



PROFHISTÓRIA

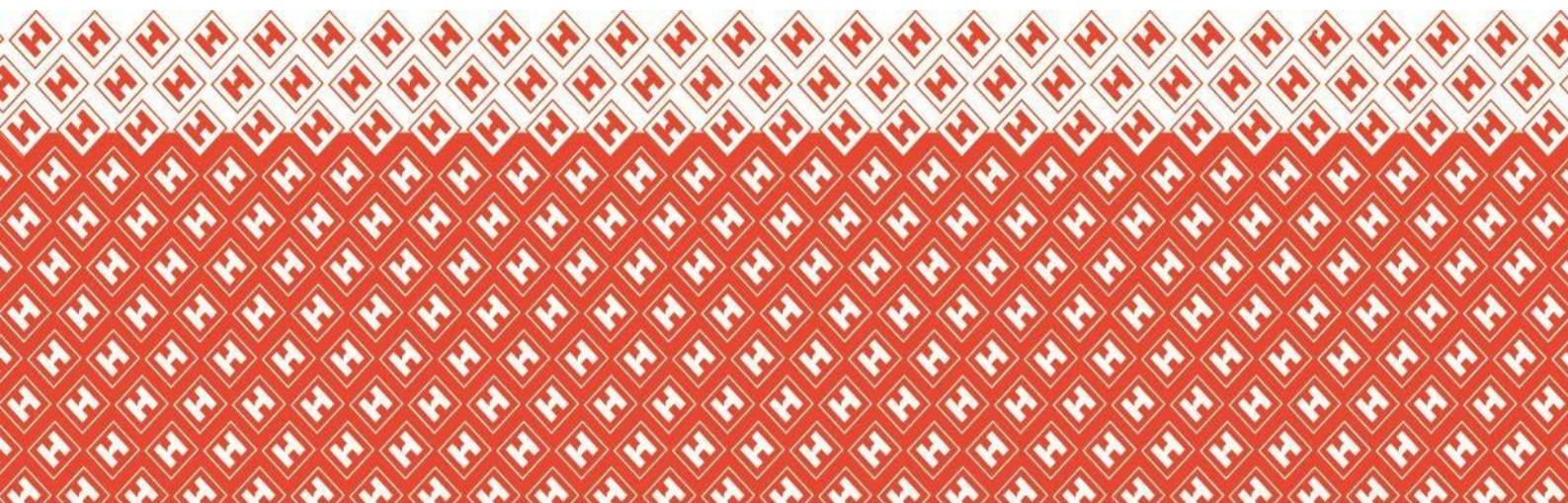
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**SUELEN FERREIRA DE
CARVALHO TORRES**

**REPRESENTATIVIDADE IMPORTA:
ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO
FEMININA NOS LIVROS DIDÁTICOS
VOLTADOS PARA O 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL 1**

UNIRIO 2022

SUELEN FERREIRA DE CARVALHO TORRES



**REPRESENTATIVIDADE IMPORTA:
análise da representação feminina nos livros didáticos de
História voltados para o 5º ano do Ensino Fundamental 1**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Departamento de
História da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Santana Rabello de Castro

Rio de Janeiro

2022

**REPRESENTATIVIDADE IMPORTA:
análise da representação feminina nos livros didáticos de
História voltados para o 5º ano do Ensino Fundamental 1**

Suelen Ferreira de Carvalho Torres

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Departamento de
História da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fernanda Santana Rabello de
Castro (UNIRIO) - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Aline Montenegro Magalhães
(UNIRIO)

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Gomes de Jesus
(UFRRJ)

Rio de Janeiro
2022

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

F693 Ferreira de Carvalho Torres, Suelen
 ?Representatividade importa: Análise da
 representação feminina nos livros didáticos de
 história voltados para o 5o ano do ensino
 fundamental 1 / Suelen Ferreira de Carvalho Torres.
 -- Rio de Janeiro, 2022.
 188

 Orientador: Fernanda Santana Rabello de Castro.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
 Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
 em História, 2022.

 1. Gênero. 2. Mulher. 3. Ensino de História. 4.
 Livro didático. 5. Representatividade. I. Santana
 Rabello de Castro, Fernanda , orient. II. Título.

Dedico esse trabalho às minhas pequenas alunas da turma 501 de 2020, com quem mal pude conviver presencialmente, mas com as quais criei laços para a vida e especialmente à minha pequena grande musa inspiradora, minha Laura.

AGRADECIMENTOS

Sou extremamente grata por todos os caminhos que percorri e que me trouxeram até este momento. O mestrado era um sonho distante e só tornou-se possível devido a uma série de encontros e decisões. Sou muito grata, especialmente, pela minha decisão que me levou à minha turma de meninas em 2020, da qual surgiu a ideia para esta pesquisa.

Obrigada aos meus pais, Jandira e Adilson, por todos os esforços empreendidos na minha educação e por todo incentivo que sempre me deram. Seus ensinamentos e exemplos moldaram meu caráter e eu sou eternamente grata por isso.

Agradeço ao meu amor, meu marido Franklin, meu grande companheiro de jornada, pois sem seu apoio e o seu incentivo, o caminho teria sido extremamente mais difícil. Obrigada por facilitar essa jornada, por segurar a minha mão e apenas seguir comigo. Obrigada por me ouvir sempre e por todas as trocas de ideia sobre a dissertação.

Sou muito grata pela minha amada filha Laura, por ser a companheira de jornada mais fofa e incentivadora durante o curso. Obrigada, filha, por entender minhas ausências e por cobrar minha presença nos momentos certos. Obrigada por todos os bilhetes e desenhos incentivadores que ficaram em meus cadernos, textos e folhas de rascunhos porque estes foram extremamente motivadores.

Agradeço a minha querida orientadora, carinhosamente apelidada por mim de “orientadiva” por ter sido tão acolhedora, por ter me dado muita autonomia e por ter me trazido tanto conhecimento. Obrigada por ter feito esse processo mais leve e mais enriquecedor!

Obrigada a todos os colegas de curso com os quais tive o prazer de conviver virtualmente. Todas as trocas, conversas, por todo o apoio e incentivo.

*Às vezes eu falo com a vida, às vezes é ela quem diz.
Qual a paz que eu não quero conservar pra tentar ser feliz?*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a forma pela qual as personagens históricas femininas estão representadas em livros didáticos voltados para o 5º ano do Ensino Fundamental 1. É feita uma análise do conceito de gênero e como este é trabalhado nas escolas, além do estabelecimento da importância e do papel do livro didático nas aulas de História voltadas para o 5º ano. São analisadas três obras didáticas voltadas para o segmento e a forma de cada uma delas representar as mulheres que fizeram parte da História. Ao final é apresentada uma proposta didática de inclusão de personagens históricas femininas nas aulas através de um jogo de bingo com personagens femininas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Mulher, Ensino de História, Livro didático, Representatividade, Jogo, Bingo.

ABSTRACT

This study is intended to analyze the way female historic characters are portrayed in a textbook of the fifth grade of the Elementary School. It is developed an analysis of the concept of gender and how it is tackled at schools, besides the establishment of the importance and the didactic book's role in the classes of History for the fifth grade. The methodology employed consists in the analysis of three didactic works designed for the above mentioned educational level. The results indicate that it is convenient to present a didactic purpose of inclusion of female historic characters in the classes through a bingo game with female characters.

KEYWORDS: Gender, Women, History, History Teaching, Textbooks, Representativity, Game, Bingo.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Foto de livro didático	63
IMAGEM 2: Vamos conversar - Livro Marcha Criança	100
IMAGEM 3: Saiba mais - Livro Marcha Criança	101
IMAGEM 4: Texto do especialista - Livro Marcha Criança	101
IMAGEM 5: O tema é: - Livro Marcha Criança	102
IMAGEM 6: Você em ação - Livro Marcha Criança	102
IMAGEM 7: Vamos conversar - Livro Buriti	103
IMAGEM 8: Você sabia? - Livro Buriti	103
IMAGEM 9: Atividades - Livro Buriti	104
IMAGEM 10: Para ler e escrever melhor - Livro Buriti	104
IMAGEM 11: O mundo que queremos - Livro Buriti	105
IMAGEM 12: O que você aprendeu? - Livro Buriti	106
IMAGEM 13: Como as pessoas faziam para - Livro Buriti	106
IMAGEM 14: Atividade divertida - Livro Buriti	107
IMAGEM 15: Atividades - Livro Eu Gosto Mais	108
IMAGEM 16: Saiba mais - Livro Eu Gosto Mais	108
IMAGEM 17: Vocabulário - Livro Eu Gosto Mais	108
IMAGEM 18: Personagem complementar - Livro Eu Gosto Mais	108

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

E.F.1 - Ensino Fundamental 1

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Análise do Livro Didático Marcha Criança	120
QUADRO 2 -Análise do Livro Didático Buriti	122
QUADRO 3 - Análise do Livro Didático Eu Gosto Mais	124
QUADRO 4 - Comparativa da Análise dos Materiais Didáticos	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Objetivos	20
Referencial teórico e metodológico	21
CAPÍTULO 1 – UMA QUESTÃO DE GÊNERO	29
1.1 - Discussão sobre gênero	29
1.2 - História das Mulheres e Mulheres na História	42
1.3 - Gênero na escola	52
CAPÍTULO 2 - RELAÇÕES DE GÊNERO E LIVRO DIDÁTICO	66
2.1 - BNCC de História e PNLD em relação à questão de gênero	68
2.2 - Livro didático na sala de aula: importância do material	78
2.3 - Ensinar História para o 5º ano	83
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	97
3.1 - Escolha dos livros utilizados na pesquisa	97
3.2 - Análise preliminar do material escolhido	111
3.3 - Análise do material	114
CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DIDÁTICA: BINGO!	128
4.1 - Jogo como ferramenta pedagógica	128
4.2 - Bingo das Mulheres	135
4.3 - Concepção pedagógica da atividade	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
APÊNDICE - Projeto pedagógico de inclusão de personagens femininas históricas nas aulas de História	155

INTRODUÇÃO

“Agora sabemos que o homem não é parâmetro para a humanidade. Homens e mulheres o são.”

Gerda Lerner

Como professora da educação básica, não me faltam histórias para contar sobre a sala de aula. Algumas são engraçadas, outras tristes, algumas de superação e outras de dificuldades. Entre as dificuldades, abordar assuntos relacionados às questões de gênero tem um certo destaque na minha trajetória profissional recente. Atuando como professora de História em escolas da rede particular no município do Rio de Janeiro há 13 anos, já convivi com alunos de realidades diversas e em todas elas pude observar tal dificuldade em algum nível.

Falar sobre as relações de gênero na sala de aula é, como não deveria ser, sempre uma questão complicada. Por complicada, me refiro ao fato de que deve haver a consideração de vários fatores, como a instituição escolar e sua posição no que diz respeito às questões de gênero, os posicionamentos dos docentes em relação às mesmas questões, a receptividade da turma, a forma pela qual os temas serão abordados e as estratégias pedagógicas que serão utilizadas. Além de todas essas variáveis, é fundamental considerar e se preparar para a oposição de algumas famílias, conservadoras (de que não se sabe ao certo) ou ignorantes (por desconhecimento) no que diz respeito às relações de gênero.

Na minha prática profissional, a minha percepção sobre a questão das relações de gênero chegou de maneira sutil, quando comecei a reparar que as meninas costumavam perguntar quando eu ainda me referia à “humanidade” como “homem”, dizendo “o homem pré-histórico”, “o homem na Idade Média” – o que não faço mais –, onde estavam as mulheres naquele contexto e, aos poucos, essa questão começou a ganhar minha atenção, fazendo com que eu trocasse “homem” por “humanidade” ou “grupos humanos”.

Além da questão linguística, o gênero começou a se apresentar cada vez mais nas minhas turmas, diante dos mais variados conteúdos. Dessa forma, procurei incluir

representações de gênero no meu planejamento, trazendo para a sala de aula muitas personagens históricas que acabavam invisibilizadas nas narrativas apresentadas nos livros didáticos. Ainda assim, minha busca pelo mestrado profissional não estava voltada para o estudo do ensino de História e as relações de gênero, mas sim para o fato de que, há alguns anos, eu estava lecionando para turmas de 5º ano (Ensino Fundamental I) e sentia minha linguagem e metodologia muito distantes do meu público-alvo, que eram crianças entre 09 e 10 anos.

Em busca de novas formas de lecionar, direcionando meu olhar para um público que normalmente não é atendido por professores formados em História, sem uma formação em pedagogia, iniciei minha jornada dentro do ProfHistória.

Como, inicialmente, estudar as relações de gênero não era o meu objetivo, tinha em mente pensar em novas abordagens no ensino de História voltada para o Fundamental I, mas o fato de que não é necessário ter um projeto definido ao ingressar no programa, me deixou aberta às possibilidades, embora meu foco sempre estivesse nos anos iniciais.

Em 2020, recebi, antes da pandemia, uma turma nova de 5º ano com 21 alunos, dos quais 20 eram meninas e, nesse momento, as questões relacionadas às relações de gênero se tornaram cada vez mais frequentes durante as aulas, pois, em diversos momentos, as alunas questionavam onde estavam as mulheres no livro didático que utilizávamos e, a partir desses questionamentos, cheguei ao objetivo da minha pesquisa, que é analisar a representação das mulheres nos livros didáticos voltados para o 5º ano do Ensino Fundamental I.

Pensar o ensino de História para os anos iniciais a partir da discussão das relações de gênero no âmbito do Ensino Fundamental é uma tarefa complicada devido às especificidades de ambos os campos: Ensino de História e relações de gênero.

O Ensino de História tem sido tema de pesquisas nos campos da História e da Educação há algum tempo e muito se tem avançado no que diz respeito ao tema, com a inclusão de pesquisas de autoras como Marjory Palhares (2008) sobre o uso de quadrinhos no ensino de História, ou mesmo as pesquisas de Nilton Mullet Pereira e Marcello Giacomoni (2013), sobre a utilização de jogos para o ensino de História, ou ainda o trabalho de Marcella Albaine (2016), que em suas produções une o ensino de História por meio de jogos e uso de tecnologias digitais.

Porém, quando falamos sobre ensinar História nos anos iniciais, é necessário considerar que além das questões já apontadas pelo campo de pesquisa “Ensino de História”, como o uso de novas metodologias para fazer com que os alunos se interessem pelos conteúdos trabalhados, deve-se destacar que as professoras dos anos iniciais ensinam conteúdos de todas as disciplinas, não tendo, portanto, seu olhar e sua atenção voltados exclusivamente para a disciplina de História e que, por isso, podem, muitas vezes, encontrar mais dificuldades dos que as professoras dos anos finais e ensino médio para atrair a atenção de seus alunos para os conteúdos trabalhados.

Nesse contexto, mesmo considerando que as professoras podem elaborar diferentes propostas metodológicas para o enriquecimento das aulas, muitas vezes o livro didático é seu principal recurso de trabalho.

Dessa forma, o livro didático de História, sendo um dos principais aliados nas relações de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, se torna elemento importante que permite problematizar as relações de gênero, em especial ao destacarmos a representação das mulheres nos acontecimentos históricos nos livros. De acordo com Circe Bittencourt, (1998) “(...) os livros didáticos apresentam não somente os conteúdos das disciplinas, mas também como esse conteúdo deve, na visão dos seus produtores, ser ensinado”. (BITTENCOURT, 1998. p.71)

O livro didático vai propor, através dos debates promovidos em sala, a não só a transmissão dos conteúdos, como bem aponta a autora (1998), mas também a forma pela qual tais conteúdos devem ser transmitidos, trazendo em sua narrativa as visões de seus autores. Por isso, problematizar uma narrativa é parte fundamental de uma aula de História, uma vez que há um contexto no qual as ausências falam muito e, no caso do protagonismo histórico feminino, observamos que as ausências factuais são marcantes.

Nesse contexto o papel do professor é fundamental e não como apenas um “transmissor” de conhecimento ou, como diria Paulo Freire (1991), um ensinante, levando em consideração que não existe tal cargo, mas enquanto militante político-pedagógico, por ser professor, e que, nessa condição, para além dos conteúdos do currículo programado para uma disciplina, deve ter o compromisso e o engajamento voltados para a superação das desigualdades sociais. Dessa forma, cabe ao professor trazer o livro, seu conteúdo e a visão de seus autores sobre os mesmos e problematizá-lo

com a turma durante suas aulas, tornando os conteúdos o mais próximo possível da realidade dos alunos, para despertar o interesse destes sobre a disciplina.

