

O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história

Cristiani Bereta da Silva*

Resumo: Este artigo busca discutir e problematizar algumas questões relacionadas à forma como a história das mulheres e as relações de gênero foram incorporados (ou não) como saberes históricos escolares nos livros didáticos de História, nos últimos 20 anos. A análise dos livros didáticos a partir do gênero pode e deve contribuir para que estes livros, ao incorporar mudanças, possibilitem, também, a revisão de comportamentos normativos, preconceitos e discriminações erigidos sobre diferenças.

Palavras-Chave: Gênero. Saber Histórico Escolar. Livro Didático.

Abstract: This article searches to argue about some questions related to the form as the history of the women and gender relations had been incorporated (or not) as historic knowledge in didactic books of History in the last 20 years. The analysis of didactic books from a gender approach, when incorporating changes, may contribute to the revision of normative behaviors, preconceptions and discriminations erected on differences.

Keywords: Gender. Historic Knowledge. Didactic Books.

* *Cristiani Bereta da Silva*, Doutora em História e professora do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina.

O “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. Célebres – piedosas ou escandalosas -, as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da História!

¹ PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. 2. ed. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.185.

Do livro didático – invariavelmente polêmico - já se disse muita coisa: que é fundamental ao trabalho docente e à escolarização; que perpetua um “ensino tradicional”; que é o primo pobre da literatura e rico das editoras; que possui problemas de conteúdo, lacunas e erros conceituais e/ou informativos, etc. Já se disse tanto que ao iniciarmos uma leitura cujo objeto de discussão é o livro didático, acompanha-nos certa sensação de *déjà vu*. Ou seja, parece que não há nada muito novo a ser dito sobre os livros didáticos, especialmente se considerarmos os de História, talvez os mais pesquisados dentre os pesquisados. Propor um exercício de reflexão sobre o modo como as mulheres, gênero, papéis sexuais estão sendo incorporados como saberes escolares nos livros didáticos de História, também pode provocar certas reações... “Mulheres? Gênero? Livros didáticos de História?” Quase posso sentir o olhar de enfado!

Portanto, ao empreender essa análise, enfrento, aqui, um duplo desafio: tentar convencer eventuais leitores e leitoras de que, como objeto de estudo, o livro didático tem ainda a oferecer muitas possibilidades de investigação: de práticas de leitura às práticas de ensino; sobre o cotidiano e construção de saberes escolares (dentre outras questões que se articulam a dimensões sociais, culturais e econômicas). Além disso, os diferentes lugares ocupados pelo livro didático na história da escolarização no Brasil, passada e presente, faz desse objeto cultural importante fonte de pesquisa.

E embora, num primeiro momento, possa parecer

uma discussão carregada de obviedades – afinal, as lacunas e fragilidades referentes aos conteúdos do livro didático são evidentes e há muito discutidas -, voltar a algumas questões sobre este tema pode contribuir para a reflexão de como as mulheres, sua história e, também, o vasto território no qual se movimentam, vem sendo organizado e também (re) construído como saber histórico escolar, nas últimas décadas.

Acredito, muito em função de uma opção política, que ainda não foram feitas perguntas ou, mesmo, se falou suficientemente, nem sobre os saberes históricos escolares organizados através dos livros didáticos, e muito menos como estes saberes na história ensinada vêm sendo (re) construídos sob a perspectiva de gênero. Ou seja: uma preocupação relativamente recente, tanto do ponto de vista histórico quanto pedagógico. Portanto, como é possível perceber, não vou prometer novas perguntas, e nem mesmo um novo olhar. Mas vou evitar ficar apenas apontando o dedo inquisidor (embora politicamente concorde que também seja importante) sobre as lacunas dos livros didáticos em relação aos temas relacionados à história das mulheres e gênero, ou sobre as representações reconstituídas sobre os papéis sexuais em seus textos. Antes, discutirei algumas questões relacionadas à forma como a história das mulheres e as relações de gênero foram incorporadas (ou não) à esteira das demandas do mercado consumidor e às exigências por mudanças e incorporação dos *novos temas* e *problemas* da História, nos livros didáticos, nas últimas décadas.

O livro didático e o saber histórico escolar

Mesmo sendo familiar ao cotidiano escolar já há algum tempo, o livro didático não pode ser considerado um objeto cultural de fácil definição. Circe Bittencourt lembra que essa dificuldade deve-se à própria complexidade da obra, caracterizada pela interferência de diferentes sujeitos em sua produção,

² BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p.301.

³ Sobre esta e outras definições de livro didático, ver: BATISTA, Antônio Augusto Gomes, 1999, p.542.

⁴ BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p.25. (Tese de Doutorado).

⁵ *Idem*.

circulação e consumo. Além, é claro, das funções bem diversificadas que pode assumir, dependendo das condições, lugar e tempo em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares². Embora partindo destas considerações, aqui, “livro didático” é entendido como aquele que, em geral, pensamos quando a ele nos referimos, ou seja, o material impresso, empregado para o desenvolvimento de processo de ensino e de formação, e que, desde sua concepção, é produzido tendo em vista tanto as finalidades escolares quanto o mercado escolar.³

No Brasil, o livro didático surge sob o abrigo do Estado, no início do século XIX. Inicialmente - para atender às necessidades de um sistema educacional que se organizava -recorreu-se às traduções e/ou importações; em seguida, como parte de políticas educacionais mais efetivas, a autores “nativos” para produzir textos. O “abrasileiramento”, porém, da produção didática, só ocorreria no final do século XIX e primeiros anos do século XX. Ao analisar a produção didática ao longo do século XIX, Circe Bittencourt mostra que o livro didático, num primeiro momento, destinava-se prioritariamente ao professor, devendo assegurar a este o *domínio de um conteúdo básico a ser transmitido aos alunos e garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino*⁴. Segundo o método imaginado para as primeiras décadas do século XIX – herdeiro de uma concepção de educação do século XVIII -, os professores deveriam fazer ditados, e os *alunos copiariam trechos ou ouviriam as preleções em sala de aula*.⁵ Somente no decorrer do século XIX e primeiros anos do século XX, o livro didático passaria a ser considerado, também, como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele.

