da predominância, no ambiente acadêmico, do paradigma marxista de interpretação da História. Durante a década de 1980, por sua vez, foram realizadas múltiplas pesquisas com o propósito de revelar as estratégias de sobrevivência/resistência implementadas pelas mulheres no cotidiano, com certa ênfase na prostituição, bem como sobre o papel feminino na família (incluindo a sua posição diante do matrimônio e da maternidade) e as peculiaridades da educação feminina. Já da década de 1990 em diante, os pesquisadores têm priorizado o estudo da violência contra a mulher, do imaginário feminino, da construção do corpo e das representações de gênero contidas em múltiplos suportes (literatura, música, pintura, cinema, imprensa). Ao mesmo tempo, os estudos de gênero vêm acompanhando *pari passu* a renovação temática e teórica que atinge a disciplina histórica, com o emprego de novos enfoques, hipóteses, métodos e modelos e a exploração de fontes diversificadas de informação, de maneira que, na atualidade, a História das Mulheres ou, numa variação possível, a História de Gênero ocupa, sem dúvida, uma posição de destaque no conjunto da produção intelectual brasileira (Matos, 2006, p. 12-5). Não obstante algumas limitações evidentes como, por exemplo, a circulação ainda restrita de material bibliográfico e a ausência de pesquisadores em muitos departamentos universitários e programas de pós-graduação, os historiadores brasileiros têm demonstrado um

interesse visível pela História das Mulheres ao longo dos últimos anos, como podemos constatar por meio da criação, junto à Associação Nacional de História (ANPUH), de diversos Grupos de Trabalhos (GT's) voltados para a discussão de objetos pertinentes a esse campo de investigação. A despeito de toda a visibilidade e pujança alcançada pelos estudos de gênero no ambiente universitário nacional e internacional, os livros didáticos de História produzidos no Brasil têm se mostrado, salvo honrosas exceções, refratários ao tema, razão pela qual toda a renovação historiográfica trazida pelos estudos de gênero simplesmente lhes escapa. Desse ponto de vista, os livros didáticos continuam presos a lugares de memória, estereótipos e preconceitos que simplesmente sabotam qualquer tentativa pedagógica de incluir a mulher como objeto de conhecimento e como sujeito ativo do processo histórico.

A história das mulheres nos livros didáticos

NA AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO Médio que nos propusemos a empreender, uma primeira conclusão, absolutamente inesperada, logo se impôs: a de que a narrativa neles contida reproduz, não no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos, mas à operacionalização dos conteúdos, uma concepção de História bastante tradicional que dificilmente encontraria abrigo nos meios universitários. Muito embora as três coleções analisadas (que, por conveniência, identificaremos como coleções A, B e C) tenham uma proposta de desenvolvimento integrado dos temas históricos, evitando assim aquilo que Febvre definiu certa vez, de modo bastante irônico, como História-Quadro, ou seja, a apresentação estanque das sociedades ou civilizações uma após a outra, como se entre elas não houvesse interseções sincrônicas, a disposição dos conteúdos ainda segue uma ordem eminentemente cronológica, de acordo com os grandes marcos temporais que balizam o estudo da História, ao menos no Ocidente, quais sejam: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Desse modo, não há, na tessitura do texto didático, abertura para o tratamento de temas ou conceitos que apresentem uma abrangência “trans-histórica”, à semelhança daquilo que Veyne (1989) denominava “invariante”, tais como cidade, trabalho, Estado, família e outros. Desse ponto de vista, as obras em questão parecem perpetuar a idéia de que um bom livro de História deve, no fim das contas, narrar as múltiplas histórias das sociedades humanas ao longo do tempo e não refletir sobre o presente e o passado de modo comparativo, o

que seria mais viável caso se fizesse a opção por uma História temática capaz de subverter uma convenção cronológica já naturalizada por força do hábito. Mesmo o esforço, em alguns casos, para conjugar os temas de História do Brasil e de História da América com os de História Moderna e Contemporânea não é suficiente para instituir de modo sistemático a comparação, mesmo que apenas do ponto de vista da sincronia, pois a lógica dominante ainda é a de se estudar cada uma dessas histórias de modo próprio, sem um eixo ou eixos que as unifiquem.