Considero que falar sobre relações de gênero contempla as diversas categorias do gênero (cisgênero, transgêneros e não-binários, por exemplo), porém, para efeito dessa pesquisa, a referência é feita às mulheres, entendidas enquanto construção social. As mulheres, Michelle Perrot (1988) denominou como parte de um grupo pertencente aos “excluídos da história”, que seriam, segundo ela, minorias políticas. Portanto, quando o termo “relações de gênero” é usado nesta pesquisa, está se referindo às relações de opressão feminina na sociedade. Abordar um tema tão atual, tão necessário e tão complexo, com raízes sociais profundas em aulas de História dos anos iniciais pode ser desafiador.

Para esse caso, a BNCC tem como meta, de uma forma geral, não específica para o ensino de História, o desenvolvimento de novas formas de relação dos alunos com o mundo, sendo consideradas as mudanças vividas pelos alunos da faixa etária e as suas relações consigo, com os outros e com o mundo. Finda a etapa da alfabetização, que se dá nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I (E.F.1), é necessário ampliar as experiências interculturais das crianças, considerando seus interesses e aliando-os aos conteúdos necessários.

No que diz respeito ao ensino de História, a BNCC, parte de uma perspectiva de que pensar nas questões do tempo presente é fundamental para a formação dos alunos e afirma que “o passado que deve impulsionar a dinâmica ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele de dialoga com o tempo atual” (BNCC, 2017. p. 397). Isso significa que o ensino de História deve partir de questões relevantes na atualidade e, preferencialmente do cotidiano dos alunos, para promover seus debates na sala de aula com o objetivo de estimular a autonomia de pensamento.

Considerando que a proposta do ensino de História para os anos iniciais fundamenta-se na construção do sujeito, o aprendizado vai se complexificando “à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de uma forma particular (BNCC, 2017. p. 403), dessa forma, contemplando a construção do sujeito nas aulas de História, este espaço se torna um bom lugar para debater as relações de gênero.

O cotidiano dos alunos é uma fonte importante de matéria-prima para o trabalho do professor, uma vez que este gera nos alunos curiosidade sobre o que está a sua volta. Os professores devem, portanto, estimular o pensamento criativo, lógico e crítico, oferecendo aos alunos a oportunidade de ampliação de sua “compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.” (BNCC, 2017. p.58) Dessa forma, o aluno amplia sua autonomia intelectual e desenvolve as habilidades para lidar com o mundo fora dos muros da escola.

Sendo assim, a união entre o ensino de História e as relações de gênero nas aulas de História nos anos iniciais deve ser feita com cautela, pois é necessário adequar sua linguagem à faixa-etária do público alvo, sem perder o objetivo principal da aula do ensino, que é fazer com que o aluno estabeleça algum tipo de relação entre os conteúdos trabalhados em sala e sua vida cotidiana.

bell hooks (2013) relata bem a questão de união da teoria à prática, ao citar o exemplo de uma aluna que teve enquanto era professora do Departamento de Estudos Africanos da Universidade em Yale, num curso sobre escritoras negras e de como “a educação para a consciência crítica pode mudar fundamentalmente nossas percepções da realidade e nossas ações.” (p. 258 e 259). Hooks (2013) relata que havia uma aluna negra que alisava seu cabelo, pois achava que sua aparência não seria boa o bastante caso não o fizesse e, certo dia, durante uma aula, tal aluna relatou à turma que, a partir das aulas e das reflexões feitas no ambiente da sala de aula, quando foi alisar seu cabelo, algo dentro dela disse para que não o fizesse. Essa mulher mudou sua percepção sobre si e sobre sua aparência, a partir das discussões realizadas na sala de aula. O ocorrido ilustra como hooks (2013) consegue enxergar a união entre a teoria e a prática, exemplificando como as discussões realizadas nos ambientes escolares são importantes para as mudanças que queremos empreender na sociedade e que elas começam individualmente.

A narrativa histórica numa aula é importante e fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, assim como as discussões empreendidas no ambiente escolar. Dessa forma, considerando o livro didático uma ferramenta importante na relação ensino-aprendizagem, é necessário avaliar a forma como essas narrativas se apresentam, bem como seus conteúdos, e problematizá-la, se necessário. Por isso, “abordar as relações de gênero no livro didático de história remete a

problematizar as formas estabelecidas do conhecimento escolarizado.” (DEBONA; RIBEIRO, 2014. p. 130), o que faz com que os alunos desenvolvam sua capacidade de questionar os conteúdos e as formas de apresentação dos mesmos no material didático, levando a questionamentos importantes dentro dos temas trabalhados nas aulas.

Em minha prática profissional, no ensino de História para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, em diálogo com os estudantes, tem sido possível observar que o papel das mulheres é subalternizado e invisibilizado nos livros didáticos, que ora não representam personagens históricas relevantes, ora não as colocam como protagonistas da História.

A partir desse problema, pretendo analisar a forma pela qual as mulheres estão representadas nos livros didáticos de História destinados ao 5º ano do Ensino Fundamental 1, a partir da análise de três livros didáticos de História voltados para este segmento.

Nesse sentido, apresento como principal problema a questão: Como as mulheres são representadas nos livros de história do 5º ano do EF? A partir dessa questão central surgem novos questionamentos a serem respondidos ao longo da pesquisa como: de que forma e com quais conteúdos os livros didáticos apresentam a participação das mulheres na história? Algum protagonismo feminino é apresentado? Se há protagonismo, de que forma é posto? O que poderia explicar uma suposta ausência de protagonismo das mulheres nos conteúdos dos livros didáticos de história?

Na tentativa de elucidar esses questionamentos, ao trabalhar com os 3 livros didáticos de História utilizados por turmas de 5º ano do E.F.1. serão usados os mesmos critérios de avaliação acerca da representação de protagonismo feminino nos seus conteúdos, sendo analisados seus textos, exercícios, textos complementares e as imagens utilizadas no decorrer dos seus capítulos.

O primeiro livro analisado, que foi o livro gerador de toda a problematização que faço em minha pesquisa, pois é o livro que utilizo em sala com minhas turmas de 5º ano desde 2019, é “Marcha Criança - História e Geografia”, publicado em 2019, de Maria Teresa Marsico, Maria Elisabete Antunes, Armando Neto e Vivian Marsico. Essa obra apresenta poucas referências ao protagonismo feminino nos acontecimentos históricos, sendo esta a razão para que minhas alunas tenham perguntado se “as

mulheres não tinham feito nada na História”, já que não estavam representadas no livro.

O segundo livro analisado é da Coleção “Eu gosto mais”, sendo um exemplar integrado com todas as disciplinas, das quais apenas a parte de História será analisada. Esse livro é de Célia Passos e Zeneide Silva, de 2014, sendo esse o motivo de sua escolha. Analisar a forma que uma obra integrada, que geralmente apresenta seus conteúdos de maneira mais resumida, faz a representação das personagens históricas femininas.

O último livro que será analisado nesta pesquisa é “Buriti mais História”, de 2017, que foi organizado pela Editora Moderna, sob a edição de Lucimara Vasconcelos. Essa obra foi escolhida após uma análise inicial de diversos materiais por aparentar certa preocupação com a representação de protagonismo feminino em diversos momentos nos seus conteúdos, trazendo a presença feminina inserida nos textos principais, além de textos complementares que abordam a questão das mulheres, com figuras e com exercícios que levam os alunos à reflexão sobre os direitos das mulheres e sua representação nos acontecimentos.

Esta pesquisa estará dividida em 4 capítulos nos quais me proponho a discutir desde o conceito de gênero até a maneira como as mulheres aparecem ou não nos livros didáticos de História voltados para o 5º ano E.F.1.

O primeiro capítulo, intitulado “É uma questão de gênero”, é onde contextualizo a discussão sobre o conceito em que me apoio. Dividido em três partes, inicia com uma discussão sobre o conceito de “gênero”, com autores que discutem esse conceito, o que dizem a respeito e a definição do que está sendo chamado de “gênero” nesta pesquisa. Após a definição conceitual acerca do gênero, é feita uma discussão sobre a chamada “História das Mulheres”, a origem desse campo de estudo e porque está separada da “História tradicional”, que tem o “homem” como seu ator principal. Finalmente, discuto como a questão de gênero é trabalhada nas escolas, especificamente nas aulas de História para os anos iniciais.

No segundo capítulo, “Relações de gênero e livro didático”, a discussão se inicia a partir da BNCC para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e a parte específica para Ciências Humanas, mais especificamente de História e do PNLD em relação à questão de gênero. Em seguida aborda a importância do material didático (livro) na sala de

aula, discutindo seu papel nas aulas, como este é usado, quais as possibilidades de uso e a própria importância desse material no ensino de História. Para o fechamento do capítulo, promovo uma discussão acerca da importância do ensino de História com um olhar voltado para as questões de gênero, além de apontar dificuldades encontradas em adaptar o tema à linguagem de discentes tão novos quanto os do 5º ano.

O terceiro capítulo, “Uma análise bibliográfica”, é o momento da pesquisa em que as obras escolhidas para análise são contextualizadas em relação à época de sua produção. A escolha das obras é justificada e a formação dos autores que produziram as obras também é contextualizada. Após a contextualização e justificativa de escolha das obras analisadas, os livros escolhidos são avaliados em relação aos critérios do PNLD no que diz respeito à questão de gênero e como estes “respondem” a eles. Para encerrar o capítulo, proponho uma análise aprofundada do material, apresentando como cada obra representa ou não o protagonismo feminino em seu conteúdo, levando em consideração o texto de cada capítulo, além dos *boxes* (“saiba mais”), das imagens representadas nas obras e das atividades pedagógicas.

Por fim, antes das considerações finais, apresento no último capítulo, como proposta didática, a montagem de um jogo, no estilo de um “bingo”. A finalidade do jogo é marcar na cartela todos os nomes de personagens femininas históricas que tenham sido trabalhadas nos conteúdos do 5º ano, após a professora apresentar uma breve descrição biográfica das mesmas.

Objetivos

Como objetivos dessa pesquisa, o principal é refletir sobre a representação de personagens históricas femininas em livros didáticos e, a partir desta reflexão, identificar conteúdos e formas como são representadas personagens históricas femininas em três livros de história do 5º ano do Ensino Fundamental, por fim elencar hipóteses sobre a ausência de protagonismos femininos nas narrativas históricas nestes três livros didáticos.

Referencial teórico e metodológico

Como já foi dito, é uma tarefa importante do ensino de História a discussão sobre as relações de gênero, uma vez que, especificamente nos anos iniciais, se dá a partir da relação dos conteúdos com a vivência dos alunos para que, dessa forma, estes estabeleçam uma relação entre passado-presente e as relações de gênero que permeiam o cotidiano dos alunos de diversas maneiras. Como exemplo, a realização de uma atividade em sala na qual os alunos são separados por gênero (meninas contra meninos), ou atividades diferentes nas aulas de educação física para meninas e para meninos.

Confirmando os pressupostos teóricos de que crianças são socializadas para os papéis de gênero por adultos, numa transmissão de cima para baixo, assumindo a existência da dicotomia “feminino x masculino”, Barrie Thorne (1993) com um estudo etnográfico realizado em duas escolas em diferentes partes do Estados Unidos, resultando no livro *Gender Play* (1993), no qual nota que, embora haja uma socialização das crianças voltada para as diferenças entre os gêneros, elas aprendem de maneira ativa e “segundo seus próprios termos”(CONNELL, 2015. p.57).

Percebendo as relações travadas entre meninos e meninas quando juntos, notou que “meninos e meninas claramente não estavam em esferas separadas ou executando papéis sexuais opostos de maneira permanente” (CONNELL, 2015. p.54). Dessa forma, pôs-se a pensar em quais situações o gênero era enfatizado ou suavizado nas relações escolares cotidianas, concluindo que, na maioria das vezes, não havia uma ênfase das questões de gênero nas atividades escolares.

O gênero, segundo Thorne (1993) é importante no mundo das crianças, “mas como uma questão humana com a qual lidam e não como um quadro fixo que as reduz a marionetes” (CONNELL, 2015. p.57). Pensando dessa forma, de como a relação das crianças com o gênero é natural, discutir as relações de gênero através das aulas de História é uma importante ferramenta para que a criança pense seu cotidiano e as relações de gênero ao seu redor.

Através da discussão sobre a forma pela qual as mulheres estão representadas nos livros didáticos é possível discutir com os alunos diversos contextos de produção da historiografia, além de pensar, em paralelo, o papel desempenhado pelas mulheres

na sociedade atual, na qual os estudantes estão inseridos. Outra questão de suma importância é a da representatividade, pois quando se coloca em evidência a presença ou não de mulheres nos livros didáticos de história e a forma pela qual estas estão sendo representadas, as alunas sentem de alguma forma que as mulheres tiveram algum papel que foi invisibilizado.

Tal invisibilização histórica das mulheres gerou na sociedade contemporânea a necessidade de lutar por essa representatividade, devido ao fato de que seu apagamento histórico colocou as mulheres num lugar de menor importância na sociedade. Com o passar do tempo, as mulheres passaram a reivindicar sua participação ativa na sociedade e essa luta permanece com o movimento feminista.

Estudar as relações de gênero, discutindo a representação das mulheres no livro didático num país onde 4.519 mulheres foram assassinadas em 2018¹, de acordo com o mapa da violência do IPEA de 2020, sendo destas 68% mulheres negras, cuja taxa de homicídios, contrariando a queda nacional, aumentou 12,4%, pode ser um dos fatores que ajudarão a reduzir as violências e desigualdades a longo prazo através da naturalização do protagonismo feminino promovida por esses debates em sala de aula. Além da questão da violência, as desigualdades de gênero também podem ser reduzidas através desses debates.

“Professora, por que a gente não aparece no livro? As mulheres não fizeram nada na História?” – com essa pergunta, feita por uma aluna de 10 anos, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental 1, de uma escola particular na zona norte do Rio de Janeiro, comecei a repensar minha prática pedagógica com 13 anos de magistério. Notei que eu jamais havia problematizado essa questão como essa menina, embora procurasse incluir informações sobre a participação feminina em acontecimentos históricos estudados com meus alunos.

Após essa pergunta, fomos juntas, alunas e professora ao livro de História que usávamos como material de apoio em nossas aulas e observamos que não havia nenhum tipo de protagonismo feminino representado em seu texto e tampouco exercícios que levassem à reflexão dessa ausência.

Esse questionamento me levou ao campo de pesquisa sobre as relações de gênero, no qual aprofundi o olhar para a reflexão sobre como as mulheres são

¹ <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020-infografico.pdf>

retratadas no conteúdo curricular de história do 5º ano do Ensino Fundamental 1, através da análise dos livros didáticos. Esse tema me foi dado de presente em 2020, quando recebi uma turma de 21 alunos do 5º ano, dos quais 20 eram meninas.

Essa escola tem um projeto de preparar os alunos para o 6º ano, já que trabalha apenas com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1. Dessa forma, no 5º ano a turma tem professoras especialistas de cada disciplina, tal como no 6º ano, o que nos dá autonomia para trabalhar o conteúdo e também nos desafia, pois torna necessário que adaptemos nossas aulas, nossas abordagens dos conteúdos e nossa linguagem a alunos com os quais não costumamos trabalhar, enquanto professoras da Educação Básica.

Em uma das aulas sobre escravização dos africanos no Brasil, falamos sobre o Quilombo dos Palmares e uma pesquisa para a semana seguinte foi solicitada. Foi quando ao discutir os resultados da pesquisa, fui interpelada por uma aluna que me dizia que não havia nada no livro sobre Dandara e queria saber por quê. Durante a semana as alunas se comunicaram e foram ao livro didático, reparando que não havia nada sobre a participação das mulheres nos acontecimentos históricos relatados, além de um quadro sobre Maria Quitéria no conteúdo referente à independência do Brasil.

Após essa constatação, chegamos à conclusão de que “o livro didático apresenta-se como um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma cultura. É percebido nele a construção de imagens e interpretações sobre o mundo que se procura representar.” (DEBONA; RIBEIRO, 2014. p. 132) e iniciamos um trabalho de questionar o que aquele livro estava querendo representar.

A partir desse momento, essa questão (a forma pela qual as mulheres são representadas no livro didático) começou a ser trabalhada em sala porque “recuperar a presença das mulheres na história é repensar o lugar atribuído e muitas vezes redimensionar os símbolos e os mitos plasmados por uma cultura de desigualdade” (GODINHO, 2016. p.20 e 21).