A partir da década de 1960, com o início do processo de massificação do ensino brasileiro, os antigos manuais escolares também passariam por outro processo: o de transformação nos modernos

livros didáticos. Mesmo para olhares pouco cuidadosos (ou menos treinados), a observação da trajetória do livro didático no Brasil é um exercício que pode nos revelar o quanto este objeto cultural mudou. Não foram apenas revisões em relação aos conteúdos e propostas de atividades; foram transformações importantes em sua própria feitura, que passou de uma produção praticamente artesanal a uma produção em escala industrial, com a implantação de uma poderosa indústria editorial. A partir de 1970, os livros passam a obedecer alguns padrões de consumo que vão alterar não apenas seu tamanho, como também, e principalmente, sua apresentação gráfica: linguagem utilizada, formatação dos textos, quantidade de imagens, uso de variadas cores, tipos de letras, etc. O livro didático de História publicado entre as décadas de 1970 a 2000, muito pouco se parece com aquele anterior à década de 1960.

Como objeto e produto cultural, além de inscrever-se numa longa tradição, o livro didático contém um sistema de valores, de determinadas idéias, de uma cultura. Nesse sentido, não pode e nem deve ser pensado em separado - tanto na sua elaboração quanto na sua utilização - das circunstâncias e condições históricas de seu tempo. Alvo de vigilâncias e de críticas, não se pode discordar do importante lugar ocupado por esse impresso na história da escolarização no Brasil, passada e presente. Para Antônio Batista, além de o livro didático constituir-se na principal fonte de informação impressa utilizada pelas populações escolares - uma utilização que se intensifica quanto menor o acesso dessas populações a bens econômicos e culturais -, parece ser o principal impresso em torno do qual se organiza e se constitui a escolarização e o letramento para parte significativa da população brasileira⁶.

Cotidianamente, o que se observa é a utilização do livro didático pelos professores e professoras - independente de seu uso em sala de aula - para a preparação de suas aulas em diferentes níveis de

⁶ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. "Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos". In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.531.

escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente, como referencial na elaboração de provas e atividades. A maior parte das críticas em relação ao uso do livro didático reside justamente no fato de que, ao “contarem” com o livro didático como suporte e aliado didático-metodológico, muitos profissionais (certamente em função de suas condições de trabalho, como a carga horária excessiva, por exemplo) acabam quase que deixando outras contribuições de lado. Ou, mesmo, de manter uma postura mais crítica e vigilante em relação aos textos e imagens nele contidos.

Por outro lado, embora a utilização do livro didático em sala conduza o/a professor/a a fazer certas escolhas referentes a conteúdos e metodologias, não se está falando, aqui, numa relação de subordinação dos professores e professoras em relação aos conhecimentos, representações, discursos contidos nestes livros.⁷ Certamente, esta relação implica em diferentes usos, bem como a criação de exercícios de subversão da organização do conteúdo e atividades, inicialmente proposto pelo impresso. A abordagem pretendida é outra: considera-se o livro didático portador e veículo de determinados saberes históricos. Constituindo-se, nesse sentido, importante instrumento na formação da consciência histórica de crianças e adolescentes, em seus usos diversos. Além disso, como objeto e produto cultural traz consigo pedagogias que inscrevem padrões normativos e hegemônicos sobre os sujeitos, suas relações, comportamentos, etc. Faz-se necessário, portanto, pensar e analisar como temas relacionados às mulheres, assim como os papéis sexuais vêm sendo abordados e construídos como saber histórico escolar nos livros didáticos de História. E ainda, questionar: o que a leitura dos livros didáticos de História tem a dizer sobre a produção de diferenças e desigualdades de gênero? Quais os discursos que subsidiam os conteúdos, as informações e,

⁷ Sobre como os/as professores/as de história utilizam o livro didático ver: SOUZA, Ivonete da Silva. *A autoridade da fonte: como os professores de história utilizam o livro didático*. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. (Dissertação de Mestrado).

principalmente, as explicações acerca das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, nas histórias narradas e reconstituídas nestes livros?

O ensino de História e as práticas que o envolvem historicamente têm sido tomados como significativos objetos de estudo e investigação de historiadores/as da educação, nas últimas duas décadas. Essas produções fazem parte das pesquisas e discussões sobre a história das disciplinas escolares realizadas por pesquisadores/as, sobretudo franceses/as e ingleses/as, que têm privilegiado os processos de elaboração dos currículos, de construção de procedimentos metodológicos e da definição de políticas voltadas para o ensino de determinadas disciplinas nas escolas, em diferentes níveis de escolarização. A investigação histórica das disciplinas escolares, nos últimos anos, tem procurado desvendar não apenas os processos de sua constituição e de consolidação, como, também, as modalidades de sua difusão e apropriação, sejam por diferentes propostas curriculares ou por livros didáticos e publicações educacionais. Recentemente, o livro didático vem sendo incorporado como importante fonte de análise para se investigar a escolarização dos saberes, e de como seu ensino tem sido organizado e praticado ao longo do tempo.

No final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, as pesquisas realizadas sobre o livro didático de História destacavam o papel político e ideológico presente nos conteúdos escolares. A conjuntura política deste período serviu de base para uma série de pesquisas que buscaram flagrar, nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros, a ideologia subjacente ao regime militar. Segundo Kazumi Munakata, entre as décadas de 1970 e 1980 foram publicados - entre artigos e livros - treze textos que analisavam a ideologia presente nos conteúdos veiculados nos livros didáticos de História.⁸

A partir da década de 1990, outras abordagens, que não apenas as ideológicas, passaram a ser alvo

⁸ MUNAKATA, Kazumi. "Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil." In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 271.

⁹ Entre os trabalhos, podem ser citados: BITTENCOURT, Circe. *Pátria, Civilização e Trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação.” In: SIMAN, Lana Mara de Catro; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.) *Inaugurando a História e construindo a Nação. Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

¹⁰ BITTENCOURT, Circe. 2004, op. cit., p.304.

¹¹ Considerando apenas os livros didáticos de História, cito, para ilustrar, os trabalhos de MACHADO, Vanderlei e LOHN, Reinaldo Lindolfo. “Gênero e imagem: relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de História”. *Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero*, v.4, n.2, p.119-134. Niterói/RJ: Eduff, 2004 e FERREIRA, Ângela Ribeiro. “História das mulheres no ensino de História do Brasil: uma análise das abordagens do livro didático.” Anais eletrônicos do XXIII Sim-pósio Nacional da ANPUH, 2005. In: www.anpuh.uepg.br/xxiii_simpósio/anais/textos/angela%20ribeiro%20ferreira.p.d.f. Acesso em 12 de agosto de 2006.