Outra particularidade notável das obras por nós analisadas é o seu apego excessivo aos aspectos políticos da realidade, que são tomados como o fio condutor dos processos históricos. Superado o paradigma marxista que impunha amiúde aos professores e pesquisadores uma interpretação econômica e/ou economicista dos fatos sociais, o paradigma cultural surge nos livros didáticos de maneira ainda tímida, nas franjas de uma narrativa dominada pela política. O problema se torna ainda mais agudo nas unidades reservadas para o estudo de História Contemporânea, com a irrupção, no texto, de uma torrente de fatos e datas que por vezes lembra muito mais uma publicação de tipo jornalístico do que acadêmico. Na coleção B, por exemplo, apenas 8 capítulos são dedicados à cultura (incluindo aqui artes, pensamento e religião), num total de 48. Destes, 4 dizem respeito à Antigüidade Clássica, 1 ao período medieval e 3 à Era Moderna, ficando a Era Contemporânea absolutamente desguarnecida de qualquer reflexão cultural específica. Ao que tudo leva a crer, diante da superação do marxismo e da dificuldade dos nossos professores em absorver e instrumentalizar de modo satisfatório uma interpretação culturalista da História, a solução encontrada pelos autores e pelas editoras foi fazer apelo às narrativas tradicionais já instituídas, com a inclusão de um ou outro assunto extraído da historiografia atual. Ao menos no que diz respeito à renovação historiográfica, a impressão que se tem é a de que o livro didático mudou no varejo para permanecer o mesmo no atacado.⁶

O problema seria certamente menos grave se entre a superação do marxismo e a afirmação do culturalismo não tivesse ocorrido a extraordinária experiência da História Social e da Micro-História, com todo o interesse na maneira pela qual os grupos sociais interagem no cotidiano, as redes de sociabilidade que estabelecem, as relações que mantêm, quer de colaboração quer de resistência, diante dos poderes públicos. Como se não tivesse existido ainda um pensador tão criativo como Michel Foucault, responsável por uma autêntica “revolução” historiográfica por intermédio da sua microfísica do poder, da ênfase na descontinuidade histórica e do seu interesse por temas até então bem

pouco explorados, como a loucura, o sistema prisional e a sexualidade. Postas sobre esse pano de fundo, as narrativas didáticas das coleções A, B e C surgem como narrativas extremamente convencionais, dominadas por lugares-comuns historiográficos que perpetuam *mutatis mutandis* os mesmos sujeitos históricos caros a uma historiografia pré-*Annales*. Nesse sentido, talvez o exemplo mais contundente do que afirmamos seja a ausência quase que absoluta, nas páginas dos livros didáticos, de referências explícitas às mulheres. Na verdade, dentre as três coleções, apenas a coleção A manifesta um cuidado maior com o assunto. No entanto, ainda que os temas tratados sejam quase que exclusivamente temas de História Política, com uma ênfase evidente nas estruturas estatais, a inserção da História das Mulheres é feita, vez por outra, por intermédio de leituras complementares que abordam o cotidiano feminino em algumas sociedades. No final das contas, entretanto, o resultado não é muito diferente daquilo que constatamos nas outras duas coleções, ou seja, ou a participação feminina nos processos históricos é simplesmente ignorada ou a mulher é tratada de modo acessório e episódico, em textos “especialmente” selecionados para de quando em quando lembrar aos alunos que as mulheres também fazem parte da história vivida e ensinada