Diante da ausência de representação feminina no livro didático da turma em questão, foi necessário trazer à discussão a questão da ausência das mulheres nas narrativas históricas oficiais e, ao incluir a representação das mulheres nos acontecimentos históricos com a turma, foi possível notar uma mudança de atitude nas meninas, que outrora queixavam-se da ausência de mulheres nos livros. Elas sentiram-se representadas, sentiram-se pertencentes à História, uma vez que aquelas

mulheres passaram a ser “espelhos perante os quais as brasileiras, crianças, jovens, adolescentes e adultas podem mirar-se, reconhecer-se e projetar-se, no futuro, como cidadãs a serem respeitadas nas diferenças e na luta pela conquista da igualdade de gênero em nossa sociedade” (GODINHO, 2016. p.10), dando representatividade às meninas que, até então, não se sentiam como as agentes históricas que são, devido a falta de protagonistas femininas em suas aulas de História.

A escolha da análise de livros didáticos de História voltados para o 5º ano se deu, por motivos pessoais, uma vez que foi a partir de uma turma deste ciclo que surgiu o questionamento que me trouxe até a pesquisa, mas também pela importância do 5º ano na jornada acadêmica dos estudantes, que é uma turma de encerramento de ciclo. Após o 5º ano, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (E.F.1) se encerra e um novo se inicia a partir do 6º ano, portanto, o 5º ano é um ano escolar de transição.

Considerando que todo currículo é pensado para se articular entre as etapas da escolarização e estas devem conversar entre si, isso significa que os alunos devem ser capazes de articular suas experiências da etapa anterior com as da etapa em que se encontram. No 5º ano, por se tratar da última etapa dos anos iniciais, há uma preocupação maior com tal articulação entre as etapas, sendo necessárias adaptações e articulações para diminuir as dificuldades na transição para os anos finais do Ensino Fundamental, evitando uma ruptura no processo de aprendizagem.

Consultando os dados do último censo escolar disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é possível perceber que a taxa de repetência entre os alunos do 6º ano do E.F.2 é a maior entre os anos finais do E.F.2, considerando as redes privada e pública (federal, municipal e estadual) dos perímetros urbano e rural do território nacional. Tal dado demonstra a dificuldade de manter uma continuidade no processo de aprendizagem dos alunos que saem do E.F.1 e cursam o 1º ano do E.F.2 (6º ano).

A partir da análise dos dados acerca da taxa de repetência das crianças na 1ª série após o encerramento do Ensino Fundamental 1, é possível perceber que há alguma falha nessa transição dos alunos para a próxima etapa da escolarização. Isso ocorre, pois devido às modificações estruturais, há troca de escola, que ocorre pois, tanto na rede pública de ensino, como na rede privada, há a separação física entre as escolas de Ensino Fundamental 1 e 2. Embora, possamos identificar que na rede privada existam

escolas que oferecem ambos os segmentos e também diferentes propostas metodológicas, como o aumento do número de professores e, às vezes, até de disciplinas (trocando a pedagoga por professores especialistas em cada disciplina). Além disso, há um aumento no grau de autonomia que os alunos recebem e ocorre um distanciamento maior entre os responsáveis e a equipe docente, devido ao fato de que muitos professores trabalham em muitas escolas, em diferentes turmas, e, por isso, acabam tendo um contato menor com os alunos (por terem menos tempo de aula por semana). Essas mudanças acabam, muitas vezes, se traduzindo numa maior taxa de repetência no primeiro ano do Ensino Fundamental 2, como os dados mostram.

Dessa forma, entendendo que analisar os livros didáticos do 5º ano, a série de encerramento do primeiro ciclo da educação básica, permite analisar quais são as bases acerca da representação feminina nos livros de História que são trabalhadas com os alunos, ou seja, de que maneira a figura feminina ou o protagonismo histórico feminino estão apresentados/representados no conhecimento histórico com o qual esses alunos iniciarão uma nova etapa de escolarização.

A metodologia deste trabalho baseia-se na revisão bibliográfica e na análise dos livros didáticos de História selecionados, partindo da observação de representações de figuras femininas nos seus conteúdos. São observados e analisados os textos principais de cada capítulo, bem como as imagens utilizadas nos mesmos e os textos apêndices, além das propostas de atividades.

Em cada capítulo dos livros analisados, observei se há menção a mulheres, à participação destas nos acontecimentos históricos, se há alguma problematização em relação às diferenças de tratamento na sociedade ou de obtenção de direitos entre homens e mulheres, se algum tipo de protagonismo feminino é relatado, se há imagens e como estas retratam a participação feminina nos acontecimentos históricos e se os exercícios propostos propõem alguma problematização da condição feminina.

Em termos de periodização, a pesquisa pretendeu contemplar a última década do século XXI, ou seja, os anos entre 2010-2020, que concentram as obras que foram analisadas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História voltada para os anos iniciais também foram analisados, uma vez que servem como base para o desenvolvimento da prática docente

em história no Ensino Fundamental. Nesse sentido, relacionei os conteúdos dos livros ao conteúdo curricular de história.

Como ferramenta pedagógica, levando em consideração a média de idade dos alunos para o qual a pesquisa se direciona (9, 10 anos) foi pensada uma proposta divertida, que engaje as crianças no aprendizado do conteúdo de uma maneira mais lúdica. É proposto um jogo, chamado “Bingo das Mulheres na História”.

Os jogos como prática pedagógica vem sendo usados cada vez mais nas aulas de História, o que é muito bom tanto para alunos quanto para professores, pois a variação da metodologia torna as aulas menos cansativas e mais dinâmicas, com maiores chances de despertar nos alunos o interesse pelos conteúdos trabalhados.

Pensando na possibilidade de desenvolver o interesse dos alunos, elaborei uma atividade como proposta didática que se assemelha ao jogo de “Bingo”, mas ao invés de uma cartela com números, os participantes da atividade recebem uma cartela com nomes de mulheres que fizeram parte dos acontecimentos históricos estudados no 5º ano.

Como sugestão, a atividade pode ser aplicada no início do ano letivo e ao final do mesmo, ou seja, antes dos alunos começarem a estudar os acontecimentos históricos e debater o protagonismo feminino no livro didático e depois. Dessa forma, será possível identificar no início do ano as personagens que eles já conhecem e conversar a respeito das que não conhecem. Ao final do ano letivo é possível identificar as personagens que fazem parte do jogo e que foram representadas no livro didático, assim como as que não foram, a fim de promover um debate com a turma sobre a presença e ausência de protagonismo feminino no livro didático.

O jogo consiste em algumas cartelas divididas em 6 partes, cada uma com diferentes personagens históricas femininas presentes nos conteúdos do 5º ano. A professora terá uma lista com uma breve biografia e participação nos acontecimentos históricos de cada nome que estiver nas cartelas. Ao narrar os acontecimentos ligados às personagens do jogo, a turma pode debater sobre quem a professora está falando. Quem tiver o nome correto da personagem na cartela marca. O jogo termina quando uma das cartelas é preenchida. Ao conferir se o preenchimento da cartela está correto, a professora vai relembrando os conteúdos trabalhados.

Tal atividade pedagógica visa complementar as informações ausentes nos livros didáticos de História a respeito de mulheres que fizeram parte da nossa História e acabaram não tendo seus nomes mencionados nas narrativas “oficiais”. Dessa forma, é possível fazer com que os alunos se desloquem da “História oficial/tradicional” e encontrem novas possibilidades de narrativas e de objetos de estudo, despertando novos interesses e novos olhares.

O conceito de “outras Histórias possíveis” trabalhado por Araújo (2014), assim como as estratégias de ensino para o engajamento dos alunos discutidas por Seffner (2019) são fundamentais para as discussões acerca das formas de se fazer história, das possibilidades de ensino, bem como Ferreira e Oliveira (2019) a utilização de conceitos compilados no Dicionário de Ensino de História, tais como “Conhecimento Histórico Escolar”, “Consciência Histórica”, “Didática da História”, “Livro Didático”, “Método de Ensino”, “Narrativa Histórica” e “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” formaram uma base teórica de discussão para o desenvolvimento da pesquisa no que se refere ao ensino de História e suas possibilidades.

Na questão da análise dos livros didáticos, que são ferramentas fundamentais para o ensino de História e o objeto central desta pesquisa, autores como Circe Bittencourt (1993 e 1998) foram de extrema importância para o debate do papel/função do livro didático no ensino de História. Esta análise se complementa com Flávia Caimi e Leticia Mistura (2015), que debatem mais especificamente o lugar da mulher nos livros didáticos e se há um lugar para elas nos mesmos, dialogando com Jackson Debona e Renilson Ribeiro (2014), que promovem um importante debate sobre as relações de gênero nos livros didáticos. Faria (1994) e Cristiane Silva (2007) são as principais autoras de referência para debater a importância do livro didático como recurso pedagógico e a forma como as relações de gênero estão representadas nas obras analisadas.

Para analisar as relações de gênero e o ensino de História, a discussão terá como base autoras como Joan Scott (1995) e Margareth Rago (1998) na fundamentação teórica do que será tomado por gênero nesta pesquisa. Além destas, Mary Ferreira (2014), que trabalha a questão do gênero voltada para a escola e bell hooks (2013), trabalhando a questão da importância da identificação do aluno com o conteúdo trabalhado e como este transforma a vida do primeiro quando é

essencialmente compreendido. Ainda conto com Guacira Louro (1997) e suas contribuições às definições do conceito de gênero e Gerda Lerner (2019) que traz importantes reflexões acerca das origens opressão que as mulheres sofreram e sofrem ao longo da História. Tais autoras são, a princípio, as teóricas de referência para debater a questão por suas contribuições acadêmicas ao campo das relações de gênero na educação.

Paulo Freire (1993) não pode faltar numa discussão sobre educação e metodologia de ensino e nesta pesquisa se faz presente com sua discussão acerca do papel do professor enquanto militante político.

Completando, para fundamentar a questão sobre o gênero referente às mulheres, os autores Michelle Perrot (1988), que discute as minorias políticas nas quais as mulheres foram enquadradas na esfera pública, e Tatau Godinho (2018), que debate a importância do resgate da “história das mulheres” para a sociedade são fundamentais. Luís Felipe Miguel e Flavia Biroli (2014) trazem importantes discussões acerca da luta feminista por representação política nos espaços públicos e Rachel Soihet (1997), que traz um panorama sobre a História das Mulheres e a construção de seu lugar na sociedade, são as principais referências.

Para fundamentar as questões relacionadas às crianças, Philippe Ariès (1986) faz um importante passeio na história da criação do conceito Moderno de infância e Mary Del Priore (2007) também auxilia a fundamentar esse conceito de infância no Brasil, assim como Constantina Xavier Filha (2015) e a discussão sobre questões relacionadas às relações de gênero na infância, através da discussão de obras literárias voltadas para o público infantil que tratam destas questões, fundamentam a questão de gênero na infância.

CAPÍTULO 1 – UMA QUESTÃO DE GÊNERO

*“A primeira condição para modificar a realidade
insiste em conhecê-la.”*

Eduardo Galeano

1.1 – Discussão sobre gênero

Gênero é um assunto controverso. Muito dessa controvérsia se dá devido aos tantos significantes que podem ser atribuídos ao termo e, dessa forma, não é incorreto dizer que a palavra “gênero” representa diversos significados em diversas esferas. Consultando o dicionário Aurélio, é possível perceber que o termo aparece em diferentes áreas, como a biologia e a gramática, nas quais possui diferentes significados, assim como possui variados significados em seu uso. Enquanto “conceito generalista que agrega em si todas as particularidades e características que um grupo, classe, seres, coisas têm em comum” (GÊNERO, 2021), o termo denota uma reunião de especificidades de um determinado grupo, porém pode também se referir ao modo de ser ou fazer algo, bem como a “diferença entre homens e mulheres que, construída socialmente, pode variar segundo a cultura, determinando o papel social atribuído ao homem e à mulher e às suas identidades sexuais (GÊNERO, 2021). Essa multiplicidade de significados dá margem a diversas interpretações sobre o conceito de gênero em diferentes campos de estudo.

É no que se refere ao último significado apresentado que reside a grande controvérsia sobre o assunto gênero, pois, considerando tratar-se do papel social atribuído às identidades sexuais masculina e feminina, o tema passa a envolver diversos campos sociais com suas próprias regras, convicções e definições nem sempre acadêmicas ou científicas, que dificultam os debates. Assim, devido a variedade de significados atribuídos ao gênero, falar sobre ele se tornou uma tarefa complicada nos dias atuais, especialmente após a onda de conservadorismo que se fortaleceu no cenário sociopolítico brasileiro a partir de 2014.

Na pauta educacional, nos últimos anos, muito tem sido debatido sobre a chamada “ideologia de gênero” com grupos ditos conservadores atribuindo diversos significados a essa “teoria” e, em todos eles, o objetivo seria incentivar crianças a

adotarem comportamentos considerados imorais para determinados padrões sociais. Esses grupos desconsideram as informações acadêmicas feitas por pesquisadores sobre as relações de gênero e propagam suas crenças religiosas ou convicções morais como verdades absolutas.

No que se refere à “ideologia de gênero”, há, no âmbito da aprovação dos planos educacionais, muita discussão de que estes estariam orientados para serem “ideologia de gênero” (MAIA; ROCHA, 2017), mas não há na literatura científica uma definição desse conceito, podendo ser notadas, após pesquisa bibliográfica em bases de dados, quatro vertentes para as quais se inclinam os pesquisadores na definição de “ideologia de gênero” que são: “como discurso heterossexista, como crítica aos estudos de gênero, como crítica aos papéis sociais de homens e de mulheres e como antifeminismo” (MAIA; ROCHA, 2017. p. 411), ou seja, é possível perceber que em todas essas perspectivas há um olhar para a realidade como marcada pela desigualdade entre homens e mulheres nas suas relações, o que é visto como ideológico.

Dessa forma, quando se fala de “gênero” ou de “relações de gênero” voltadas para a pauta educacional, se esbarra em uma série de ideias pré-concebidas e crenças religiosas, entre as quais a própria “ideologia de gênero”, se coloca como obstáculo para uma discussão científica de inclusão. Isso faz com que “esse posicionamento político” nas políticas públicas brasileiras se faça num processo de “violência de gênero”, que segundo Sandra Souza (2014, p. 189), “traduz-se na ação político-religiosa [de segmentos de evangélicos e católicos], seja obstaculizando a luta pela ampliação dos direitos das mulheres e da população LGBT, seja lutando contra direitos já conquistados por esses grupos” (MAIA; ROCHA, 2017. p. 414).

Com campanhas midiáticas contrárias à discussão sobre as relações de gênero, que seriam uma “ameaça à família tradicional”, por subverter a sexualidade e os valores cristãos na Educação Básica, promovida por grupos conservadores durante a aprovação do PNE- 2014-2024, os debates acerca da inclusão de políticas públicas que abarquem a luta pela diminuição das desigualdades de gênero foram caminhando em direções opostas entre o acadêmico e o senso comum, culminando em duas esferas que não dialogam como deveria, resultando na negação de direitos na “elaboração de leis e políticas públicas que envolvam a família, a educação, a saúde” (MAIA; ROCHA, 2017. p. 415), atrasando ainda mais o já lento desenvolvimento do país nessas áreas.

É importante destacar que esses grupos conservadores que se colocam contrários às discussões acerca das relações de gênero, sobretudo no âmbito da educação, embora não falem por todos os grupos religiosos, passam a ideia de “frente única” dos religiosos em relação ao assunto. Isso faz com que acabem tendo o apoio e a ressonância de seu discurso em uma grande parcela da população que, embora não seja participante ativa nas questões políticas, segue a mesma orientação religiosa desses grupos e, dessa forma, dificulta o debate sobre as questões de gênero em outras esferas da sociedade, não apenas na educação.

A sociedade civil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (PNAD), tem maioria feminina, com 51,8% de mulheres, das quais muitas se apresentam como únicas responsáveis pela renda familiar (chefe de família), enfrentando uma realidade na qual os homens podem ganhar salários até 30% maiores do que elas. Além disso, as mulheres enfrentam questões como ausência de creches e escolas públicas em tempo integral para deixar seus filhos enquanto trabalham, sendo essa questão um resultado direto da ausência ou insuficiência de políticas públicas voltadas para essa questão, que, por sua vez, é resultado da insuficiência dos debates acerca das relações de gênero. Além disso, é importante ressaltar que as crianças que precisam ser deixadas com vizinhas, irmãs mais velhas ou cuidadoras perdem quando tem o acesso à educação infantil de qualidade negado ou dificultado devido a ausência de políticas públicas nesse sentido.