¹² Essas leituras foram realizadas por conta da pesquisa “O ensino de História e a escolarização de diferenças e desigualdades de gênero no espaço escolar”, desenvolvida, com apoio institucional, pelo Grupo de Pesquisa Relações de Gênero e Família – Centro de Ciências da Educação –

das preocupações de pesquisadores/as, tais como a relação entre conteúdos escolares e acadêmicos e ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários, dentre tantos outros. Nos últimos anos, as pesquisas realizadas sobre o livro didático de História têm investigado os discursos veiculados sobre determinadas noções de “nação”, “cidadania”, “identidade”, entre outros.⁹ E, embora se perceba certa tendência nas pesquisas em identificar lacunas relativas a determinados temas ou sujeitos históricos nestes livros¹⁰, ainda são relativamente poucas e esparsas as investigações que tenham como objeto de estudo os livros didáticos sob a perspectiva analítica de gênero.¹¹

Ultimamente, tenho me detido em leituras bastante prazerosas de dezenas de livros didáticos de História brasileiros,¹² e posso afirmar que as mulheres certamente não estiveram/estão ausentes em grande parte deles. É bem verdade que, na grande maioria das publicações passadas, elas não passaram de citações: mães, esposas ou filhas de alguns ilustres personagens históricos. Em outros, são heroínas, donas de “grandes feitos” e, assim, reverenciadas. Porém, como mercadoria, o livro didático precisa adaptar-se à demanda, como bem lembrou Munakata.¹³ E a demanda, a partir da década de 1980, mas, principalmente, no decorrer da década de 1990, em relação a disciplina de História, foi no sentido de valorizar diferentes relações, sujeitos e ações históricas: mulheres, negros, indígenas, movimentos sociais, etc, bem como abordagens que privilegiassem a reflexão crítica, a formação de uma consciência histórica, a promoção da cidadania, dentre outras questões.

Convém lembrar que estas demandas foram criadas a partir de diferentes lugares. A ampliação das pesquisas históricas e do repensar do ensino, acompanhado por um processo de alterações nas relações entre o conjunto da Indústria Cultural e a Academia, contribuíram para a construção de um movimento que passou a exigir mudanças e renovação dos livros

didáticos de História.¹⁴ Os debates acadêmicos que passaram a ser travados, sobretudo a partir da década de 1980 sobre movimentos sociais, feminismos, história das mulheres e posteriormente gênero e a própria e conveniente participação da indústria editorial nesses debates também fizeram parte desse movimento. Além, é claro, da emergência de políticas públicas educacionais, como as reformas curriculares na década de 1980 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os níveis Fundamental e Médio - 1997 e 1998 - respectivamente, bem como o Programa Nacional do Livro Didático criado pelo Decreto 9.154 de 01/08/1985.

O PNLD foi importante para a configuração de olhares críticos e vigilantes sobre os livros didáticos, pois passou a estabelecer recursos regulares para sua compra e distribuição em todo o País. Dentre outras medidas, a partir de 1996 passou a submeter, primeiramente, livros didáticos, e, em seguida, coleções didáticas inscritas no programa, a avaliações sistemáticas. Os resultados destas avaliações são divulgados nos Guias de Livros Didáticos distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar professores e professoras na escolha do livro didático. Em relação aos livros de História, especificamente, a preocupação com a “renovação historiográfica” está explicitada como um dos critérios de avaliação das coleções didáticas, no PLND de 2005 e 2007.¹⁵

A necessidade de incorporar renovações historiográficas como os novos temas e problemas históricos, dentre eles a história das mulheres, aliada ao próprio desenvolvimento da “mercadoria” livro didático nos últimos anos, pode revelar, contudo, situações singulares e, também, algumas armadilhas. Os livros publicados a partir da segunda metade da década de 1990 em diante certamente mudaram aspectos relacionados aos seus conteúdos e metodologias, e se preocuparam em abrir espaços para

UDESC. Foram pesquisados cerca de 30 livros didáticos de História, publicados entre as décadas de 1930 a 2000.

¹³ MUNAKATA, Kazumi. 2005, op. cit., p.274.

¹⁴ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensina-da*. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

¹⁵ Ver: “avaliação de livros didáticos” em www.fnnde.gov.br.

outras discussões no campo da História. Contudo, as alterações, no campo da renovação e incorporação historiográfica, passaram a ser realizadas a partir de inúmeros *links*, *boxes*, textos dentro de outros textos, bem como com uma pluralidade de imagens - que hoje caracterizam os livros didáticos de modo especial. Esses recursos, de certa forma, abriram apenas “parênteses” para que questões que envolvam aspectos da vida cotidiana, privada e, assim, por associação histórica, da história das mulheres e das relações de gênero, fossem abordadas.

A leitura de algumas coleções de livros didáticos de História, publicadas entre final da década de 1990 e início de 2000, certamente permite constatar avanços teóricos e metodológicos incorporados aos textos didáticos. Porém, não obstante estas constatações, essa mesma leitura pode revelar, também, algumas incômodas permanências, ainda presentes nos textos escolares. Um breve exame dos livros didáticos aprovados pelo PNL D revela que, mesmo incorporando recentes avanços teóricos, o ensino de História preserva marcos cronológicos estabelecidos ainda no século XIX. Para Kátia Abud, essa permanência deve-se ao enraizamento, em nossa cultura – em quase dois séculos de ensino de História –, de uma tradição evolutiva, cronológica e eurocêntrica, que as reformas realizadas nesse período não conseguiram superar. Ainda segundo esta historiadora, a maioria das escolas e professores estaria presa aos antigos padrões herdados dos vetustos Imperial Colégio de Pedro II e IHGB.¹⁶

¹⁶ ABUD, Kátia. “Parado no Tempo”. *Nossa História*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, ano 1, n. 9, julho de 2004, p.51.

Penso que reside nessa dificuldade - a de superar a tradição à qual o saber histórico escolar está historicamente atrelado – algumas das armadilhas em relação à história das mulheres e gênero (restringem-se, aqui, em função do objetivo do texto, mas certamente devem-se citar, também, negros, indígenas e tantos outros sujeitos e/ou grupos sociais). 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.