A falta de cuidado com a História das Mulheres e com a perspectiva de gênero que observamos nos livros didáticos analisados assume uma dimensão hiperbólica em virtude da ausência de informações sobre o próprio movimento feminista, um dos mais importantes movimentos sociais da segunda metade do século XX. Somente o livro A faz alusão explícita à luta das mulheres pela igualdade social a partir da década de 1960 ao abordar, em um de seus capítulos, a situação norte-americana no contexto da Guerra Fria. Os outros dois livros simplesmente silenciam sobre o assunto. No livro B, no capítulo que trata igualmente da sociedade norte-americana no Pós-Guerra, são feitas referências a diversos movimentos sociais da época como, por exemplo, a reivindicação dos negros por direitos civis, o Black Power, a cultura *hippie* e a Nova Esquerda, mas, de modo surpreendente, não é reservada uma linha sequer para o feminismo. Nesse mesmo livro, a mulher, em sentido estrito, só é objeto de análise nos capítulos que estudam a Antigüidade grega, quando então, em alguns parágrafos, é exposta a situação da mulher em Esparta e em Atenas. Desse momento em diante, a mulher sai de cena para não mais retornar. No livro B, por sua vez, numa seção do texto didático na qual é discutida a sociedade patriarcal entre os germanos, quando a abordagem do tema das mulheres seria mais do que previsível, estas não são mencionadas. Ou seja, mesmo quando os autores do livro

didático se propõem a explorar aspectos das relações de gênero, isso é feito sem a presença feminina!

Em contraste com a ausência de referências às mulheres no texto didático, estas adquirem uma visibilidade um pouco maior nas ilustrações que integram o livro. E, no entanto, é justamente no repertório imagético e nas respectivas legendas que detectamos a perpetuação de estereótipos e preconceitos em torno da figura feminina. Em primeiro lugar, há uma recorrência flagrante de ilustrações nas quais as mulheres, ricas ou pobres, se encontram acompanhadas pelos homens e, vez por outras, dos filhos, numa alusão explícita ao caráter normativo da união heterossexual em nossa sociedade. Mais que isso, são frequentes as ocasiões em que essas mulheres aparecem como auxiliares e mesmo dependentes dos homens. No livro A, por exemplo, vemos um conjunto estatutário egípcio no qual a esposa do faraó Miquerinos, soberano da IV dinastia, se encontra de pé, ao lado do marido, abraçando-o. A escultura expressa nitidamente a união do rei e da rainha (sua irmã mais velha), base de sustentação do Estado egípcio, mas a legenda não se atém a isso, tratando apenas do elemento masculino do conjunto, o que confere à rainha um caráter meramente acessório, em franca contradição com o que se pode depreender da imagem. No livro C, por sua vez, aparece Tarzan numa foto com uma mulher (provavelmente sua consorte, Jane) que, lânguida e embevecida, se coloca numa posição passiva, pronta a ser beijada pelo herói, arquétipo da sedução masculina. Em outro momento, é reproduzido um pôster de Barras Casanova elaborado como incentivo aos trabalhadores espanhóis que lutavam contra a ditadura de Franco no qual um homem, de porte atlético e torso nu, se mostra preparado para afrontar o perigo. Uma criança se agarra à sua cintura como para impedi-lo ou num ato de despedida, ao passo que no seu ombro direito se apóia uma mulher de cabeça coberta e ar de desolação. Nesse caso, mais uma vez, observamos uma exaltação da virilidade masculina às expensas da mulher.

A bem da verdade, quando tomamos em conjunto as ilustrações nas quais as mulheres surgem representadas percebemos um vívido interesse por mulheres ilustres ou exóticas. Nesse sentido, o livro C contém dois exemplos bastante significativos. O primeiro deles, é a atenção dispensada a Xica da Silva no contexto da sociedade mineira do século XVIII. Xica, mais uma vez, é descrita como uma negra poderosa, extravagante e sedutora, como vemos na fotografia extraída do filme *Xica da Silva*, de 1976, dirigido por Cacá Diegues. O segundo é o cartaz do filme *Carlota Joaquina, princesa do Brasil*, dirigido por Carla Camurati em 1994, reproduzido sem que o texto didático faça qualquer menção à personagem. Em