Esse é um exemplo prático de como a falta de debates sobre as relações de gênero geram políticas públicas ineficazes ou insuficientes para atender às demandas da população e diminuir as desigualdades entre mulheres e homens. Para além da questão prática da insuficiência de políticas públicas voltadas para as mulheres, debater as relações de gênero também pode ser uma importante arma para a diminuição da violência de gênero e a diminuição das desigualdades.

O que, afinal de contas, provoca tanto alvoroço e “medo” em grupos conservadores que os faz evitar debates sobre gênero e, muitas vezes, se o fazem, promovem informações falsas sobre o tema? É possível apontar o desconhecimento como um desses fatores, embora não seja o único.

Seja qual for o motivo da negação deste debate, ele é premente em todas as esferas, não apenas no âmbito educacional, onde também é de grande importância que

seja feito. Assim, considerando que “as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar têm uma história” (SCOTT, 1995. p. 73), falar sobre gênero não pode se resumir a explicar o significado da palavra apenas, tirando desta toda a simbologia e os significados que possui, sendo necessário considerar sua história e aquilo que foi dito sobre o assunto ao longo dos anos.

Entre as teóricas que falaram sobre gênero, destaco Joan Scott (1995), Teresa de Lauretis (1994) e Donna Haraway (2004) entre as principais, cujas ideias sobre o conceito de gênero serão resumidas brevemente a seguir, com a finalidade de esclarecer diferentes perspectivas sobre o assunto, mas sem alongar demais a discussão sobre a polissemia do conceito, já que este não é o objetivo desta pesquisa.

É fundamental, entretanto, contextualizar que “apesar de importantes diferenças, todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher”² e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo” (HARAWAY, 2004. p. 211). Isso porque as definições que surgem a partir das reivindicações do movimento feminista para conceituar o gênero têm uma matriz comum, que é a construção social de Beauvoir (1967) do que é ser mulher e ser homem e os contextos de produção dessa feminilidade e masculinidade, contestando a posição determinista biológica do século XIX.

Partindo da corrente estruturalista da Filosofia, Simone de Beauvoir, afirma, na sua célebre frase sobre a condição feminina supracitada que a identidade de um ser humano não está definida no momento de seu nascimento, que a essência feminina vai sendo construída a partir da vivência das mulheres e dos lugares atribuídos às mesmas na sociedade. Que os papéis desempenhados são socialmente reforçados e construídos, por isso, desta forma, não se nasce mulher, uma vez que não existe uma “fórmula feminina”, mas torna-se mulher a partir de um contexto sócio-político do que é ser homem e mulher.

Além do ponto de partida nas observações de Simone de Beauvoir, é possível notar que as teóricas que discorreram sobre o conceito de gênero também o fazem partindo da raiz gramatical da palavra, assim como foi feito nesta pesquisa.

² BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960b.

Scott (1995) afirma que o “gênero é uma forma primária de dar sentido às relações sociais com base nas diferenças apreendidas entre os corpos” (p. 76), dessa forma, o conceito de gênero está ligado às formas de interações sociais entre mulheres e homens, baseando-se na forma pela qual estes foram socializados, considerando que mulheres e homens passam por diferentes processos de socialização para “serem mulheres” (feminino) e para “serem homens” (masculino). Segundo a autora (1995), “as feministas começaram a utilizar a palavra "gênero" mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos (p. 72)”. Ao que disse:

Na sua utilização mais recente, o termo "gênero" parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. (SCOTT, 1995. p. 72)

Usar a palavra “gênero” para definir as mulheres foi, de acordo com Scott (1995), uma maneira encontrada pelas feministas para ligar todas as mulheres (“maneira mais relacional”) e também como uma forma mais acadêmica, vindo para substituir o uso da palavra “mulheres” no campo de pesquisa de “história das mulheres”, confiando no significado mais neutro do termo, constituindo “um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80” (SCOTT, 1995. p. 75). Além disso, o que é talvez mais importante, "gênero" era um termo proposto por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares (SCOTT, 1995. p. 73). Não seria apenas a proposição de novos temas, mas sim revisitar os temas já trabalhados e impor-lhes um novo olhar, uma nova análise.

Não apenas usado para ser um substituto mais acadêmico para “mulheres”, o uso do termo “gênero”, já implicaria, de acordo com Scott (1995), em “que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (p.75) e, desta forma, o termo também poderia ser utilizado para nomear as relações sociais estabelecidas entre mulheres e homens. Assim, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente

social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (p.75). "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado³ (p 75).

A partir do aumento do número de estudos sobre “sexo” e “sexualidade”, a palavra gênero foi ganhando cada vez mais utilidade no campo acadêmico, uma vez que oferece uma forma de distinção entre a prática sexual e os papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens, assim, é possível afirmar que o uso do termo "gênero enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995. p. 76), mas que envolvem as relações entre os sexos, tanto as estruturais quanto as ideológicas (p. 76). A crítica da autora está na percepção de que, ainda que nessa utilização, o termo "gênero" ressalta que as relações entre os sexos são sociais, o conceito, por si, não aborda as razões que constroem essas relações da forma que elas são ou como seria possível modificá-las. A mesma crítica foi feita no âmbito acadêmico, pois, de acordo com Scott (1995), o gênero é um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres, sendo um novo campo na pesquisa histórica, mas sem poder de analisar ou mudar os paradigmas já existentes (p.76).

A autora ainda discute três posições teóricas, segundo as quais historiadoras/es feministas têm utilizado em sua abordagem nas análises do gênero, sendo a primeira empenhada em explicar as origens do patriarcado, a segunda de compromisso com a crítica feminista e a terceira, que se inspira em diferentes escolas de psicanálise como forma de explicar como se dá a produção e reprodução das identidades de gênero (p. 77). Após suas análises destas proposições, a autora aponta algumas de suas críticas às mesmas, como a discussão dos arranjos sociais da divisão sexual do trabalho sem discutir a origem dos mesmos, sem discutir, portanto, a desigualdade desta relação, que associa masculinidade a poder e feminilidade a fragilidade, valorizando mais a primeira do que a segunda. Não explica como as crianças aprendem essas associações mesmo sem viver em “lares tradicionais” (o que de acordo com os setores conservadores da

³ Para um argumento contra o uso de "gênero" para enfatizar o aspecto social da diferença sexual, veja Moira Gates, "A Critique of the Sex/Gender Distinction", in J. Allen e P. Patton, eds., *Beyond Marxism?* (Leichardt, N.S.W.: Intervention Publications, 1 985) pp. 1 43 -60. Concordo com seu argumento de que a distinção sexo/gênero atribui uma determinação autônoma ou transparente ao corpo, ignorando o fato de que aquilo que sabemos sobre o corpo constitui conhecimento culturalmente produzido.

sociedade brasileira constitui-se de um homem - o pai - uma mulher - a mãe e crianças - os filhos).

Estendendo a análise para Lauretis (1994), esta afirma que o “gênero não é propriedade de corpos nem algo existente a priori nos seres humanos” (p. 208). Baseando-se nas palavras de Foucault⁴, que afirma ser “o conjunto de efeitos produzidos em corpos e relações sociais por meio do desdobramento de uma complexa tecnologia política” (p. 208), vai além e parte para a construção do conceito de “tecnologia de gênero”, no qual o gênero é um produto de diferentes tecnologias sociais (meios de comunicação de massa, práticas cotidianas), sendo, portanto, produto de efeitos produzidos nos corpos, gerando comportamentos e relações sociais.

Para Lauretis (1994) essa definição do gênero como diferença sexual e a criação dos seus “conceitos derivados” (p.206), que “tem servido de base e sustentação para as intervenções feministas na arena do conhecimento formal e abstrato (p. 206), gerou uma limitação do pensamento feminista, considerando que o pensamento crítico feminista estaria sempre necessariamente em oposição universal do sexo, o que universalizaria homens e mulheres, que segundo a autora, acabaria com as diferenças entre as mulheres e as colocaria em uma categoria única. Outra limitação da divisão sexual do gênero, segundo Lauretis (1994), seria a tendência criada por esta na reacomodação do pensamento feminista radical sem sair dos limites da “casa patriarcal” (p. 208), como Audre Lorde se refere ao que a autora chama de “prisão domiciliar da linguagem” (p. 208), que seria essa limitação no campo linguístico do conceito de gênero como diferença sexual entre mulheres e homens. Para a autora, o sujeito não pode estar preso apenas ao sexo, ele é múltiplo, precisa de outras referências, como raça e classe, para se tornar um sujeito múltiplo ao invés de único.

Considerando tais limitações da divisão sexual do gênero, se apropria da visão foucaultiana, como dito anteriormente, que vê a sexualidade como uma “tecnologia sexual”, propondo que “o gênero como representação e auto representação, é um produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana” (LAURETIS, 1994. p. 208) e, por isso, o conceito de gênero não deve estar apenas

⁴ FOUCAULT, Michel. The History of Sexuality. Vol. 1: An Introduction, trad. Robert Hurley (Nova York; Vintage Books, 1980). p. 127 [História da Sexualidade, Graal, 1985].

relacionado a uma divisão sexual deste sujeito que é único, fruto de suas experiências e relações.

É importante ressaltar que não há, por parte da autora, a vontade de dissociar gênero e sexo, apenas proposição de separar um pouco a construção do sujeito das diferenças sexuais, com a finalidade de articular as relações desse sujeito com um campo social heterogêneo (p. 208).

Ao longo de sua obra, na qual fundamenta o conceito de construção da “tecnologia de gênero”, Lauretis (1994) faz quatro proposições que tratam do caminho acerca da construção do conceito de gênero, partindo da “mais óbvia” até a conclusão.

Primeiro, afirma que “o gênero é (uma) representação - o que não significa que não tenha implicações concretas ou reais, tanto sociais quanto subjetivas, na vida material das pessoas. Muito pelo contrário” (LAURETIS, 1994. p. 209). Pelo fato de não ser algo “material”, palpável não quer dizer que esse conceito não tenha impactos diretos na vida das pessoas, pois tem. As representações de gênero se traduzem nas interações cotidianas, moldando-as.

A segunda proposição fala sobre a construção do gênero ser a própria representação, levando em consideração que “toda arte e cultura erudita ocidental são registro da história dessa construção” (LAURETIS, 1994. p.209), que pode ser compreendido como o fato de que as manifestações culturais de uma forma geral representam a forma pela qual o gênero foi construído na nossa sociedade.

Como terceiro ponto, a autora afirma que “a construção do gênero vem se efetuando hoje no mesmo ritmo de tempos passados” (LAURETIS, 1994. p.209). E que essa construção não se dá apenas através dos “lugares oficiais” ou melhor, nos lugares nos quais esperaríamos que ocorressem, no que a autora usa o conceito do filósofo Althusser de “aparelhos ideológicos de Estado”⁵, que seriam os locais “adequados” para a ocorrência do processo de construção do gênero, mas que esta ocorre em todos os lugares, de uma maneira menos óbvia, como nas práticas artísticas e na produção acadêmica, por exemplo.

⁵ Conceito de Louis Althusser que designa um certo número de realidades que se apresenta ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas, como diferentes sistemas de igrejas (AIE religioso), o sistema das diferentes escolas públicas e particulares (AIE escolar), AIE familiar, AIE jurídico, entre outros. (ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Editorial Presença: Lisboa. 3ª edição. p. 43 e 44)

A quarta proposição é a de que a construção do gênero se faz por meio de sua desconstrução em qualquer discurso que veja o gênero apenas como uma representação ideológica falsa (p. 209). Para a autora, o gênero para além de ser uma representação, é também o excesso de representações, assim como a ausência destas, ou seja, o que fica fora do discurso. Dessa forma, pode romper ou desestabilizar qualquer representação (p. 209), por isso, a autora afirma a necessidade de reconstruir o conceito de gênero para poder construí-lo, sendo, portanto, o gênero, um conceito em construção dependente das representações que são feitas nos seus contextos de criação e, assim, após a discussão desta proposição, encerra sua reflexão.

Encerrando as análises sobre o conceito de “gênero”, apresentamos as ideias de Donna Haraway (2004), destacando sua experiência ao produzir os verbetes “sexo/gênero” para um dicionário marxista alemão, produzido a partir do *Dictionnaire critique du marxisme*⁶, em 1983. Haraway (2014), narra que inicia sua trajetória na produção de cinco laudas sobre “sexo/gênero” partindo de uma discussão acerca da linguagem, já que é anglófona e precisaria escrevê-lo em alemão. Haraway (2004) destaca o fato de não haver palavras distintas em alemão para separar “sexo” e “gênero”, como na língua inglesa como uma dificuldade inicial, estendendo a reflexão para o fato de que o seu inglês estaria marcado por sua trajetória (sexo, gênero, educação etc.). De acordo com a autora (2004), as palavras se constroem de maneiras diferentes e adquirem significados diferentes, independente de sua tradução para outros idiomas e por fim, Haraway (2004) relata que seu trabalho acaba por ultrapassar as cinco laudas que deveria produzir.

Após as definições gramaticais e suas variantes em diversos idiomas, gênero é descrito, como “central para as construções e classificações de sistemas de diferença” (HARAWAY, 2004. p. 209), o que nos permite afirmar que a partir do conceito de gênero é possível, segundo a autora, definir as diferenças existentes entre as mulheres e os homens e a forma pela qual as relações entre estes se desenvolvem.

Haraway (2014) faz uma reconstituição histórica sobre a construção da palavra gênero e faz algumas associações com os escritos de Marx e Engels, que, apesar de não terem usado o termo “gênero” nos seus escritos ofereceram instrumentos importantes,

⁶ LABICA, Georges e BENSUSSEN, Gerard. (eds.) *Dictionnaire critique du marxisme*. 8 vols., Paris, Presses Universitaires de France, 1985

assim como barreiras, para as teorizações posteriores sobre gênero.” (HARAWAY, 2004. p. 211)

A autora dialoga com diversos estudos científicos que tratam a questão da identidade de gênero, usando a Antropologia e a Psicanálise, que eram, na década de 1960, os principais campos de estudo que produziam conhecimento sobre o assunto e apresenta o contraponto das feministas da segunda onda⁷ que criticaram uma visão "natural" da divisão sexual do trabalho, que surgiu num contexto de reformulação das ciências sociais pós-guerra.

Partindo dessa articulação, Haraway (2004) aponta que:

É significativo que a construção do que poderia ser uma mulher (ou um homem) tornou-se um problema para os funcionalistas burgueses e os existencialistas pré-feministas no mesmo período histórico do pós-guerra no qual os fundamentos das vidas das mulheres num sistema dominado pelos homens, num mundo capitalista, estavam passando por reformulações básicas (HARAWAY, 2004. p. 216).

Dessa forma, discorre sobre o gênero e sua construção ou formulações ocidentais sobre gênero/sexo colocam as mulheres na posição de “fazedoras de bebês”, o que as colocaria naturalmente (de acordo com a natureza biológica) numa posição de subalternização em relação aos homens (detentores “naturais” da força de trabalho), pois a maternidade seria algo natural às mulheres e a paternidade culturalmente construída.

Atenta às críticas “da lógica binária do par natureza/cultura, inclusive das versões dialéticas da narrativa marxista-humanista de dominação, apropriação ou mediação da “natureza” pelos “homens” através do “trabalho” (HARAWAY, 2004. p. 17) a autora aponta que estas mantiveram as construções da “identidade essencial” (p.18) de mulheres e homens sem grandes análises críticas para manter as estruturas como eram, sem maiores mudanças, ao que afirma:

No esforço político e epistemológico para remover as mulheres da categoria da natureza e colocá-las na cultura como sujeitos sociais na história, construídas e auto-construtoras, o conceito de gênero tendeu a ser posto de quarentena contra as infecções do sexo biológico. Como consequência, a construção em andamento do que seria sexo ou do que seria mulher foi algo

⁷ O movimento feminista é estudado a partir de grandes movimentos de lutas femininas por reivindicações de direitos para as mulheres, sendo estas chamadas de “ondas”. Para mais informações sobre as ondas do movimento feminista: GARCIA, Carla C. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

difícil de teorizar, a não ser como “má ciência”, na qual a mulher emerge como naturalmente subordinada. (HARAWAY, 2004. p. 18)

Seguindo sua análise, a autora parte do trabalho de Gayle Rubin, que examinava a “domesticação de mulheres” e “definia o sistema sexo-gênero como o sistema de relações sociais que transformava a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e no qual são satisfeitas as necessidades sexuais específicas daí historicamente resultantes.” (HARAWAY, 2004. p. 222), reivindicando uma análise marxista na qual o sistema sexo-gênero pudesse ser modificado através de luta política e citando a heterosssexualidade obrigatória como uma forma de opressão às mulheres.