Ao incorporar temáticas que envolvem mulheres e relações de gênero como apêndices da história geral – através de textos complementares -, expõem, paradoxalmente, permanências, ao invés de mudanças. Mesmo depois de anos de contestações de movimentos feministas que remontam as décadas de 1960/70, todo o conjunto de estudos, discussões e debates travados a partir de pesquisas, encontros e simpósios; os “novos temas e problemas” da pesquisa histórica; até mesmo as iniciativas de transversalizar gênero e sexualidade nas disciplinas escolares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental; entre outras instâncias, as mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra”. A história das mulheres e, mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais.

Textos e imagens presentes nos livros didáticos apresentam práticas sociais que configuram como dadas, situações que envolvem sexo e gênero, naturalizando assim homens e mulheres em papéis normativos, inscrevendo-os como sujeitos a-históricos que atuariam na história a partir de atitudes e condições socialmente preestabelecidas. De modo geral, os livros didáticos utilizados nas escolas trazem apropriações persistentes de imagens que informam um “mundo” ainda bastante masculino, de raça branca, adulto, cristão,

heterossexual; de grupos que vivem em cidades, de sujeitos que estão trabalhando, que são magros, sadios, entre outros padrões hegemônicos. Nesse sentido, portanto, devem, cada vez mais, ser analisados como pedagogias que inscrevem modelos normativos. A grande maioria das histórias acaba por fazer circular, nas escolas, representações de modelos tradicionais de família: pai, mãe, uma filha e um filho, todos brancos e perfeitos, representando papéis fixados em determinados momentos da história, e ainda muito pouco problematizados em livros didáticos, de forma geral. Investigar estas questões constitui-se numa maneira de perceber o lugar das práticas educativas na construção, hierarquização e reposicionamento de papéis tradicionais de gênero, no processo de escolarização dos indivíduos.

Doces Cabras???

A Coleção Nova História Crítica. Um estudo de caso.

A coleção Nova História Crítica, publicada a partir de 1998, pode ser considerada o maior sucesso editorial na área do livro didático na atualidade. Assim como tantas outras, a coleção, graficamente, é bem cuidada, possuindo uma série de textos, hipertextos e muitas imagens. Diferencia-se das outras coleções, contudo, pela linguagem irônica e humor presentes em pequenos comentários e caricaturas, e pelas opiniões livremente expressas pelo autor ao longo da obra. O professor Mário Furley Schmidt, autor da coleção, e também de outros livros didáticos, lecionou, durante muito tempo no ensino Fundamental e Médio na rede de Colégios Itapuca, em Niterói/RJ, cidade onde reside. Nos últimos 10 anos, porém, tem se dedicado exclusivamente à pesquisa e elaboração de material didático, todos publicados pela editora paulista Nova Geração. Inscritos para o PNLD de 2002, os livros da coleção “Nova História Crítica” alcançaram o segundo lugar no *ranking* dos mais solicitados e, em

2005, o primeiro lugar. Segundo a editora, desde a primeira edição já foram vendidos mais de 10 milhões de exemplares para todo o Brasil, tanto para atender à rede pública quanto a privada. Em Santa Catarina, cerca de 70% das escolas públicas do Estado escolheram os livros da coleção, em 2005.¹⁷

Tanto sucesso também atraiu polêmicas. Após inscrição no PNL D de 2002, a coleção e seu autor viram-se envolvidos em debates sobre os conteúdos e opiniões explicitadas nos textos dos livros, *visivelmente inspirados no Marxismo*. Uma rápida busca na internet pode informar sobre o tom desses debates, que incluem, até mesmo, petições de protesto enviadas ao MEC.¹⁸ Uma reportagem publicada no Caderno Vida Urbana, do jornal “Diário de Pernambuco”, em maio de 2002, aborda parte destas discussões:

*Qual é a História que os jovens brasileiros estão aprendendo? Pelo menos para cerca de 3,4 milhões de alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, a disciplina está sendo vista sob uma ótica que vem gerando polêmica. O alvo das discussões é o professor Mario Furley Schmidt, autor da coleção Nova História Crítica, da editora Nova Geração, que vem enfrentando reações em todo o País por conta do conteúdo e das opiniões explicitadas em sua obra. Ironia, sarcasmo e linguagem agressiva dão o tom dos livros, aliados a uma visão histórica baseada na luta de classes, visivelmente inspirada no Marxismo.*¹⁹

Na sequência da reportagem, há uma série de depoimentos de “especialistas”, tecendo críticas sobre a coleção; e, em outra parte, a reação de leitores defendendo a abordagem dada por Mário Schmidt em seus textos, como, por exemplo:

As críticas à coleção Nova História Crítica de M. Schmidt parecem partir de pessoas desinformadas. Um dos críticos diz que o autor trata o estudante como criança. Ora, e o que você acha que é um aluno de 10 ou 11 anos de idade na 5ª série, um adulto? Outros reclamam da abundância de fontes iconográficas, exatamente o

¹⁷ Informações gentilmente disponibilizadas pela Editora Nova Geração, através de contatos estabelecidos via correio eletrônico e, também, pelo telefone. Alguns dados sobre a compra dos livros pelo governo podem ser conferidos no site www.fnde.gov.br.

¹⁸ Apenas como ilustração, ver as seguintes páginas na internet: www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,11,sid,1,ch; www.projetoeducar.org.br/protesto.htm; www.vozdasbeiras.com/index.asp?idEdicao=62&id=2010&idSeccao=505&Action=noticia; www.montfort.org.br/perguntas/livrohistoria.html.

¹⁹ Ver reportagem de: GADELHA, Wilfred. “Livros provocam polêmica”. Caderno Vida Urbana. www.pernambuco.com/diario/2002/05/19/urbana2_0.html. Acesso em: 15 de ago. 2006.

aspecto gráfico que tem sido a tendência nos mais recentes livros didáticos de história na França e na Espanha, por exemplo. (...)
{Nilo, por e-mail}

Estou surpreso com o tamanho equívoco em relação à obra do professor Mario Furley, um homem altamente gabaritado e possuidor de uma cultura invejável. Esses críticos utilizam-se de comentários banais, como se muitas ilustrações prejudicassem a compreensão do texto. Parece que os senhores críticos ainda acreditam que Cabral “descobriu” o Brasil por acaso, ou que Vargas foi o paição dos pobres. Reflitam. {André, por e-mail}