ambos os casos, quando o livro didático dá expressão à imagem feminina, o faz por intermédio de duas mulheres cujas trajetórias de vida, apesar de muito interessantes, foram bastante deturpadas em virtude dos imperativos dessa modalidade de expressão artística, mas, ao mesmo tempo (não podemos jamais nos esquecer), poderosa indústria cultural de entretenimento que é o cinema. O resultado, em termos pedagógicos, não é o estímulo à reflexão sobre o papel da mulher na sociedade brasileira, mas o reforço de estereótipos recorrentes acerca de duas personagens marcantes, como foram Xica da Silva, a negra rica e poderosa das Minas Gerais, e Carlota Joaquina, que sonhou um dia com o domínio sobre a região do Prata.

Os livros analisados apresentam também certa predileção, em suas ilustrações, pelas mulheres vitimizadas e/ou dominadas pelos homens, o que os leva a reforçar a antiga noção de fragilidade feminina. Assim é que no livro A vemos uma tela de Juan Manuel Blanes, de 1880, na qual uma jovem solitária encarna a imagem do Paraguai, devastado após a guerra contra o Brasil, sugerindo que cabe à mulher se lamentar pelos mortos da sua pátria. Interpretação semelhante é aquela proporcionada por uma fotografia do livro C na qual uma mulher pranteia a morte de palestinos massacrados num campo de refugiados. Já no livro B, vemos uma pintura de Watteau de Lille na qual um jovem francês alistado no exército parte para a guerra. Abraçado a ele, num gesto de despedida, encontra-se uma mulher jovem. Atrás do casal, há uma outra, mais velha, com um semblante de tristeza. A conclusão que extraímos das três ilustrações é a de que a guerra é um assunto masculino, mas os seus desdobramentos sempre trazem conseqüências para as mulheres, suas principais vítimas. Cumpre observar que um exercício como esse, de interpretação das ilustrações, é um procedimento da maior importância quando se trata de empreender a crítica do livro didático, pois como observa Circe Bittencourt (2002, p. 77), ao longo do tempo os autores foram sendo cada vez mais destituídos da capacidade de opinar na escolha das ilustrações para as suas obras, escolha essa remetida agora a profissionais contratados pelas editoras para cuidar especificamente dessa seção. Na medida em que esses profissionais apresentam uma preocupação muito mais estética do que pedagógica com as imagens que selecionam, o risco de essas imagens perpetuarem estereótipos e preconceitos é muito maior, razão pela qual elas nos permitem captar de um modo mais direto a representação social em torno das mulheres.⁷ Além disso, não podemos nos esquecer de que, na contemporaneidade, o discurso imagético vem assumindo uma importância cada vez maior na transmissão de informações, especialmente entre as

gerações mais jovens, que têm se mostrado, infelizmente, menos inclinadas à leitura. Essa constatação, aliada ao fato de que qualquer leitor tem a tendência de procurar, mesmo nos detalhes mais prosaicos, algum tipo de significado (Saliba, 2002, p. 119), deve recordar ao professor a necessidade de dispensar uma atenção constante às ilustrações contidas nos livros didáticos.