Apresentando análises acerca da divisão sexual do trabalho, como sendo a primeira divisão do trabalho, a autora prossegue sua análise através das visões de outras autoras que abordam a questão feminina sob a perspectiva marxista-feminista, discutindo a construção da mulher enquanto sujeito histórico e dos grupos de mulheres em suas especificidades.

Sua análise se encerra na constatação de que a multiplicidade do gênero é “parte do sistema de relações racial-hierárquico que ofusca as publicações das mulheres de cor” (HARAWAY, 2004. p. 245) devido ao que Haraway chama de “marginalidade” destas por não corresponderem à hegemonia “imperializante” (branca) (p. 46), sendo que seria justamente essa “diferença” que o gênero abarca, levando em consideração que o conceito “foi desenvolvido como uma categoria para explorar o que significa “mulher”, para problematizar o que era anteriormente dado” (p. 46). Identifica que a construção sobre “ser uma mulher” é um processo sempre em andamento, sendo socialmente construído constantemente e esta construção depende da construção de outros conceitos que definem o sujeito mulher sem os binarismos universalizantes.

Em suma, em “todas as suas versões, as teorias feministas de gênero tentam articular a especificidade da opressão das mulheres no contexto de culturas nas quais as distinções entre sexo e gênero são marcantes (HARAWAY, 2004. p. 210)”, utilizando-se de articulações com diferentes campos de estudo, teóricas (os) e teorias.

Ao considerar a multiplicidade de significados acerca da palavra “gênero” nos mais variados campos de estudos, além de toda a polêmica em torno do uso do termo no que se relaciona à educação, objeto desta pesquisa, torna-se desafiador definir o conceito de gênero, porém se faz necessário. Para tal, é preciso considerar o que foi pensado acerca do gênero na História e quem falou sobre isso, trazendo a necessidade

de resumir as ideias de três pesquisadoras que escreveram sobre o conceito de gênero aplicado no campo da História, tentando abranger pensadoras com referenciais teóricos diversos acerca do conceito de gênero. Assim, a escolha de uma historiadora referência e pioneira no assunto “gênero”, com viés de análise pós-estruturalista, influenciada por Foucault e Derrida, como Joan Scott, a escolha de uma historiadora de referências psicanalíticas, como Teresa de Lauretis e da filósofa com viés marxista, como Donna Haraway foi o caminho escolhido para fundamentar o conceito de gênero.

Em comum, cada uma ao seu modo e com seu ângulo de análise, partiu do conceito de que o gênero é uma construção social e que, sendo assim, varia de acordo com o que cada sociedade em seu tempo determina sobre os papéis atribuídos às mulheres e aos homens, considerando todo o percurso de construção dessas mulheres e de todas as variáveis possíveis nessa construção (raça, classe etc).

Partindo de sua definição sobre as diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres e na influência destas na definição dos papéis sociais desempenhados por estes de acordo com suas identidades sexuais, gênero, nesta pesquisa está se referindo à opressão feminina, assim como as teorias feministas citadas por Haraway (2004). Opressão esta que se dá através dos diversos sistemas que cercaram e cercam as mulheres ao longo da História da Humanidade, considerando que “a decisão sobre leis e políticas que afetam diretamente as mulheres é feita no Brasil, ainda hoje como foi ao longo de toda a nossa história, por homens” (MIGUEL; BIROLI, 2009. p. 12-3), exemplificando, através do caso brasileiro em relação às leis e políticas públicas voltadas para as mulheres sobre como estas tem tido retirados os seus poderes de decisão e opinião em ações que afetam diretamente suas vidas.

Assim, a opressão às mulheres se embasa no fato de que a estrutura capitalista se aproveita de diferenças físicas, biológicas, culturais, etc entre homens e mulheres, para promover desigualdades que contribuem para a melhor exploração da classe trabalhadora, o que tem por principais consequências a violência, o tolhimento de liberdades e a retirada de direitos, que são, essencialmente, as bases da desigualdade de gênero.

Torna-se, portanto, fundamental abordar que as lutas femininas contra as opressões são anteriores à própria determinação do termo “gênero”, haja visto que o movimento feminista (a 1ª onda feminista iniciada no século XIX) enquanto movimento

organizado de mulheres lutando por objetivos comuns tem seu início quando mulheres se organizam para pleitear direitos que os homens do seu tempo já usufruíam, como o direito ao voto, que é a primeira reivindicação do movimento feminista.

Dessa forma, ao falar sobre as relações de gênero, parto do pressuposto do entendimento do leitor que me refiro ao silenciamento, ao apagamento do protagonismo feminino sofrido ao longo da história nos diversos campos. Aqui nesta pesquisa, especificamente, nos acontecimentos históricos que estão relatados nos livros didáticos utilizados por alunos do 5º ano do EF1.

Partindo da ótica das relações de opressão que estão subentendidas quando as relações de gênero são abordadas, analisar a forma pela qual as mulheres estão representadas nos livros didáticos de História (considerando, como já dito anteriormente, o fato de que as mulheres estão presentes nos acontecimentos históricos) que estão voltados para crianças na faixa-etária entre 9-11 anos é uma forma de discutir a opressão feminina, quando se percebe o apagamento de protagonismo feminino em fatos históricos.

Tal discussão se torna muito importante para o debate sobre o papel da mulher na sociedade atual e o entendimento deste como uma construção histórica, que antecede à sociedade atual e se mostra na forma do apagamento de protagonismo feminino nos livros didáticos, por exemplo. Através da análise da representação das mulheres nos livros didáticos de História é possível promover com os alunos uma reflexão, levando-os a pensar na construção desse silenciamento e como este se desdobra na sociedade atual.

Falar sobre as relações de gênero, portanto, implica em falar sobre mulheres, mas não sobre a História das Mulheres, uma vez que estas fazem parte da História tanto quanto os homens. Não se trata, tampouco de revisitar os significados existentes sobre o conceito de gênero, já abordados nesta pesquisa para efeito de contextualização. Falar gênero, falando sobre mulheres, neste espaço, é falar sobre as relações sociais, como bem explicam Miguel e Biroli (2009):

As relações de gênero atravessam toda a sociedade, e seus sentidos e seus efeitos não estão restritos às mulheres. O gênero é, assim, um dos eixos centrais que organizam nossas experiências no mundo social. Onde há desigualdades que atendem a padrões de gênero, ficam definidas também as posições relativas de mulheres e homens - ainda que o gênero não o faça

isoladamente, mas numa vinculação significativa com classe, raça e sexualidade. (MIGUEL; BIROLI, 2009. p. 8)

Em comum, as teóricas abordam a questão da construção cultural que há, por inúmeras influências nos processos de socialização dos indivíduos que os tornam “mulheres” com todas as características socialmente aceitas indicativas de “ser mulher” e homens com as características socialmente aceitas indicativas de “ser homem”. Dessa forma, é ponto comum, compreender que o gênero é uma construção social e “ser mulher” e “ser homem” vai significar diferentes coisas em diferentes tempos, assim como em diferentes classes sociais e diferentes raças também haverá variações dessas características. Assim, é fundamental a compreensão não só de que falo de relações sociais como também a compreensão do contexto que levou à construção dos sujeitos que se relacionam social e politicamente.

Compreendendo que não estamos falando sobre o campo de estudo “História das Mulheres”, mas sim de mulheres na História e de como estas foram muitas vezes suprimidas dos relatos oficiais ou tiveram sua participação nos acontecimentos históricos subalternizadas, é importante destacar que o campo de estudo “História das Mulheres” é um importante campo de pesquisa acadêmica e que seu surgimento foi, como ainda o é, muito importante para a discussão sobre o protagonismo feminino na História.

1.2 – História das Mulheres e Mulheres na História

Rago (1998) afirma que Perrot (1988) questionava a existência da História das Mulheres, uma vez que esse privilegiamento do sujeito “mulher” não conseguiria articular de forma adequada as relações sociais e sexuais nessa historiografia proposta, já que as mulheres não vivem isoladas da sociedade.

Quando Rago (1998) afirma, com muita razão e propriedade que “as historiadoras não analisariam um objeto de maneira diferente de um historiador, mas suas memórias seriam diferentes, pois o registro da memória feminina é diferente da masculina, sendo a primeira mais atenta aos detalhes (RAGO, 1998)”, é possível exemplificar sua fala citando a jornalista e escritora bielorrussa Svetlana Aleksíevich, e sua premiada obra⁸ “A guerra não tem rosto de mulher”, publicada pela 1ª vez em 1985,

⁸ Prêmio Nobel de Literatura de 2015.

que chegou ao Brasil em 2016. Nesta obra, a autora mostra a 2ª Guerra Mundial pela ótica das mulheres que participaram das batalhas ao lado do Exército Vermelho, ocupando as mais variadas funções. É a história de um acontecimento muito conhecido na historiografia mundial e já narrado por diversos ângulos, mas que assume um até então desconhecido por parte do grande público quando fala sobre a perspectiva feminina do conflito. As mulheres que estiveram lá contam para a autora sua visão dos acontecimentos e suas experiências.

Logo no início da obra, Svetlana (2016) relata que encontrou uma certa resistência das entrevistadas em narrar suas experiências por motivos diversos: algumas apenas queriam esquecer, outras estavam abaladas demais para falar e algumas questionavam suas capacidades de narrar suas próprias experiências, como se estas não fizessem parte da História. Estas últimas pediam a autora que procurasse seus maridos, pois eles sim sabiam contar a “guerra certa”, falando de batalhas, lugares e generais:

E por que veio falar comigo? Devia ir falar com meu marido, ele adora recordar. Como se chamavam os comandantes, generais, o número das unidades. Ele lembra tudo. Mas eu, não. Eu só lembro o que aconteceu comigo. A minha guerra. Há muita gente ao seu redor mas você está sempre sozinha, porque uma pessoa está sempre só diante da morte. Me lembro de uma solidão tenebrosa (ALEKSIEVICH, 2016. p. 33) .

Deixando clara a visão que as próprias mulheres tinham de que não conheciam a guerra, apesar de terem feito parte dela, de como o apagamento de sua participação e protagonismo já estava enraizado cultural e socialmente nelas. Ao que Svetlana (2016) respondia querer ouvir suas versões e não as “oficiais”.

Aos questionamentos de Perrot (1988) apontados por Rago (1998) sobre a existência de uma memória especificamente feminina (p. 01), é possível endossar sua conclusão citando Svetlana (2016) que afirma que “quando as mulheres falam, não aparece nunca, ou quase nunca, aquilo que estamos acostumados a ler e escutar (p. 12)”, demonstrando uma particularidade na memória e percepção femininas, ao que a autora (2016) prossegue:

A guerra “feminina” tem suas próprias cores, cheiros, sua iluminação e seu espaço sentimental. Suas próprias palavras. Nela, não há heróis nem façanhas incríveis, há apenas pessoas ocupadas com uma tarefa desumanamente humana. E ali não sofrem apenas elas (as pessoas!), mas também a terra, os pássaros, as árvores. Todos os que vivem conosco na terra. Sofrem sem palavras, o que é ainda mais terrível. (ALEKSIÉVITCH, 2016. p. 12)

Ao pensar nessa “guerra feminina” é possível perceber que há, uma percepção diferente de fatos históricos já conhecidos, mas que esta não se dá através de uma problematização das relações entre mulheres e homens, sendo esta possível de ser feita pelo leitor da obra após a análise de alguns depoimentos recolhidos nos quais as mulheres relatam e questionam a forma de tratamento que os homens davam à elas em depoimentos como este:

O mais difícil, eu me lembro, era me levantar com o alarme e me aprontar em cinco minutos. Pegávamos as botas um ou dois números maiores, para não perder tempo, para nos aprontarmos rápido. Em cinco minutos era preciso se vestir, se calçar e entrar em formação. Havia casos em que corríamos para a formação com as botas sobre os pés nus. Uma moça quase teve o pé congelado. O superior percebeu, deu uma advertência, depois nos ensinou a enrolar as portianki⁹. Ficou em cima de nós, trovejando: ‘Mocinha, como vou transformar vocês em soldados, e não em alvo para os fritz?’. Mocinhas, mocinhas... Todos nos amavam e o tempo todo tinham pena de nós. E nós ficávamos ofendidas que tivessem pena. Por acaso não éramos soldados como todos os outros? (ALEKSIÉVITCH, 2016. p. 36).

Embora esse não seja o objetivo central da obra, que tem a intenção de contar um fato histórico através de uma nova perspectiva, nesse caso, a feminina, é um bom exemplo de como a memória feminina difere da masculina, embora a metodologia para escrever não tenha diferença.

Livros como essa obra de Svetlana Aleksievitch são exemplos de como a História das Mulheres é um rico e importante campo de estudos, cujo (re)surgimento vem alinhado com o crescimento do movimento feminista e com a Escola dos *Annales*, a partir de sua proposição por novos temas e olhares sobre a História e seus sujeitos. Com a história positivista, há um recuo na temática das mulheres, devido ao interesse do positivismo na história política e seu uso por fontes administrativas e militares, nas quais não se nota a presença de mulheres. A Escola dos *Annales*, com sua mudança de objeto (saindo das “idealidades abstratas, preferindo voltar-se para história de seres vivos, concretos e à trama do cotidiano, em vez de se ater a uma racionalidade universal”) (SOIHET, 1997. p. 276), embora não tenha especificado um campo de estudos para falar sobre as mulheres, serviu como base para a incorporação destas à historiografia.

⁹ Portianka: pedaço de tecido com o qual se enrolava os pés. Usada com botas pelos soldados, depois foi substituída pela meia.

A história das mulheres avançou com o desenvolvimento de novos campos, como História das Mentalidades e História Cultural, pois com seus olhares para novos objetos, permitiu olhar para as mulheres como um ponto de vista a ser observado, principalmente com a interdisciplinaridade introduzida por esses campos com áreas como a psicanálise, a literatura e a antropologia.

A segunda onda do movimento feminista, ocorrida na década de 1960 contribuiu para o campo de estudo História das Mulheres, uma vez que com as ondas de reivindicações do movimento feminista os estudantes começaram a se interessar por pautas de estudos relacionados às mulheres e cursos sobre o assunto foram promovidos pelos docentes, especialmente nos EUA (origem da 2ª onda feminista) e na Europa, chegando ao Brasil alguns anos mais tarde. Assim, na década de 1970 foram instituídos colóquios e grupos de reflexão sobre estudos das mulheres¹⁰. Joan Scott, segundo Soihet (1997) afirma que o enfoque nas diferenças entre as mulheres serviu para desmontar o sujeito universal da História. De acordo com Scott (1992), a partir dos estudos sobre as mulheres, que focavam nas diferenças entre estas, o sujeito universal na historiografia se desmontou, dando lugar ao sujeito múltiplo.

A marginalização das mulheres na História, assim como a opressão feminina foram, segundo Soihet (1997), de acordo com Mary Nash, colocadas enquanto tema de estudo na década de 1940, na obra *Woman as force in history* da historiadora estadunidense Mary Beard, que atribuiu esse silenciamento ao fato dos historiadores homens ignorarem as mulheres. Seu argumento foi rebatido por J.M. Hexter e endossado por Simone de Beauvoir que afirmavam que as mulheres apenas não participavam da vida pública o suficiente, “agindo a serviço do patriarcado, sujeitando-se ao protagonista e agente da história: o homem” (SOIHET, 1997. p. 278) e dessa forma gerou uma discussão até a década de 1970 sobre a passividade feminina “frente à sua opressão, ou da sua reação apenas como resposta às restrições de uma sociedade patriarcal” (SOIHET, 1997. p. 278), que por sua vez ressaltou a importância de focar em objetos de estudo que abarquem toda a complexidade da situação feminina, saindo da dicotomia vitimização-sucesso.

Sendo assim, a História das Mulheres, se desenvolveu a partir de vários enfoques de objetos e novos temas de análise foram propostos à historiografia como a

¹⁰ Penélope. *Cahier pour l'histoire des femmes* - revista acadêmica feminista lançada na França em 1977.