Depoimentos de professores e professoras, também na mesma reportagem, elogiam a obra, como a professora Lenise Lopes: *o livro aborda experiências que os tradicionais nem tocam*. E o próprio autor defende-se, alegando que esse tipo de crítica estaria *atrelada ao ensino tradicional que exaltava os grandes heróis e ignorava as ações do povo trabalhador*. Além disso, Mário Schmidt reconhece que sua obra é assumidamente política, e que vai manter seus leitores sempre atualizados com as *últimas pesquisas das Universidades*. Segundo o texto jornalístico, ainda, o autor não se incomoda com as críticas à linguagem utilizada; rebate as acusações de sarcasmo e humor negro, afirmando que esta seria uma maneira de aproximar-se dos jovens.²⁰

²⁰ *Idem.*

É importante informar que, em entrevistas realizadas com professores e professoras de História da rede pública da grande Florianópolis, a referida coleção é destacada como a preferida no trabalho em sala de aula, por ser “crítica”, “trazer temas atuais” e possuir uma linguagem “divertida”, que agrada aos alunos que frequentam o ensino fundamental a partir da 5ª série. Em 2004, observando aulas referentes ao estágio docente de alunos da graduação em História, deparei-me com um professor de História utilizando livros da coleção “Nova História Crítica” em sala com alunos do Ensino Médio em diferentes ocasiões. Interessada, perguntei ao professor o porquê do uso

dos livros, pois, afinal eram destinados ao Ensino Fundamental! O professor respondeu que o uso devia-se ao fato de os alunos gostarem muito da forma divertida como os textos abordavam os temas históricos, sem serem “chatos ou enfadonhos”, como a maioria dos “textos dos livros destinados ao Ensino Médio”.

Chama a atenção a forte associação desta coleção com o que seria uma linguagem crítica, ou de *inspiração marxista*, ou mesmo de esquerda. Das coleções destinadas ao Ensino Fundamental, editadas a partir da segunda metade da década de 1990,²¹ esta, certamente, destaca-se pelo esforço - mesmo que bastante maniqueísta, polarizado em dominantes e dominados, bons e ruins - em tentar dar mais espaço à discussão que envolve as mulheres e as relações de poder. Além, é claro, de procurar problematizar, de forma mais explícita, questões como, por exemplo, desigualdades de gênero. Algo que, do ponto de vista estritamente político - no que concerne apenas à visibilidade desta discussão nos manuais didáticos -, não deixa de ter sua importância assegurada. Dito isso, importa, aqui, perceber como essas mesmas questões foram organizadas junto aos conteúdos de História ditos “tradicionais”, que não foram totalmente abandonados pelo autor, mesmo nesta coleção que se pretende “crítica”.

O livro da 5ª série, que vai da pré-história à “cultura medieval”, explica que a história das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres tem um início, e o autor não abre mão de marcos que estabelecem um “antes e depois”:

Em muitas comunidades antigas, os homens e as mulheres dividiam as tarefas. Como as mulheres quase sempre estavam grávidas ou amamentando, tinham de se dedicar a tarefas que não exigiam movimento nem força bruta. Assim, a caça, a pesca e a criação de animais ficaram com os homens. As mulheres trabalhavam na agricultura, na tecelagem, cuidavam das crianças e das habitações.

²¹ Coleções como as de: COTRIM, Gilberto. *Saber e Fazer História. História Geral e do Brasil*. 2. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2002; PILLETTI, Nelson e PILLETTI, Claudino. *História e Vida Integrada*. São Paulo: Ática, 2001; MONTELLATO, Andréa; CABRINI, Conceição; e CATELLI Jr., Roberto. *História Temática*. 2ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 2002. MACEDO, José Rivair e OLIVEIRA, Mariley W. *Brasil: uma história em construção*. São Paulo: Brasil, 1996.

Era uma divisão natural do trabalho.

(...)

A partir do momento em que o trabalho feminino foi se reduzindo ao lar e que os homens se tornaram os chefes incontestáveis da família, as mulheres se tornaram quase propriedades do marido, Começava uma longa história de opressão machista sobre as mulheres. Séculos e séculos com as mulheres sem direito de estudar tanto como os homens, sem direito de participar plenamente da vida pública e intelectual, obrigadas a obedecer aos homens como doces cabras.²²

²² Textos: “Igualdade entre homens e mulheres” e “Propriedade privada e o machismo”, respectivamente. SCHMIDT, Mário Furley. *Nova História Crítica*. 5ª série. São Paulo: Nova Geração, 1999, p.71. Grifo meu.

Ao explicar a divisão sexual do trabalho como uma divisão natural, o autor acaba reforçando a corrente que justifica algumas diferenças e desigualdades de gênero a partir de dados estritamente biológicos. Ou seja, inscreve como natural e, portanto, não histórico, que características físicas, como a força, sejam suficientes para explicar a dominação masculina. É conveniente que se diga que esta não é uma particularidade de Mário Schmidt; aliás, este é um modelo explicativo muito antigo e já há muito criticado por estudiosas/os feministas.

Não deixa de ser interessante notar que, num livro didático de História de 1929, seu autor recorra à mesma tradição para falar das diferenças nos costumes das “primeiras civilizações”:

Parece que desde que se iniciou a época pastoril, que é a época patriarcal por excellencia, a mulber passou a ser um instrumento, uma cousa, um objecto, em fim, de que o homem se valia para satisfazer seus desejos e nada mais. O homem, quanto mais coragem e força revelasse nos ataques e na defeza, tanto mais liberdade tinha para possuir várias mulberes. Como que para conservar alguma cousa dos costumes passados, uma só, entretanto, era considerada a esposa official.²³

²³ Referências aos “costumes” das “primeiras civilizações” em livro didático. BAHLLIS, Jorge. *História da civilização* (Primeiro volume). Porto Alegre: Editor Carlos J. Muller, 1929, p.31.

Outro autor e uma década depois, as mesmas bases epistemológicas:

A maior parte das tarefas penosas que tinham de ser feitas recaiam sobre as mulheres. O homem primitivo nada sabia de cavalheirismo. Quando o pequeno grupo humano mudava-se de lugar, as mulheres e meninas carregavam o pouco ou muito que havia a carregar, enquanto os homens andavam leves e livres, com as suas armas, prontos para qualquer eventualidade. O cuidado com as crianças era exclusiva obrigação das mulheres. Costuma-se supor que as mulheres é que começaram a agricultura. Isto é altamente provável.²⁴

Não se quer, aqui, comparar as explicações propriamente ditas, afinal escritas em tempos diferentes, não querem dizer, em absoluto, a mesma coisa. Têm outros significados, produziram e produzem sentidos também diferentes. Porém, não deixa de ser instigante pensar na longevidade dos usos da natureza, do lugar necessário e natural destinado às mulheres e aos homens na história, determinado pelas constituições biológicas, e das relações estabelecidas a partir daí: agricultura, cuidado com as crianças para as mulheres; caça e proteção para os homens; passividade e subordinação feminina, frente à força e dominação masculina.