Conclusão

DA AVALIAÇÃO QUE FIZEMOS DOS LIVROS DIDÁTICOS, é possível afirmar que a História por eles transmitida é amplamente dominada pela figura masculina, tanto da perspectiva dos sujeitos e processos históricos narrados no texto quanto das ilustrações que o acompanham. A esmagadora maioria dos temas tratados diz respeito à vida pública e estatal, domínios nos quais os homens comparecem como protagonistas. Como consequência, há um nítido desinteresse pelos aspectos do cotidiano, pelas redes de sociabilidade estabelecidas em espaços restritos, pela vida privada e, acima de tudo, pelas mulheres como categoria específica e ao mesmo tempo indispensável para a sociedade. Desse modo, as mulheres se encontram prisioneiras de uma memória que as condena ao esquecimento. Quando, em uma ou outra ocasião, são dignas de ser lembradas, essa lembrança é regida igualmente pelos códigos da memória, que lhes confere sempre um papel secundário, subalterno ou estereotipado. Nos livros didáticos analisados, a perspectiva de gênero é absolutamente silenciada, reproduzindo-se assim uma história sexista na qual a contribuição masculina é mais uma vez naturalizada como a regra, a despeito de toda a campanha que o movimento feminista vem movendo há anos contra a opinião tendenciosa acerca das mulheres contida nos livros didáticos de um modo geral (Toscano, 2000, p. 29). Uma conclusão como essa, embora circunscrita aos livros didáticos de História, assume uma gravidade muito maior em termos pedagógicos se considerarmos o quanto a escola, mesmo nos dias atuais, ainda é uma instituição na qual o elemento masculino goza de uma nítida preponderância, como nos revela o estudo realizado por Freire (2005) com professoras de História do Ensino Fundamental.

A respeito das interações conflituosas entre meninos e meninas no espaço escolar, a autora constata que as professoras exprimem certa tolerância para com o comportamento agressivo dos meninos, ao mesmo tempo em que tendem a reprimir o comportamento das meninas, apontadas como responsáveis pelas

agressões que sofrem. Uma atitude como essa indica claramente a internalização, por parte das docentes, de valores e princípios adquiridos durante a socialização primária e secundária que representam a mulher como um elemento inferior diante do homem, o que repercute diretamente na prática profissional que exercem. Freire constata que, em sala de aula, as intervenções pedagógicas efetuadas por essas professoras pouco contribuem para a superação de estereótipos e preconceitos em torno da figura feminina. Isso se deve, em parte, ao fato de que o ensino de História por elas ministrado se fundamenta, em larga medida, nos conteúdos do livro didático que, conforme assinalamos, tendem a enfatizar a imagem heroicizada do homem ao mesmo tempo em que silenciam acerca da importância da mulher para a construção da História, reforçando ainda mais a invisibilidade feminina. Interrogadas sobre as razões pelas quais, sendo mulheres, não discutem nem a História das Mulheres nem as relações de gênero na disciplina que lecionam, a resposta das docentes se apóia com frequência na própria omissão do livro didático. Confundido com proposta curricular, o livro adquire, mais uma vez, uma surpreendente autoridade em sala de aula, sendo capaz de discriminar com eficácia o que deve e o que não deve ser estudado o que, convenhamos, representa uma grande responsabilidade.

O problema se torna mais complexo quando os próprios poderes públicos não assumem a importância da História das Mulheres e das relações de gênero para o ensino da disciplina. Um exame das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) formuladas pelo Ministério da Educação nos dá conta de que as mulheres, como tais, não são tratadas como sujeitos históricos particulares nem a categoria gênero integra o repertório de conceitos fundamentais para o trabalho com a História no Ensino Médio, o que reforça a constatação de Soihet (2000, p. 277) segundo a qual, apesar dos avanços historiográficos obtidos, as relações entre os sexos não é ainda considerada uma questão fundamental da História. A fim de minimizar uma ausência como essa nos livros didáticos e programas curriculares, os educadores têm eventualmente proporcionado, no âmbito das suas instituições, comemorações pela passagem do “Dia da mulher” ou organizado alguma homenagem especial a mulheres ilustres da região, o que mais uma vez contribui para fazer da História das Mulheres um lugar de memória e não de reflexão crítica (Louro, 2003, p. 45).