“família, a maternidade, os gestos, os sentimentos, a sexualidade e o corpo, entre outros” (SOIHET, 1997. p. 280), questões que era “próprias” das mulheres e que foram ressignificadas para transformarem-se em saber científico, através de pesquisas historiográficas.

Mas, afinal, o que seria essa História das Mulheres? E por que “mulheres” e não “mulher”? De acordo com Rachel Soihet (1997), historiadora brasileira de referência em História das Mulheres, não é possível falar em história da mulher, devido a diversidade que o termo “mulher” implica, por isso, usa-se o termo “História das Mulheres”, o que ocorre quando as mulheres passam a ser observadas como sujeitos históricos.

Trata-se, portanto, do campo de estudos que define a mulher como sujeito histórico e parte de suas experiências. “A emergência da História das Mulheres como um campo de estudo acompanhou as campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais e envolveu a expansão dos limites da História” (SCOTT, 1992. p. 75), portanto, falar sobre História das Mulheres é falar sobre a luta feminista para o reconhecimento do papel das mulheres não apenas na história enquanto ciência, mas também na sociedade.

Foi a partir dos questionamentos das feministas que os campos de conhecimento começaram a ser questionados por apresentarem como padrão o homem. Embora seja, como afirma Rago (1998) ingênuo acreditar que “a teoria feminista rompe absolutamente com os modelos de conhecimento dominantes nas Ciências Humanas” (p.3) é importante perceber que as transformações promovidas, apesar das permanências, são decisivas para mudanças na produção do conhecimento.

De acordo com Rago (1998) “os principais pontos da crítica feminista à ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista: o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença (p. 3)”, ou seja, pensando no modelo branco, heterossexual, no qual o homem serve de parâmetro e modelo e os sujeitos que fogem ao modelo ficam marginalizados. Tal pensamento mostra que a produção de conhecimento não é tão objetiva ou neutra, como deveria. Isso significa dizer que as Ciências Humanas partem de um modelo masculino eurocêntrico (branco, hétero, católico), excluindo aqueles que não se encaixam nesse molde, que têm suas experiências e vivências desconsideradas e excluídas das narrativas oficiais. Ainda de

acordo com Rago (1998), “a crítica feminista evidencia as relações de poder constitutivas da produção dos saberes” (p. 5), que nos leva a questionar, a partir do campo de conhecimento da História das Mulheres, a História.

Tal reflexão nos leva a “questionamentos sobre história como um corpo unitário e avaliações imparciais do saber” (SCOTT, 1992. p. 73), ou seja, se é a mesma coisa dentro do modelo considerado parâmetro, está tudo dentro da normalidade, mas se mudar o olhar, terá uma nova visão, o que muda a imparcialidade científica, deixando claro que ela não existe. Esse sujeito “universal” (homem branco ocidental) entra no que a jurista Martha Minow chama de “dilema da diferença”¹¹ para incluir as mulheres como objeto de estudo e sujeitos da história, porque, invariavelmente acaba havendo um parâmetro de comparação, que é o homem branco, e isso faz com que “reivindicar a importância das mulheres na história signifique necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros”, como versões acuradas do que aconteceu (ou foi importante) no passado” (p. 77), o que torna o lugar da História das Mulheres sempre um lugar de luta contra padrões já consolidados. Assim, diversas reflexões sobre o que levou o homem a ser o parâmetro são levantadas pela História das Mulheres, quer os historiadores queiram ou não, porque elas sempre vão surgir. Sobre essa questão, Michel De Certeau (1986) afirmava “que a história das mulheres traz à luz questões de domínio e de objetividade sob as quais as normas disciplinares são edificadas” (p. 79), o que já tornaria esse campo de estudo de extrema importância.

De fato, é possível perceber a História das Mulheres como “(...) suplemento inócuo à história estabelecida e um deslocamento radical dessa história” (SCOTT, 1992. p. 75), sendo essa uma definição mais próxima da realidade prática sobre o significado da História das Mulheres, porque ao mesmo tempo que funciona como um “apêndice” à História oficial/tradicional ou apenas “História” como conhecemos, materializado como aquele “saiba mais” que vem complementar uma informação nos livros didáticos (onde normalmente alguma contribuição feminina ao fato histórico estudado é mencionada), também provoca um deslocamento radical desta História, colocando-a em perspectiva e fazendo com que toda a sua epistemologia seja repensada quando se percebe e,

¹¹ Martha Minow , “The Supreme Court 1986 Term : Foreword: Justice Engendered” , Harvard Law Review 101, n. 1, p. 9-95, novembro de 1987. - retirado de SCOTT, 1992. p. 77

especialmente, quando se problematiza a ausência das mulheres ou de seu protagonismo.

A conexão entre a História das Mulheres e a política é ao mesmo tempo óbvia e complexa (SCOTT, 1992. p.64), a partir da sua origem com o movimento feminista da década de 1960, no qual as reivindicações feministas tornaram os estudos sobre as mulheres uma realidade inseparável da esfera política até a década seguinte, quando se afastam, no que o primeiro “adquiriu uma energia própria” (p. 64) ao diversificar seu campo de questionamentos até a década de 1980, quando seu desvio para o gênero levou a um rompimento definitivo com a política.

Scott (1992) reconhece que essa narrativa linear representa de maneira não muito correta a História das Mulheres, pois esta trata-se de um campo complexo no qual se precisa considerar “ao mesmo tempo, a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história” (SCOTT, 1992. p.65). Scott (1992) não considera correto afirmar que há um rompimento entre História das Mulheres e política, especialmente quando se considera o sentido de política as “práticas que reproduzem ou desafiam sistemas de convicção e práticas que estabelecem as identidades individuais e coletivas que formam as relações entre indivíduos, coletividades e com o mundo” (p. 67) e que, por isso, a narrativa feita pela autora da História das Mulheres é sempre política. E este posicionamento fica bem claro após sua análise sobre o “profissionalismo” e a política ao discutir a profissionalização das historiadoras estadunidenses, discussão essa que, apesar de importante, não será feita nesta pesquisa.

A partir da discussão sobre a dicotomia “História das Mulheres” X “História” (oficial/tradicional), é possível explicar porque História das Mulheres é um campo de estudos dentro da área de História, considerando para isso que por “História” está implícita a historiografia tradicional que não privilegiava outro, senão a figura masculina branca. Sobre isso, Scott (1995) afirmou:

Considerando que “história das mulheres” propõe uma posição política, que em seu próprio nome deixa implícita uma desigualdade, uma vez que existe um campo separado da História oficial, o uso do termo “gênero” que “inclui as mulheres sem lhes nomear”. (p. 75)

No prefácio do livro “A Criação do Patriarcado”, de Gerda Lerner (2019), produzido pela escritora e ativista feminista Lola Aronovich é possível resumir a ideia

do que trata o campo de estudo intitulado “História das Mulheres”, partindo da supracitada dicotomia:

A História das Mulheres é uma história de exclusão, de apagamentos, de sabotagens, de desvalorizações. Para se atacar a luta das mulheres, que historicamente leva o nome de feminismo, é preciso que nosso protagonismo seja negado. É preciso fingir que nunca lutamos. Por isso é tão relevante conhecer a nossa história. (LERNER, 2019. p. 27)

É possível perceber que ao mesmo tempo em que se reconhece o motivo do silenciamento do protagonismo feminino na história, há o reconhecimento de que este é o mesmo motivo pelo qual é muito importante que esse campo seja estudado cada vez mais.

Considerando que, como afirma Scott (1992) “as mulheres estão ao mesmo tempo adicionadas à história e provocam sua reescrita; elas provocam sua reescrita; elas proporcionam algo extra e são necessárias à complementação, são supérfluas e indispensáveis” (p. 76). A ideia da necessidade da problematização da representação feminina na História e nos livros didáticos que são usados nas escolas para ensinar História aos alunos fica cada vez mais evidente, pois a participação das mulheres nos acontecimentos históricos ocorreu em diversas ocasiões, mas foi sistematicamente silenciada ou diminuída quando da narrativa destes.

O conhecimento histórico, até pouco tempo atrás, considerava as mulheres irrelevantes para a criação da civilização e secundárias para atividades definidas como importantes em termos históricos” (LERNER, 2019. p. 34-35) e o registro das atividades femininas, que durante muito tempo foi feito pelos homens, foi ignorado por aqueles que tinham a função de fazê-lo. Sobre isso, Lerner (2019) afirma:

As mulheres foram impedidas de contribuir com o fazer História, ou seja, a ordenação e a interpretação do passado da humanidade. Como esse processo de dar significado é essencial para a criação e perpetuação da civilização, podemos logo ver que a marginalização das mulheres nesse esforço as coloca em uma posição ímpar e segregada. As mulheres são maioria, mas são estruturadas em instituições sociais como se fossem minoria. (LERNER, 2019. p. 35)

Considerando que as mulheres foram retiradas do registro do passado, que é o “fazer História” e o quão fundamental esse processo é para a criação e perpetuação da civilização (p. 35), a marginalização das mulheres vem desde o início dos registros e, naturalizada, foi sendo perpetuada durante todo esse tempo. Dessa forma, não ter

importantes personagens históricas femininas nos livros didáticos, tornou-se “natural” e isso não era um “problema”, era apenas “a História”. Com as reivindicações feministas sobre o lugar das mulheres na História e a consequente “História das Mulheres” foi possível colocar essa questão em evidência e buscar novos olhares sobre as narrativas, assim como buscar novas narrativas, com novos objetos e novos sujeitos (as mulheres).

Com as reivindicações feministas e o consequente surgimento do campo de estudos “História das Mulheres”, novas questões se seguiram, assim como o questionamento das estruturas que levaram ao surgimento de um nicho dentro do campo de conhecimento da História que separa esta da “História das Mulheres”. Dessa forma, é possível questionar a importância da discussão que questiona porque a “História das Mulheres” se tornou um campo de estudos separado da “História”.

Diversos debates foram travados acerca da importância de conceituar a História das Mulheres como um campo de estudos sob a alegação de que não haveria grandes mudanças na forma como os acontecimentos seriam estudados ao se considerar participação/protagonismo feminino neste. Scott (1995), sobre isso, fala:

Para os/as historiadores/as das mulheres, não tem sido suficiente provar que as mulheres tiveram uma história, ou que as mulheres participaram das principais revoltas políticas da civilização ocidental. A reação da maioria dos/as historiadores/as não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres e, em seguida, seu confinamento ou relegação a um domínio separado ("as mulheres tiveram uma história separada da dos homens, em consequência deixemos as feministas fazer a história das mulheres que não nos diz respeito"; ou "a história das mulheres diz respeito ao sexo e à família e deve ser feita separadamente da história política e econômica"). No que se refere à participação das mulheres na história, a reação foi, na melhor das hipóteses, um interesse mínimo ("minha compreensão da Revolução Francesa não muda por saber que as mulheres dela participaram"). (p. 74)

Com essa justificativa pautada na não modificação sobre a compreensão de um acontecimento histórico vinculada à participação ou ausência de mulheres ou de algum protagonismo feminino nesses, durante muito tempo, esta participação e protagonismo foi negado às mulheres nas narrativas históricas e estas se traduzem, muitas vezes, no seu apagamento dos livros didáticos e da própria sala de aula de História.

Lerner (2019) afirma que "a existência da história das mulheres foi ignorada e omitida pelo pensamento patriarcal – fato que afetou a psicologia de homens e mulheres de forma significativa” (p. 38). E por isso, perguntar sobre a ausência de mulheres na História, no “fazer História” não se trata de colocá-las num processo de vitimização ou

inferioridade, mas sim de buscar as raízes do problema, das condições que favoreceram a “cumplicidade” das mulheres com um sistema opressor e até mesmo na “demora” destas em reivindicar seu lugar de direito, tanto na narrativa quanto na produção historiográfica.

“Como as mulheres podem se emancipar sem conhecer a própria história” (LERNER, 2019, p. 30)? Com essa pergunta, tão importante, tão simples e ao mesmo tempo de resposta tão complexa, Gerda Lerner (2019) coloca para discussão a importância da discussão acerca de se falar sobre as mulheres na História através da História das Mulheres. A partir dessa pergunta, não fica difícil pensar em como a representatividade das mulheres nos livros didáticos, na História que é ensinada nas escolas, nas salas de aula deve ocorrer e que as ausências de protagonismo feminino deve ser problematizada em sala quando necessário, pois o conhecimento é uma importante ferramenta de luta e emancipação.

A própria autora [Lerner, 2019] inicia a discussão a respeito da sua pergunta, quando afirma que “a História das Mulheres é indispensável para a emancipação das mulheres” (p. 33), Lerner (2019) faz essa observação logo na introdução de seu livro, explicando que esta é baseada em prática e teoria. A teoria ela desenvolve ao longo de sua obra, mas a prática vem da observação. Lerner (2019), assim como Hooks (2013), perceberam, ao ensinar sobre mulheres para mulheres, como esse saber é transformador em suas vidas. A situação de Hooks (2013) com a aluna que deixou de alisar o cabelo, por exemplo, ilustra como a autora consegue enxergar a união entre a teoria e a prática e exemplifica como as discussões realizadas nos ambientes escolares são importantes para as mudanças que queremos empreender na sociedade e que elas podem começar individualmente.

Partindo desse exemplo, é possível perceber o quanto as teorias podem influenciar nossas práticas cotidianas e o poder que há nas discussões teóricas desenvolvidas em ambientes acadêmicos quando estas ultrapassam os muros da academia e são colocadas em prática na vida cotidiana. Por isso, é possível afirmar que discutir a representação feminina nos livros didáticos de História pode ter um papel fundamental na construção da visão acerca de questões referentes aos direitos das mulheres que os alunos venham a desenvolver ao longo de suas vidas.

Partindo desta discussão, é possível trabalhar durante as aulas vários aspectos que podem ser traduzidos na luta pelos direitos das mulheres. É possível problematizar o contexto de produção da historiografia e porque as mulheres foram excluídas dos relatos, assim como é possível pensar nos questionamentos que levaram ao surgimento da História das Mulheres e as lutas feministas por direitos, trazendo estas para a sociedade contemporânea. A partir desta discussão é possível trazer aos alunos as opressões sofridas por mulheres na atualidade, em diversas sociedades, mas também em seu próprio cotidiano e problematizá-las.

Scott (1995), quando falando sobre a importância da inclusão das mulheres na História, cita a experiência de três historiadoras feministas, que disseram: “nós estamos aprendendo, que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante” (p. 73) quando, por exemplo, é dada visibilidade histórica a assinatura pela Imperatriz Leopoldina do Decreto de Independência do Brasil, no dia 02 de setembro, que mudaria a data marco do fato histórico e também desvela o papel político que a imperatriz cumpriu na História do Brasil.

Uma discussão sobre História das Mulheres se torna importante quando é preciso definir a representação destas nos livros didáticos, uma vez que logo de imediato é possível perceber que há uma separação entre a “História” e a “História das Mulheres”. Essa discussão é fundamental para que as raízes do silenciamento feminino e a ausência de protagonismo nos livros didáticos seja problematizada.

Partindo do princípio, já discutido, de que as mulheres são parte da História, uma vez que vivem no mundo desde sua criação, discutir com os alunos a raiz dessa separação entre o que convencionalmente é chamado de “História”, que por sua vez é comumente reproduzida nos livros didáticos e a “História das Mulheres”, campo de pesquisa vasto, rico e importante que não é tão incluído assim nos livros didáticos, é um importante passo para a problematização desse silenciamento.

1.3 – Gênero na escola

Mesmo com todos os problemas enfrentados no âmbito educacional para tratar as questões relacionadas ao gênero, como as convicções religiosas, o desconhecimento sobre o assunto e a falta de material adequado para promover determinadas discussões,

o gênero perpassa o ambiente escolar. Questões relacionadas às relações de gênero estão presentes o tempo inteiro na escola, seja nas brincadeiras ou mesmo em atividades pedagógicas, com a divisão de grupos entre “meninas e meninos”, que é muito comum em atividades escolares, por exemplo. Há ainda questões mais sutis, como o uso de determinadas cores para referenciar meninas e meninos no ambiente escolar.

Dessa forma, é possível afirmar que as relações de gênero já estão inseridas no ambiente escolar, mesmo quando não há uma discussão ou até mesmo consciência das mesmas. Sendo assim, discuti-las no ambiente escolar se faz necessário, já que se trata da discussão do cotidiano dos alunos.