Esta explicação sobre as origens da desigualdade sexual é bastante clássica. As antropólogas Rosaldo e Lamphere lembram que, nela, reside *a noção de que formas primitivas da sociedade encontram sua adaptação para diferenciar as atividades masculinas e femininas, dando às masculinas um valor todo especial; essa adaptação primitiva tornou-se parte da herança cultural da nossa espécie.*²⁵ Ainda segundo os argumentos que sustentam essa noção, a caça aos animais de grande porte exigiria esforços coordenados de diferentes indivíduos e, porque envolviam perigos e viagens longas, as mulheres foram excluídas. Ficaram limitadas em seus movimentos, por terem de cuidar dos filhos. O tamanho e a força masculina determinariam que os homens, e não as mulheres, assumiriam a responsabilidade da agressão e da defesa intergrupala. A caça a animais de grande porte passou a ser vista como ponto decisivo e criativo na evolução

²⁴ Referência aos “homens primitivos” em livro didático. WELL, H. G. *História Universal. Primeiro tomo. Dos começos da vida na terra até o fim do Império de Alexandre o Grande*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939, p.203.

²⁵ ROSALDO, Michelle Zimbalist e LAMPHERE, Louise. *A mulher, a cultura e a sociedade*. Tradução de Cila Anker e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.23.

²⁶ *Idem*, p.24.

humana, enquanto que a caça a animais de pequeno porte praticada, por ambos os sexos, e a coleta, atividade dita feminina, foram consideradas secundárias.²⁶ Convém notar que, mesmo havendo várias outras interpretações sobre a organização social de homens e mulheres nestas sociedades “primitivas”, parece que a versão do “caçador” chega à contemporaneidade com *status* de modelo explicativo bastante atual.

As explicações baseadas em causas universais, acerca das relações desiguais entre homens e mulheres, são reducionistas e insuficientes, pois, ao desconsiderarem a pluralidade de tempos, espaços e complexidades nas relações entre o feminino e o masculino, naturalizam os chamados sistemas de dominação. Além disso, o pensamento dicotômico e polarizado, que concebe os gêneros como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica de dominação-submissão, certamente em nada, ou em muito pouco, contribui para um ensino de História que possa formar sujeitos plurais, capazes de pensar e refletir sobre o mundo e as relações a partir de uma história que se constrói cotidianamente, e não pronta e definitiva.

Há, ainda, uma outra consideração a fazer: a recorrência ao mito de origem, também bastante criticado na História, mas do qual não só Mário Schmidt, mas também outros autores de livros didáticos, fazem uso. Este tipo de concepção parece reforçar a função social de homens e mulheres ao longo dos processos históricos. E, mesmo com as tendências “inovadoras, modernas e críticas”, ainda parecem ser um dos problemas que acompanham o fazer histórico, ou melhor, parece que os historiadores e historiadoras, professores e professoras necessitam de um ponto de partida que explique as relações que se configuram na sociedade, sejam de gênero, ou de poder, ou de idade, ou de geração, dentre outros.

Não apenas os textos de Mário Schmidt, mas também as imagens que os acompanham, como que

para reforçar as informações neles contidas, marcam as diferenças de gênero a partir de dados essencializados, incrustados no pensamento ocidental, que se pautam em oposições binárias dadas, como, por exemplo: natureza/cultura e homem/mulher. A imagem abaixo narra uma história bem instigante sobre estes opostos, para exemplificar como se deu a divisão do trabalho:

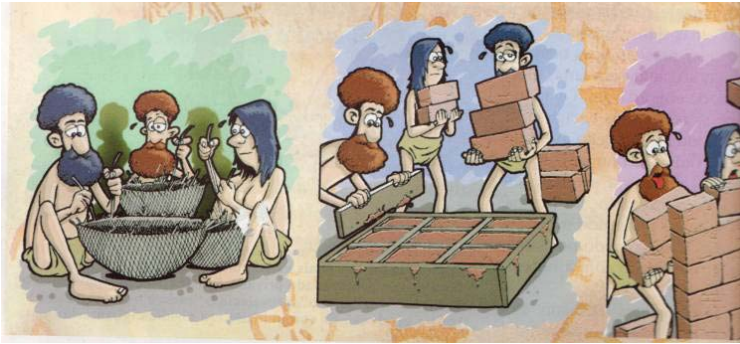


Figura 1 - SCHMIDT, 5ª série, p.58

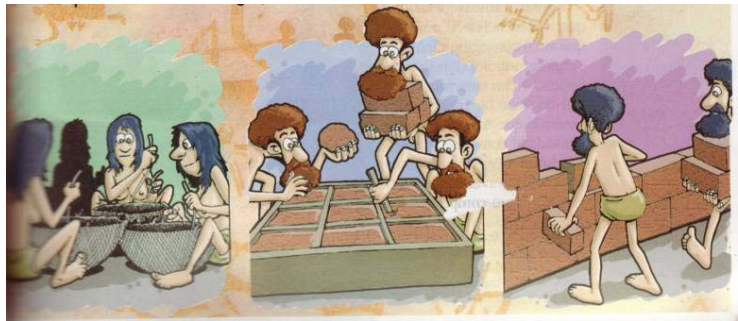


Figura 2 - SCHMIDT, 5ª série, p.59.

Na figura 1, é possível observar homens e mulheres fazendo duas atividades em conjunto: feitura de cestos e tijolos para levantar uma parede. Os homens que fazem cestos parecem não estar muito contentes, assim como o homem que carrega três tijolos, ao contrário da mulher que só carrega dois. Na outra imagem, figura 2, o trabalho é reorganizado: mulheres fazem cestos, e homens fazem tijolos. Tudo parece estar em ordem

agora! As forças produtivas finalmente foram reorganizadas. O título da imagem, em letras maiores, não deixa dúvidas: “A divisão do trabalho aumenta a produtividade”. Ao reproduzir certo modelo de linguagem identificada como “marxista”, as análises e explicações de Mário Schmidt sobre as sociedades e as relações revelam, em parte, a datada dificuldade do pensamento de esquerda em lidar com as questões de gênero. Historicamente, mesmo que o problema da “opressão feminina” tenha se colocado nestas discussões, as preocupações com questões de classe negligenciaram as mulheres.