De acordo com Costa (2003, p. 200), um dos principais desafios colocados a nós, professores de História, é o de perceber o quanto a repetição de procedimentos antigos de ensino da disciplina nos torna responsáveis pela propagação de estereótipos e preconceitos, base de qualquer discriminação. Enquanto as

tensões e conflitos próprios das relações de gênero não forem incluídos nos currículos normativos, nas práticas pedagógicas cotidianas e nos livros didáticos, não poderemos aspirar ao exercício pleno da cidadania. Para tanto, torna-se imprescindível uma reformulação dos próprios conteúdos da História ensinada. Enquanto a narrativa do texto didático se mantiver circunscrita aos acontecimentos político-administrativos e às estruturas pseudo-impessoais de poder, enquanto não se valorizar os aspectos do cotidiano, das sociabilidades locais e da vida privada, as relações de gênero não serão jamais evidenciadas e o mundo continuará a ser o que sempre foi, um espaço dominado pela presença e pelos valores masculinos. Mas, até lá, o que pode fazer o professor de História diante do livro didático, do qual parece ter se tornado refém? Sobre isso, é preciso reconhecer que as dificuldades do processo de ensino/aprendizagem de qualquer disciplina não devem ser remetidas ao instrumento, no caso o livro didático, mas à maneira pela qual ele é empregado. Em si mesmo, o livro didático não é um recurso pedagógico nem bom nem ruim. O professor é que deve problematizar o conteúdo dos livros didáticos, questionar os meios empregados para a sua produção e criticar a abordagem histórica apresentada, seja para enriquecê-la seja para refutá-la. Nesse sentido, é imprescindível que o professor resgate a “autonomia do ato de ler”, o que só será possível se ele tiver condições de dialogar com o conhecimento histórico, se tiver adquirido o aporte teórico necessário para questionar com propriedade o saber transmitido pelo livro. Em suma, a solução para o dilema se encontra na formação adequada do professor, na sua capacidade de lidar com o texto didático sem servilismo. No caso da História das Mulheres, essa solução se torna imperiosa, pois se o professor não se dispuser a confrontar a perspectiva sexista que ainda domina as narrativas escolares, se ele não atentar para a necessidade de incluir a mulher como categoria histórica digna de atenção, esperando que em algum momento o livro didático o faça, é grande a probabilidade de que a figura feminina continue prisioneira do esquecimento nas páginas dos nossos manuais escolares ainda por muitos anos. Considerando-se os extraordinários avanços experimentados pelos estudos de gênero no Brasil, a concretização de uma realidade como essa que antevemos a contragosto seria, na melhor das avaliações, uma verdadeira injustiça.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. (Org.) *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 81-7.
- BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 69-90.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2002.
- COSTA, S. G. Gênero e História. In: ABREU, M. & SOIHET, R. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 187-208.
- DUBY, G. & PERROT, M. *História das mulheres: a Antigüidade*. Porto: Afrontamento, 1993.
- FREIRE, E. C. As representações sociais de gênero das professoras de História e suas repercussões na prática pedagógica. In: NETO, J. M. A. (Org.) *Dez anos de pesquisas em Ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 453-9.
- GANDELMAN, L. M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, M. & SOIHET, R. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 209-20.
- LIMA, S. F. O livro didático de História: instrumento de trabalho ou autoridade “científica”? *História & Perspectivas*. Uberlândia, v. 18/19, p. 195-205, 1998.
- LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J. & GOELLNER, S. V. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.
- LEME, M. A. V. S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.) *O conhecimento no cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 46-57.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MATOS, M. I. S. História, mulher e poder: da invisibilidade ao gênero. In: SILVA, G. V. da.; FRANCO, S. P. & NADER, M. B. *História, mulher e poder*. Vitória: Edufes, 2006, p. 9-23.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J. & GOELLNER, S. V. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.
- MIRANDA, S. R. & DE LUCA, T. R. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNL D. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 48, p. 123-44, 2004.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. V. 3: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- REVEL, J. Microanálise e construção do social. In: REVEL, J. (Org.) *Jogos de escala*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- ROUSSELLE, A. *Pornéia: sexualidade e amor no Mundo Antigo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 117-27.
- SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (Org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992, p. 63-95.
- SILVA, G. V. da. História Antiga e livro didático: uma parceria nem sempre harmoniosa. *Dimensões*, Vitória, v. 11, p. 231-8, 2000.
- SOIHET, R. História das mulheres. In: CARDOSO, C. F. & VAINFAS, R. *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- TOSCANO, M. *Estereótipos sexuais na educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VESENTINI, C. A. Escola e livro didático de História. In: SILVA, M. (Org.) São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 69-80.
- VEYNE, P. *O inventário das diferenças*. Lisboa: Gradiva, 1989.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 1-72.