Recentemente há uma discussão sobre a questão de gênero e a Língua Portuguesa, que se coloca diretamente no ambiente escolar. Trata-se do uso dos pronomes neutros (*elu, delu, nelu* etc) para não “privilegiar” nenhum gênero sobre o outro em relação à totalidade, como na discussão já feita na introdução sobre o uso de “humanidade” ou invés de “homem”. Tal discussão passa por diversas questões, entre as quais o fato de que esses pronomes neutros não estão inseridos na norma culta da gramática e que, por isso, muitos defendem que não deveriam ser usados na escola, onde as normas e regras cultas da língua falada/escrita são ensinadas.

Independente de estarem gramaticalmente corretos ou não, a questão é que sua existência e seu uso coloquial começaram a fazer parte do ambiente escolar como forma de discussão, já que fazem parte do cotidiano dos alunos. O mesmo acontece com as relações de gênero e o ensino de História.

Discutir as relações de gênero nas aulas de História é, de certa forma, discutir o cotidiano dos alunos, uma vez que estas estão inseridas nas suas vidas e influenciam o seu meio. Assim, quando uma professora chama atenção da turma para uma personagem histórica feminina que não está presente no livro didático e problematiza essa ausência, é possível problematizar um contexto histórico (o de produção da historiografia ou da produção do livro) e através desta, problematizar o contexto social dos alunos, criando paralelos sobre o protagonismo ou mesmo sobre o silenciamento feminino nas comunidades onde estão inseridos os alunos.

Lola Aronovich (data), no prefácio de *A Criação do Patriarcado*, faz uma belíssima analogia entre o romance de Murray Constantine/Katharine Burdekin, *Noite*

*da Suástica*¹², de 1937, e a dominação das mulheres, concluindo que para que estas “possam ser inteiramente dominadas, é preciso apagar toda a história” (LERNER, 2019. p. 30). Dessa analogia, é possível ressaltar a importância do conhecimento da História. Um povo ou um grupo social (ou político) que tem conhecimento de sua história, de suas raízes, de seu passado, de sua resistência é capaz de se levantar contra alguma forma de opressão, é capaz de se organizar na reivindicação de direitos e dificilmente pode ser levado a acreditar (como ocorrera no romance) que não tem importância nenhuma ou capacidade de resistência e aceitar pacificamente alguma dominação. Sendo assim, reforçar o protagonismo feminino na História é uma arma de resistência às opressões que insistem em se impor às mulheres ainda nos dias de hoje, que deve ser entregue às meninas desde o início de sua escolarização.

Sendo assim, não seria incorreto afirmar que falar sobre as relações de gênero na escola é uma tarefa muito importante e essencial, considerando não só a questão acadêmica, mas também a formação cidadã dos alunos, que deve ser promovida na escola. Através dessas discussões é possível não só problematizar o cotidiano dos alunos, mas também desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, respeito ao próximo e às diversidades, que são fundamentais para uma boa convivência em sociedade.

Uma justificativa para discutir as relações de gênero na escola, a partir do cotidiano do aluno, das experiências de suas casas pode ser traduzida no trecho:

O impacto dessa divisão desigual do trabalho e do usufruto do tempo - o tempo semanal dedicado pelas mulheres ao trabalho doméstico no Brasil seria, segundo pesquisas recentes, 150% maior do que o tempo dedicado pelos homens - se desdobra em injustiça distributiva e barreiras à igualdade nas oportunidades, como já foi dito. E há mais nesse caldo. (MIGUEL; BIROLI, 2009. p. 11)

Isso significa dizer que os alunos muito provavelmente presenciam efeitos da desigualdade entre os gêneros diariamente, ao observar a carga de trabalho doméstico que é destinada às mulheres da família, sendo isso feito de forma “natural” como se

¹² “Em um futuro distante, 700 anos após a Segunda Guerra Mundial, metade do mundo é dominada pelos alemães, e a outra metade, pelos japoneses. Em ambos os impérios, a história foi apagada. Livros foram queimados para dar a entender que a civilização começou naquele momento em que o “deus Hitler” venceu. As mulheres vivem em cativeiro e servem apenas para serem estupradas e gerar herdeiros homens. Os filhos são tirados delas aos 18 meses, para que não sejam contaminados pela feminilidade. As mulheres têm status pior que o dos animais, sendo consideradas sem alma e sem inteligência. E o mais doloroso: elas acreditam nisso” (p. 30).

fosse a ordem das coisas, sem nenhum questionamento ou problematização disto, o que pode passar a ser feito caso o aluno seja levado a pensar a respeito.

De qualquer forma, não é apenas no ambiente doméstico que a opressão feminina se faz presente no cotidiano, uma vez que:

Em muitos locais de trabalho, as mulheres são expostas cotidianamente a pressões e constrangimentos que não fazem parte da vivência dos homens, do assédio sexual às exigências contraditórias de incorporar tanto o profissionalismo quanto uma “feminilidade” que é construída como sendo o oposto. (MIGUEL; BIROLI, 2009. p. 11)

É possível que as crianças já tenham presenciado ao ouvir conversas em casa as mulheres da família contando alguma situação de pressão ou constrangimento que tenham vivido no ambiente de trabalho. Dessa forma, fazer com que os alunos pensem no ambiente que gera esses tipos de opressão e constrangimento é uma importante ferramenta para a diminuição da existência dos mesmos num futuro próximo.

Para além da conscientização de todos os alunos, problematizar as relações de gênero nas aulas de História pode ser um mecanismo para despertar a consciência política das alunas, fazendo-as enxergarem-se como agentes, não só históricos com também políticos e assim:

Deixando para trás os estereótipos que definiam as mulheres como menos interessadas na política, é preciso considerar essas desigualdades para compreender por que elas continuam sub-representadas, como grupo, em todos os âmbitos da política brasileira. (MIGUEL; BIROLI, 2009. p. 12)

Trazendo o debate das relações de gênero para a sala de aula, relacionando os conteúdos com o cotidiano e problematizando a opressão e ausência de representação feminina em todas as esferas, será possível obter melhores resultados na redução das desigualdades entre homens e mulheres na ocupação dos espaços de poder, bem como no ambiente doméstico. Trata-se de um trabalho de base, que consiste em naturalizar a igualdade desde os primeiros anos de escolarização (na verdade, o ideal é nos primeiros anos da socialização, mas a título desta pesquisa, é considerada apenas a escolarização) para a criação de cidadãos que pensem em políticas de igualdade entre os gêneros e não de reforços das desigualdades.

Nesse sentido, pensando na criação de cidadãos voltados para a igualdade entre os gêneros e na importância desse “trabalho de base” na criação destes, a escola tem papel fundamental. Ela deve funcionar como uma importante aliada no combate às

desigualdades, mas pode também acabar se tornando um ambiente de reforço das desigualdades, por isso, toda a comunidade escolar deve estar envolvida nos debates sobre as relações de gênero.

O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações (BENTO, 2011. p. 3) no que se refere ao gênero. As meninas ouvem que precisam ser dóceis, delicadas e tranquilas enquanto os meninos são estimulados a serem rápidos, competitivos e aventureiros. É claro que não se trata de uma regra absolutamente inflexível, mas é comum a permanência deste tipo de estímulo aos comportamentos infantis. E a escola, muitas vezes, reforça esses papéis determinantes do gênero de uma maneira tão natural, que sequer é questionada, não sendo incomum encontrar salas de aula de Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 com decorações que indicam as cores rosa para as meninas e azul para os meninos. Cabe lembrar que na história recente do país, a ex-Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves, pastora evangélica e advogada, teve um vídeo seu circulando nas redes sociais no qual afirmava que o Brasil estava em uma nova era na qual “meninos vestem azul e meninas vestem rosa¹³” em 2019.

“Os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma adequada e “normal” para a vivência da sexualidade e da feminilidade ou masculinidade” (XAVIER FILHA, 2009. p. 233), por isso, as decorações das salas, das caracterizações em datas especiais e eventos vão desde muito cedo direcionando as crianças e seus comportamentos para o que se espera socialmente de uma menina e de um menino e esse “esperado” acaba, em grande parte das vezes, sendo reforçado por discursos dos professores e funcionários da escola, ainda que de maneira bem intencionada.

Assim, as crianças crescem no ambiente escolar com os papéis de gênero bem definidos, sem que haja espaço para questionamentos desses papéis e a criança que apresenta um comportamento diferente daquele que é o esperado acaba, muitas vezes sendo motivo de “problemas” na escola, por se tornar alvo de piadas dos colegas e acabar sendo excluído do convívio com os demais e o problema está em dois pontos: o primeiro, o fato de não haver diálogo no ambiente escolar para evitar esse tipo de

13

<<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damare-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>> Acesso em 02/09/2021

comportamento das crianças e o segundo, no fato de que muitas vezes os professores e funcionários não sabem como conduzir a questão de forma adequada. Por isso, Bento (2011), afirma sobre essa questão que:

A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em “evasão”. (BENTO, 2011. p. 7)

A autora se refere em seu texto ao caso de alunos que fogem da heteronormatividade, o que pode ocorrer em relação ao comportamento das crianças, quando uma menina gosta de jogar futebol, que ainda é considerada uma atividade predominantemente masculina ou um menino gostar de dançar, que ainda é uma atividade vista como feminina. É comum encontrar escolas, especialmente na rede privada de ensino, que oferecem atividades diversificadas em suas grades curriculares voltadas especificamente para meninas, como jazz ou balé clássico e outras voltadas para meninos, como capoeira ou judô. Tais atividades são apresentadas aos responsáveis como diferenciais da instituição e normalmente são oferecidas no mesmo horário durante as aulas, o que faz com que a criança necessariamente escolha apenas uma.

Nesse caso os alunos acabam sendo separados por gênero e recebem um reforço dos comportamentos normalizados socialmente para meninas e meninos. Às primeiras, a graça, leveza e doçura e aos segundos, o movimento, a agilidade e força física.

Para além das atividades, é comum também que durante as brincadeiras os estereótipos de gênero sejam reforçados e pouco problematizados no ambiente escolar, como reforça Bento (2011), ao afirmar que “os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas¹⁴ produzem: o feminino e o masculino. Funcionam como próteses identitárias” (BENTO, 2011. p. 3), assim como as brincadeiras e as competições nas quais as crianças são separadas de acordo com o gênero, que vão reforçando a separação e até mesmo a competição entre meninas e meninos.

Essas competições podem também ser reforçadas em diferentes partes do ambiente escolar, como, por exemplo, durante as aulas de Educação Física, nas quais muitas vezes não há promoção de atividades mistas, ficando as meninas e os meninos

¹⁴ Ao que a autora se refere como a definição do sexo biológico da criança ao nascimento: “é menina ou é menino” (p. 3).

separados na prática de variados esportes, que poderiam ser praticados de forma mista, num contexto de aprendizagem das regras e do trabalho em equipe, ao invés do estímulo à competição.

Por outro lado, às vezes, falar sobre as relações de gênero pode não ser uma opção das instituições de ensino, mas sim uma obrigação, quando ocorre alguma situação em que falar sobre as relações de gênero e as opressões sofridas devido ao gênero se torna um importante caminho para a resolução de conflitos no ambiente escolar.

Assim, em algumas instituições de ensino as relações de gênero e especificamente a opressão sofrida pelas mulheres em diferentes contextos, incluindo o escolar, se tornam pautas de discussão. Geralmente, essas discussões ocorrem com mais frequência quando é possível associá-las ao conteúdo das disciplinas escolares, mas, em alguns casos, podem se tornar campanhas de conscientização em toda a escola.

Usar o mês de março, no qual se comemora o Dia Internacional das Mulheres, para falar sobre a opressão feminina e as desigualdades de gênero é uma das estratégias utilizadas no ambiente escolar e, embora seja de extrema importância para o debate do assunto em geral, ainda não é o suficiente.

Xavier Filha (2009) em sua pesquisa de pequena escala já mencionada, relata a dificuldade que os docentes admitiram em ter ao falar sobre as relações de gênero. Alguns por desconhecimento sobre o tema, o que pode e deve ser resolvido, como já dito, através da inclusão do assunto nas graduações e formação continuada e outros por não achar importante tal debate, o que apenas ressalta a importância de abordar o tema desde a formação dos professores. Há ainda casos em que os docentes reconhecem a importância de abordar o tema, mas encontram dificuldade em fazê-lo sem "prejudicar" os conteúdos de suas disciplinas.

Diante desse quadro, é possível ressaltar que na maioria das vezes, como mostra Xavier Filha (2009):

Os relatos de discriminações não são acompanhados de histórias de professores/as que tenham realizado discussões em sala de aula ou na escola sobre respeito, diversidade e diferença. O fato de o/a aluno/a interromper os estudos parece algo inevitável, natural, sugerindo, portanto, que essa discussão não diz respeito ao ambiente escolar e que a instituição nada pode fazer para proteger suas/seus alunas/os vítimas desse tipo de violência, a não ser assinar o termo de transferência. (BENTO, 2011. p. 8 e 9)

Há casos em que as alunas acabam deixando a escola devido a uma necessidade familiar de cuidado com os irmãos menores para que os responsáveis possam trabalhar, ou ainda casos de violências contra as meninas no ambiente escolar que acabam não sendo discutidos em sala, mesmo sendo do conhecimento de todos, devido ao despreparo dos profissionais para abordar o tema.

É possível perceber que falar sobre as relações de gênero é uma questão que ainda enfrenta algumas barreiras na escola e que as relações de gênero ficam “pairando” sobre o ambiente escolar sem grandes diálogos, exceto em situações extremas, salvo raras exceções.

Quando as relações de gênero são abordadas na escola, normalmente alguns desafios são encontrados para que o assunto seja tratado como se deve: com conhecimento, com seriedade e com responsabilidade sobre os debates que são tratados e entre os principais desafios é possível ressaltar o desconhecimento de informações adequadas por parte dos docentes, além do não reconhecimento da importância do debate por uma parte destes, além dos desafios com os responsáveis dos alunos.

De acordo com Albuquerque Júnior (2018) “Educar, assim como alimentar, implica escolhas do que oferecer e de como apresentar o escolhido, disso dependendo o maior ou menor apetite dos comensais.” (p. 23) Dessa forma, para promover uma discussão sobre a representação das mulheres nos conteúdos trabalhados nas aulas de História, é necessário que os professores apresentem a questão de forma a estimular os alunos a discutirem o tema, independente de seu próprio gênero, pois “uma das tarefas mais importantes do professor de História, ainda mais nesses tempos em que vivemos, é o de preparar o aluno para conviver com o diferente, com o estranho, com a alteridade, com a descontinuidade, com a mudança” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018 p. 25), fazendo o aluno se perguntar porque as coisas foram formuladas dessa forma, como é possível modificá-las e ainda, se é necessário fazer tal modificação.

Sendo assim, é importante que os professores de História apresentem as questões ligadas, às relações de gênero, dando ênfase à representação das mulheres nos acontecimentos históricos, colocando as perguntas que servem de pano de fundo para essa discussão e já apresentadas aqui anteriormente, pois dessa forma, fará com que os alunos entendam que houve uma escolha nessa representatividade (uma escolha que estava dentro de um contexto e tinha seus motivos) que é tão importante quanto o

próprio fato em si. Ou seja, não abordar a participação feminina num determinado acontecimento histórico foi uma escolha produzida dentro de um contexto específico e a análise desse contexto é muito importante, principalmente se considerarmos que ainda vivemos em uma sociedade predominantemente patriarcal e que as mulheres ainda lutam em busca de igualdade de direitos.

Considerando que “a escola se tornou um lugar de adestramento de corpos e mentes conforme os costumes e valores de dada sociedade (...)” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018. p. 26 e 27), ela se torna, portanto, o espaço fundamental para iniciar esse tipo de questionamento e dar prosseguimento a esse tipo de discussão, levando em consideração que a escola faz parte da formação dos cidadãos, além de ser um reflexo da própria sociedade. “No ambiente escolar, local onde necessariamente os indivíduos passam uma parte significativa do seu tempo nos primeiros anos de vida, os aprendizados ali constituídos deveriam configurar-se como verdadeiras “lições para a vida”, o que nem sempre ocorre” (DEBONA e RIBEIRO, 2014. p.127). Logo, a questão é pensar em porque não ocorre e qual é a melhor forma de fazer com que ocorra.

Para isso, para que as lições da sala de aula se tornem lições para a vida, é necessário que os professores preparem suas aulas com muita responsabilidade, pois no objetivo de formar cidadãos conscientes e preparados para discutir as relações de gênero, o professor deve ter amplo conhecimento sobre o tema, já que “para a escola discutir com propriedade, é preciso para tanto formação, entendimento do assunto” (ESTACHESKI, 2016. p. 69), o que, infelizmente, nem sempre acontece.