Nestas imagens, temos, também, representados, a associação feminina com trabalhos “leves”, e a masculina com trabalhos “pesados”, embora a questão do texto seja sobre a especialização do trabalho. Essas associações, carregadas de representações de gênero, fazem parte da seqüência de imagens dos livros da coleção. Uma representação persistente é a associação das mulheres a uma menor produtividade. No capítulo 4 da 8ª série, “Rebeliões na República Velha”, numa discussão sobre produção e divisão dos alimentos, há uma imagem ilustrativa em que as mulheres aparecem ao lado da quantidade menor de milho, enquanto os homens aparecem ao lado das pilhas maiores, numa alusão à produtividade de cada um.²⁷ Aqui, cabe também referência a certa idiossincrasia do autor: ao contrário de outros autores de livros didáticos, Mário Schmidt dispensa a colaboração de profissionais no processo de escolha das imagens que ilustrarão seus textos, pois é ele mesmo quem faz isso.

Voltando novamente às representações sobre homens e mulheres, temos, na seqüência de uma discussão sobre o machismo e a igualdade de gênero, uma imagem também bem significativa:

²⁷ SCHMIDT, Mário Furley. *Nova História Crítica*. 8ª série. São Paulo: Nova Geração, 2001, p.73.



Figura 3 - SCHMIDT, 5ª série, p. 65.

Em linhas bem coloridas, e com a clara intenção de ser divertida, a imagem acaba fazendo circular representações de homens fortes, viris e dominadores, e mulheres frágeis. Aliás, homens fortes e musculosos, e mulheres com peitos fartos e com expressões um tanto parvas, também serão uma constante ao longo da coleção.

Outras associações, através das imagens, são igualmente pertinentes para pensarmos algumas representações sobre os papéis sexuais.



Figura 4 - SCHMIDT, 5ª série, p.77.

A história acima trata de hierarquias acima de tudo, e, para isso, fixa essas posições em modelos bastante tradicionais. O homem provedor e a mulher dona-de-casa, a qual na história em questão, ocupa uma posição hierarquicamente inferior a do marido. Utilizada com a proposta de discutir as desigualdades sociais, também fixa papéis normativos em relação ao gênero. Uma outra possibilidade é observar a forma com que as mulheres são retratadas em seus papéis assumidos no interior da família, em contraposição a outros papéis:



Figura 5 - SCHMIDT, 5ª série, p.77.

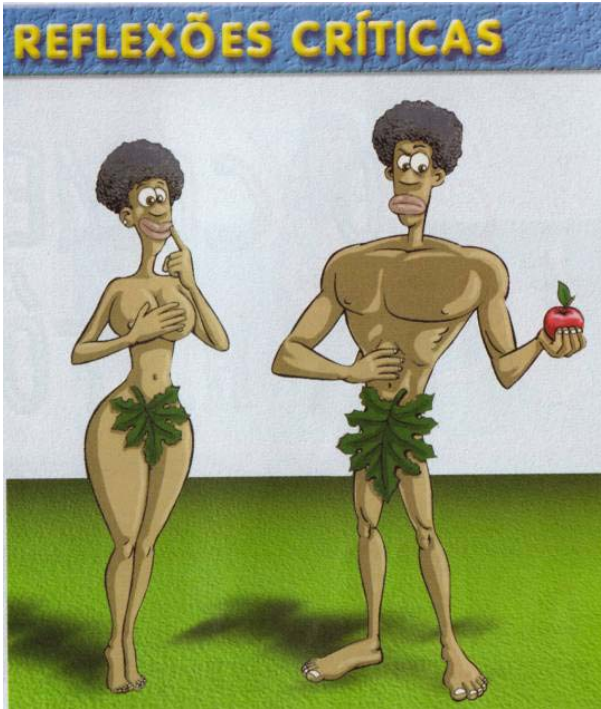


Figura 6 - SCHMIDT, 5ª série, p.55.

Nas figuras 4 e 5, as mulheres - como mães e donas de casa - aparecem destituídas de apelos sexuais, ao contrário da desnuda Eva, negra (Adão também, vá lá!!!), quadris e peitos fartos e, também, a atrapalhada mulher, mas com peitos muito desenvolvidos, agarrada pelo suposto *viking*, na figura 3. Aliás, chama muito a atenção o lenço nos cabelos das mulheres mães, e a persistente associação do pai como provedor. O pai sempre aparece sentado à mesa esperando sua comida, porém é dele a responsabilidade de prover o lar: trazer o dinheiro, comprar o pão, etc. A mãe, com lenços nos cabelos, serve aos filhos e ao marido à mesa, e também, se for o caso, como no livro da 8ª série, explica porque não tem pão para comer a seu filho com fome: *Porque seu pai não tem dinheiro para comprar pão. Ele foi despedido da padaria onde trabalhava.*²⁸

²⁸ *Idem*, p.119.

Arquétipos de homens machões e dominadores, brutos, fortes e corajosos; mulheres frágeis, dominadas, obedientes, vítimas e submissas, persistem nos livros didáticos de História. Aos homens, cabem as grandes decisões e a definição dos rumos da sociedade; as mulheres aparecem quando relacionadas a feitos “notáveis”, ou quando se fala na história da família, da criança, do patriarcado – este último modelo explicativo para diferentes sociedades em tempos e situações bem diversos.²⁹

²⁹ Sobre esta questão, ver: CÔRREA, Mariza. “Repensando a família patriarcal brasileira: notas para o estudo das formas de organização familiar do Brasil.” *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.37, maio de 1981 e MACHADO, Vanderlei e LOHN, Reinado Lindolfo, 2004, op. cit.