NOTAS

* Artigo submetido à avaliação em 3 de junho de 2009 e aprovado para publicação em 29 de junho de 2009.

¹ Esse problema é claramente perceptível nos tratados médicos do Império Romano. Sorano e Oribácio, por exemplo, consideravam o aparelho genital feminino inteiramente semelhante ao masculino. Segundo esses autores, os ovários seriam testículos e as trompas, uma espécie de versão feminina do canal deferente, cf. Rousselle (1983, p. 40).

² Um pouco na contracorrente dos pressupostos do século XIX que informavam a prática do historiador, Michelet, ao tratar da Revolução Francesa, atribuía às mulheres um papel ativo para o desenrolar da Revolução, sustentando que a relação entre os sexos contribuía para o devir histórico. No entanto, ao adotar uma estrutura de pensamento dual na qual as mulheres representavam a natureza e os homens, a cultura, Michelet não consegue romper efetivamente com um paradigma de submissão da mulher diante do homem que enquadra todas as Ciências Humanas de sua época, incluindo a Antropologia então nascente (Soihet, 2000, p. 275).

³ A “primeira onda” do movimento feminista, iniciada em fins do século XIX, se aglutinou em torno da bandeira do voto feminino, adquirindo assim um caráter nitidamente sufragista. Na seqüência, vieram outras reivindicações, tais como o direito à educação, a exigência de condições dignas de trabalho e o acesso à docência. É importante salientar,

no entanto, que desde os seus primórdios nunca houve um movimento feminista propriamente dito, mas vários, de acordo com a própria diversidade social da condição feminina. Desse modo, se as mulheres de classe média e alta faziam do voto feminino e do ingresso no ensino superior as suas principais reivindicações, as operárias vinculadas ao socialismo lutavam pela legalização dos sindicatos e pela melhoria do salário e das condições de trabalho, ao passo que as anarquistas associavam a questão educacional à autonomia feminina sobre o seu próprio corpo e sua sexualidade (Meyer, 2003, p. 12).

⁴ Na sociedade contemporânea, as mulheres descobrem-se desiguais entre si, muito mais do que poderiam supor à primeira vista, com o esfacelamento do movimento feminista em diversas frentes. Negras e lésbicas se separam das demais e passam a conduzir lutas específicas, confrontando desse modo as identidades universais (Costa, 2003, p. 192)

⁵ De acordo com Gandelman (2003, p. 213), algumas abordagens, especialmente as de caráter psicológico, ao se manterem presas ao “fundacionalismo biológico”, falham justamente por não atentar para o caráter arbitrário e convencional da oposição entre masculino e feminino. Esse problema transparece com nitidez nas ocasiões em que o gênero é compreendido como um grupo social, uma minoria ou uma identidade étnica específica no interior de uma determinada sociedade, e não como um categoria primária e por isso mesmo recorrente de estruturação das relações sociais.

⁶ É preciso reconhecer, no entanto, que a implementação regular pelo MEC, a partir de 1996, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que inclui uma rigorosa avaliação pedagógica do livro didático, tem produzido um rápido e visível aprimoramento das coleções de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries disponíveis no mercado, esperando-se que o mesmo aconteça com os livros destinados ao Ensino Médio, uma vez que em 2005 foi instituído, pela primeira vez, o PNLEM, um plano específico de avaliação para o Ensino Médio. Sobre o impacto do PNLD na área de História, consultar Miranda & De Luca, 2004.

⁷ Por “representação social”, entendemos um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso das comunicações interindividuais e intergrupais, uma forma de classificar, ordenar e interpretar o mundo que poderíamos identificar como o senso comum, conforme propõem os teóricos da Psicologia Social, cf. Leme, 1995, p. 47.