Outro ponto importante a ser pensado é que, para além das representações persistentes que estereotipam homens e mulheres em papéis a-históricos, é o fato de que temas relacionados às mulheres e às relações de gênero não são problematizados em suas contingências históricas: são dadas como necessárias, e fazem parte de uma história pronta e acabada. As coleções analisadas não conseguem fugir dessa armadilha e, portanto, não avançam nas discussões relativas as desigualdades de gênero. O texto sobre a “Nova Mulher”, inserido no capítulo 7 da 8ª série, “A crise de 29”, ilustra alguns limites dessa discussão:

As transformações na economia influenciaram as mudanças nos costumes. Por exemplo, o crescimento do número de mulheres no mercado de trabalho. Elas arrumavam emprego nas fábricas, nos escritórios, no comércio. O trabalho fez com que elas conquistassem uma independência que no século anterior não passava de sonho. Nos anos 20, nas grandes cidades do Ocidente, algumas mulheres de classe média e alta já podiam frequentar a universidade. Usavam cabelos curtos, fumavam, namoravam, iam a bares sozinhas ou com amigas, tornavam-se pintoras ou cientistas, falavam sobre a emancipação feminina. Algumas eram até intelectuais socialistas. Desde o fim do século XIX, as feministas enfrentavam até a polícia pelo direito de voto. Finalmente, a partir dos anos 20, os EUA e alguns países da Europa Ocidental começaram a adotar o voto feminino. Mas, infelizmente, apesar de tudo isso a sociedade continuava muito machista. A maioria dos homens não aceitava a independência feminina. Queriam esposas submissas.

*Escravidadas mentalmente, temendo a liberdade, muitas mulheres ainda aceitavam os velhos papéis.*³⁰

Na década de 1920, as mulheres, graças à sua entrada no mercado de trabalho, conquistam algumas independências; as de classe média e alta já podiam até freqüentar universidades, e algumas até mesmo eram intelectuais socialistas. As mulheres podiam, até, votar. Mas a sociedade, inexoravelmente machista, seguia seu curso, e muitas mulheres escravizadas mentalmente, temendo a liberdade, aceitavam velhos papéis. Este texto é emblemático, pois, situado em meio a discussões sobre a década de 1920 - e aí encerrado, pois não há questionamentos, problematizações -, passa a idéia de que só mulheres muito singulares conseguiam não se deixar “escravidar mentalmente” e se submeter ao jugo machista: muitas estavam fadadas à submissão. Parece, assim, que o evento natural é a dominação masculina; singular é as mulheres conquistarem direitos, subverter a lógica “machista”. Enquanto mulheres e homens forem abordados sob a lógica da dominação masculina como sendo a única possível para explicar o mundo em que vivemos, estaremos fadados a livros e ensino de História sem perspectivas de investimentos em transformações nas relações sociais e de poder, sejam de classe, de raça ou de gênero.

Suely Gomes Costa lembra que enfrentar um determinado tipo de História que já nasce pronta, seria um, dentre os muitos desafios colocados ao ensino de História.³¹ A análise dos livros didáticos a partir do gênero pode e deve contribuir para que estes livros, ao incorporar mudanças, possibilitem, também, a revisão de comportamentos normativos, preconceitos e discriminações erigidos sobre diferenças. Concordo que falar dos conteúdos dos livros didáticos é falar de sua maior fragilidade: afinal há, limites, e sempre existirão problemas, quando o que se quer e se precisa é organizar o maior número possível de temas

³⁰ SCHMIDT, Mário Furley. 2001, op. cit., p.116. Grifo meu.

³¹ COSTA, Suely Gomes, Gênero e História. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.187-208.

circunscritos a um amplo recorte temporal em cerca de 250 páginas. Porém, essa constatação não inviabiliza, mas, sim, reforça a necessidade de que revisões sigam sendo realizadas para que os saberes históricos escolares sejam reconstruídos sob outras perspectivas, mais críticas no que concerne aos padrões normativos e hegemônicos que subjetivam os sujeitos e as relações: transformadoras, ao invés de mantenedoras das desigualdades entre homens e mulheres em suas diferenças.

Referências:

ABUD, Kátia Maria. “Parado no Tempo”. *Nossa História*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, ano 1, n. 9, julho de 2004, p.49-51.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.529-575.

BITTENCOURT, Circe. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993. (Tese de Doutorado).

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CORRÊA, Mariza. “Repensando a família patriarcal brasileira: notas para o estudo das formas de organização familiar do Brasil.” *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.37, maio de 1981.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. (Org.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.187-208.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. "História das mulheres no ensino de História do Brasil: uma análise das abordagens do livro didático." Anais eletrônicos do XXIII Simpósio Nacional da ANPUH, 2005. In: www.anpuh.uepg.br/xxiii_simpósio/anais/textos/angela%20ribeiro%20ferreira.p.d.f. Acesso em 12 de agosto de 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. "Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação." In: SIMAN, Lana Mara de Catro; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.) *Inaugurando a História e construindo a Nação. Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.91-121.

_____. *História & Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GADELHA, Wilfred. "Livros provocam polêmica". Caderno Vida Urbana. www.pernambuco.com/diario/2002/02/19/urbana2_0.html. Acesso em: 15 de ago. 2006.

GATTI Jr., Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil. (1970-1990)*. Bauru/SP: Edusc, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p.102-132, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Vanderlei e LOHN, Reinaldo Lindolfo. Gênero e imagem: relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de História. *Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero*, v.4, n.2, p.119-134. Niterói/RJ: Eduff, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. "Livro didático: produção e leituras". In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São paulo: Fapesp, 1999, p.577-594.

_____. “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil.” In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p.271-296.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História. Operário, mulheres e prisioneiros*. 2. ed. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROSALDO, Michelle Zimbalist e LAMPHERE, Louise. (Coords.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Tradução de Cila Anker e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SCHMIDT, Mário Furley. *Nova História Crítica*. 5ª série. São Paulo: Nova Geração, 1999.

SCHMIDT, Mário Furley. *Nova História Crítica*. 6ª série. São Paulo: Nova Geração, 1999.

SCHMIDT, Mário Furley. *Nova História Crítica*. 7ª série. São Paulo: Nova Geração, 1999.

SCHMIDT, Mário Furley. *Nova História Crítica*. 8ª série. São Paulo: Nova Geração, 2001.

SOUZA, Ivonete da Silva. *A autoridade da fonte: como os professores de história utilizam o livro didático*. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. (Dissertação de Mestrado).

www.fnde.gov.br.

www.projetoreeducar.org.br/protesto.htm.

[www.vozdasbeiras.com /
index.asp?idEdicao=62&id=2010&idSeccao=505&Action=noticia](http://www.vozdasbeiras.com/index.asp?idEdicao=62&id=2010&idSeccao=505&Action=noticia).

www.montfort.org.br/perguntas/livro_historia.html.

www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,11,sid,1,ch.