Ao realizar uma pesquisa em escala reduzida com 29 docentes de diversas áreas durante um curso de formação, Estacheski (2016) constatou que a grande maioria destes não tinha muitos conhecimentos de estudos sobre o gênero, o que mostra a necessidade de formar os professores, não só de História, mas de todas as disciplinas para trabalhar as relações de gênero dentro de suas áreas de atuação. “É preciso que se pense em uma formação que dê conta de esclarecer as dúvidas sobre gênero e diversidade sexual” (ESTACHESKI, 2016. p. 69). É necessário capacitar os docentes desde sua formação nas graduações e oferecer-lhes também cursos sobre o assunto na formação continuada.

Ainda nessa mesma pesquisa, Estacheski (2016) percebeu que os professores atrelaram o assunto “gênero” aos seus conteúdos, achando que apenas “se necessário” (no sentido da ocorrência de alguma situação específica de opressão de gênero) ou caso

a temática esteja inserida no conteúdo da disciplina, o assunto deve ser abordado. Aqui, são apresentados dois problemas, sendo o primeiro o pensamento de que é melhor “remediar do que prevenir”, no caso de abordar o assunto apenas na ocorrência de alguma situação problemática e o segundo o de que a atuação docente se dá apenas em sala de aula e por meio dos conteúdos disciplinares.

Tornar o tema “gênero” cotidiano, assim como inseri-lo nos conteúdos próprios das disciplinas foram preocupações mencionadas pelos docentes participantes da supracitada pesquisa, mostrando que os próprios professores têm suas dificuldades com o assunto, o que torna a formação docente voltada para as relações de gênero muito importante.

Para além de abordar o assunto na graduação e formação continuada dos docentes, Estacheski (2016) aponta que:

É preciso ouvir essas reivindicações e promover não apenas a formação, mas também a elaboração de materiais, o acesso a eles que auxiliem os docentes na abordagem da temática no conjunto de todas as disciplinas escolares. O ideal seria que a temática estivesse presente nos livros didáticos, permeando todos os conteúdos, não como anexos, informações complementares, curiosidades. Assim como as temáticas de história da África, cultura afro-brasileira e cultura indígena não deveriam compor apenas inserções na disciplina de História e Artes, como geralmente ocorre, gênero e diversidade sexual deveriam se fazer presentes como parte integrante dos conteúdos das disciplinas e, é claro, como já apontado, da formação docente. (ESTACHESKI, 2016. p. 75 e 76).

Não basta que apenas os professores estejam bem formados e informados sobre como discutir as relações de gênero na sala de aula, mas é necessário também que haja um material didático pensando para facilitar a discussão acerca do tema na sala de aula, por isso, a problematização da representação de protagonismo histórico feminino, quando da ausência deste nos livros de História é muito importante, já que é necessário incluir e apontar e discutir quando esta inclusão não é feita, já que se trata de uma discussão que, na sua origem, transcende os muros da escola, como ressalta Ferreira (2014), ao afirmar que:

No que se refere ao gênero, as representações criadas socialmente retratam as mulheres como seres menores, inferiorizadas, docilizadas, mais afeitas a profissões que se integram no mundo do privado. Essas representações perpassam os muros da escola e levam para a sala de aula discursos e práticas que reproduzem valores conservadores que insistem em retratar as mulheres de forma inferior. Por esta razão, é necessário repensar essas práticas na sala de aula. (FERREIRA, 2014. p. 59)

Ainda de acordo com Ferreira (2014), “o conceito de gênero nos permite compreender as desigualdades construídas a partir do sexo” (FERREIRA, 2014. p.64) e a partir dessa compreensão, pensar em maneiras de minimizar essas desigualdades, por isso, “a discussão acerca das relações de gênero é de valor inexorável e elementar, pois influencia a construção de um arcabouço cultural de gerações contribuindo significativamente em relação às formas de compreensão da sociedade e das relações que perpassam a ela”. (DEBONA e RIBEIRO, 2017 p. 127) Sendo assim, a sala de aula e as aulas de História, não podem ficar alheias à essa discussão.

Para que as aulas de História não fiquem alheias à essa discussão, não apenas a formação dos professores e de um material didático que aborde a questão são necessários, mas também é preciso enfrentar e combater os preconceitos (no sentido de ideias pré-concebidas acerca do assunto, mesmo antes de receber maiores informações) que muitas pessoas tem quando o tema gênero é abordado, seja por causa de influências religiosas, como já citado na pesquisa, seja pela formação sobre o tema que tenha sido feita através de notícias falsas (*fake news*), amplamente disseminadas quando as questões referentes às relações de gênero são abordadas no âmbito escolar, como a já discutido “ideologia de gênero”.

De uma forma geral, há uma preocupação para que a escola seja sempre uma instituição formadora. Dela, as crianças saem cidadãs, conscientes do seu papel no mundo e na sociedade, por isso, devem estar prontas para discutir os mais diversos assuntos, o gênero entre estes. Devido ao seu papel formador, é compreensível a preocupação com o assuntos abordados na escola, ao que Oliveira (2014), afirma:

A cultura escolar – presente nos currículos, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos e processos avaliativos – foi também apontada e criticada como produto e produtora das diferenças de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia. Não por acaso, a educação escolar se tornou alvo de muitos debates e questionamentos por parte de diversos movimentos sociais (p. 277).

Com a finalidade de transformar a escola numa instituição que forma cidadãos voltados para o respeito às diferenças e combate às desigualdades, problematizar as relações de gênero a partir da análise de protagonismo feminino nos livros de História se torna uma tarefa fundamental, a medida em que atende ao desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, bem como a formação cidadã dos alunos.

Sendo assim, parece razoável que esta questão seja abordada ao longo de toda a escolarização, sendo iniciada o quanto antes a fim de promover a naturalização da problematização acerca do protagonismo feminino nos acontecimentos históricos a partir da observação dos livros didáticos utilizados nas aulas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há, nas aulas de História um caminho a ser percorrido pelos alunos até que se inicie a problematização do “outro” e do mundo ao seu redor, iniciando o conteúdo pela percepção do “eu” e do mundo que o cerca. À medida em que a escolarização avança, os debates acerca das relações de gênero podem e devem ser feitos tomando a forma como mulheres e homens estão representados nos livros didáticos. Em uma atividade de um livro didático de História e Geografia¹⁵, voltado para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental 1, há uma atividade sobre “responsabilidades na moradia e na escola”. A página inicia com a foto de uma família na cozinha de sua casa, na qual um homem cozinha, uma mulher lava a louça e o casal de filhos arruma a mesa para a refeição da família. É pedido para que as crianças completem o texto sobre a divisão das tarefas com algumas palavras destacadas e depois para que a criança investigue na sua casa como algumas tarefas (lavar as roupas, varrer a casa, lavar a louça e arrumar as camas) são divididas entre os moradores. Após, é perguntado se as tarefas estão divididas entre todos os moradores e se a criança tem alguma responsabilidade nas tarefas da casa.

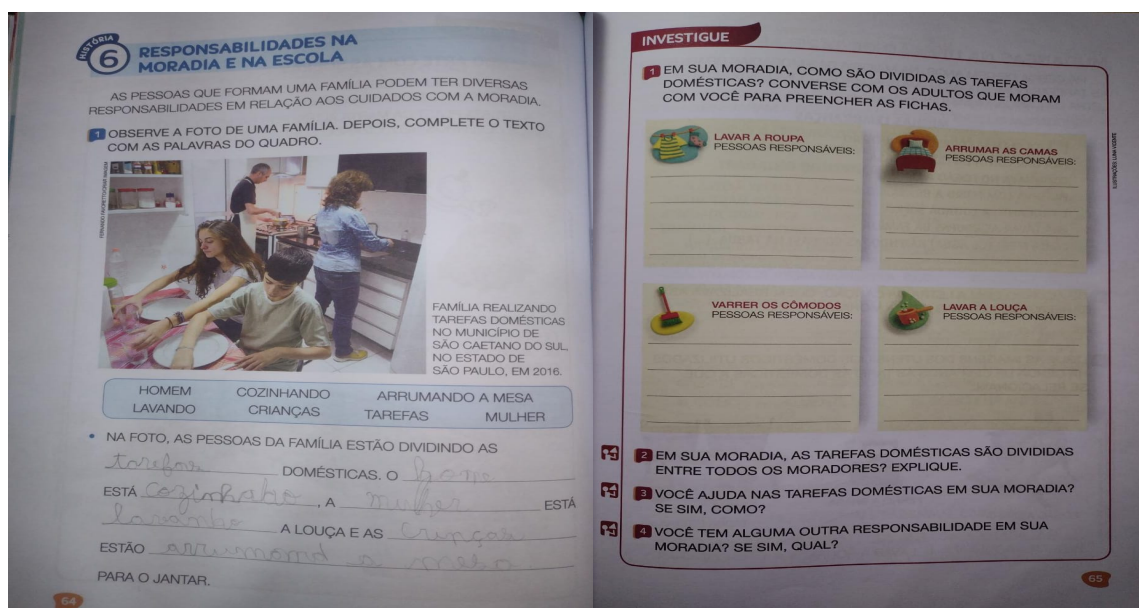


IMAGEM 1

¹⁵ DREGUER, Ricardo; MARCONI, Cássia, GUELLI, Neuza e NIGRO, Cíntia. **Presente: História e Geografia - 1º ano**. Ed. Moderna, 2020. p. 64 e 65.

Nesta atividade há uma problematização sobre as relações de gênero, uma vez que mulheres e homens estão desempenhando tarefas domésticas e a professora, na hora de desenvolver a atividade, pode e deve trabalhar e enfatizar essa questão, ressaltando que todos que vivem em uma casa devem ser responsáveis pelas tarefas necessárias à sua organização e funcionamento. É possível que as crianças relatem coisas como “meu pai não sabe cozinhar” ou “isso é tarefa de menina”, por escutar esse tipo de afirmação no ambiente doméstico. Assim, discutir que todas as tarefas devem ser desempenhadas por todos pode fazer com que a criança converse em casa com seus responsáveis, problematizando uma rotina doméstica que, talvez, esteja sobrecarregando apenas um responsável. Não se trata de discutir o que é “ser mulher” ou “ser homem” com crianças de 7 anos (público ao qual a atividade é destinada), mas sim problematizar dentro da linguagem deles e a partir de seus cotidianos, as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho que provém da desigualdade entre os gêneros.

Embora haja um reforço, ainda que inconsciente, resultado do processo de socialização ao qual estamos todos submetidos dos estereótipos de gênero, é possível perceber que já há algum tipo de esforço para modificar essa realidade.

Na contramão de movimentos como o de alguns pais do tradicional colégio Santo Inácio¹⁶, no Rio de Janeiro, que se colocaram contra a criação de um coletivo feminista pelas alunas da instituição, que se organizaram após denúncias de assédio contra um professor, existem iniciativas para que a equidade de gênero seja uma pauta discutida durante toda a educação básica.

É necessário tratar a questão com a devida seriedade e respeitar as etapas de desenvolvimento cognitivo de cada etapa da escolarização. Não há nenhum tipo de proposta para a promoção de debates profundos acerca das relações de gênero com crianças tão pequenas, mas estas também não podem ser desconsideradas dos debates, pois são seres que estão introduzidos em ambientes que, muitas vezes, apresentam profundas desigualdades de gênero e opressão femininas, que, caso não sejam problematizadas, podem se enraizar e se tornar mais difíceis de serem abandonadas à medida em que a criança cresce.

16

<<https://exnews.escolasexponenciais.com.br/por-dentro-da-escola/no-rj-pais-questionam-feminismo-de-alunas-de-colegio-particular/>> Acesso em 13/09/2021.

Em sua primeira pesquisa, realizada entre 2000 e 2001, acerca de livros produzidos para a infância que abordassem a questão da equidade de gênero, Xavier Filha (2009) afirma que dos 23 livros que coletou, “sua maioria, é pelos discursos biológicos, normativos e moralizantes. Poucos foram os que priorizam as crianças como seres pensantes e sexuados” (XAVIER FILHA, 2009. p. 234). O que significa dizer que muitas vezes as crianças não são tratadas como se não tivessem capacidade de absorver o mundo ao seu redor e percebê-lo, embora elas o sejam.

Nos anos iniciais, há ainda muito reforço dos papéis sociais de gênero e dos comportamentos socialmente normatizados como “feminino” e “masculino”, que é um reflexo da sociedade em que estamos inseridos, como já dito, e pouca ou talvez nenhuma problematização acerca dos papéis atribuídos aos gêneros, o que torna essa discussão no âmbito escolar cada vez mais atual e necessária, já que reforçando os papéis sociais de gênero, há um reforço da opressão e silenciamento das mulheres.

Dessa forma, partindo da definição e fundamentação do conceito de gênero utilizado nesta pesquisa, assim como a relação deste conceito com o campo de conhecimento “História”, é possível seguir adiante para falar sobre as relações de gênero e o livro didático no ensino de História.

CAPÍTULO 2 – “RELAÇÕES DE GÊNERO E LIVRO DIDÁTICO”

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”

Paulo Freire

Discutida a importância de abordar as relações de gênero na sala de aula e sobre a necessidade de fazer tal discussão o quanto antes durante as etapas de escolarização, é necessário falar sobre o assunto contido no material didático de História voltado para o 5º ano do Ensino Fundamental 1. Desta forma, é necessário citar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e também o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que são as políticas públicas que pautam a formação dos currículos escolares e, assim, a forma como as relações de gênero serão retratadas nos currículos de História e como o assunto será abordado e desenvolvido nos materiais didáticos distribuídos aos alunos.

A BNCC e o PNLD são, como dito, as principais políticas públicas na área da Educação no que se refere ao conteúdo a ser trabalhado durante toda a educação básica e no que diz respeito também ao material didático que será utilizado como apoio para o desenvolvimento destes conteúdos. Sendo assim, são os instrumentos fundamentais de formação dos cidadãos através da escolarização e da transformação que é possível ser promovida através das vias educacionais. Isso quer dizer que as diretrizes de ambos são as formadoras tanto do currículo escolar e sua abrangência, quanto do material que acompanhará o desenvolvimento deste.

Considerando a importância das políticas públicas educacionais que são a BNCC e o PNLD, é possível, através da análise dos mesmos e de seus critérios relacionados à representação das relações de gênero nos conteúdos de História, compreender de que maneira o Estado brasileiro se posiciona em relação à essa questão e a importância disto está na compreensão de como a sociedade brasileira deve compreender as relações de gênero de acordo com sua política educacional. Isso significa que a compreensão das relações de gênero, conforme estas serão debatidas durante a escolarização dos cidadãos brasileiros refletirá na visão que esta sociedade terá sobre o assunto.

Desta forma, a maneira que a sociedade abordará as relações de gênero em seu cotidiano estarão diretamente ligadas à forma que as relações de gênero serão trabalhadas durante a escolarização dos indivíduos, por isso, é destacada a importância do assunto tanto na BNCC quanto no PNLD, visto que estas políticas públicas pautarão a escolarização e a formação dos cidadãos que, após a escola, lidarão com questões relacionadas às relações de gênero em seu cotidiano.

É certo que a formação escolar é apenas uma parte da formação dos cidadãos e isto se dá em qualquer sociedade contemporânea, mas sendo inegável o papel que a escola desempenha neste processo de formação do cidadão, a discussão de políticas públicas educacionais voltadas para as relações de gênero se torna fundamental. Além disso, tão importante quanto a discussão das políticas públicas e suas diretrizes em si, é a discussão da aplicação das mesmas nas escolas, que será pautada, entre outros fatores, pelo material escolar utilizado durante as aulas.

Assim, após a discussão da BNCC e do PNLD no que se refere à abordagem das relações de gênero, a análise de três livros didáticos de História utilizados em turmas de 5º ano visa exemplificar os caminhos que podem ser percorridos para a discussão da representação feminina na História.

É importante ressaltar que “o espaço escolar foi reconstruído como um espaço político de construção do conhecimento, não apenas de sua reprodução” (SILVA, 2019. p. 51), o que significa dizer que os assuntos abordados no espaço escolar estão sendo construídos enquanto conhecimentos pelos docentes e pelos discentes e, enquanto algo em formação, deve passar por adequações às faixas-etárias as quais são destinados, já que “a especificidade do conhecimento histórico escolar precisa considerar as diferentes etapas que constituem a educação básica” (SILVA, 2019. p. 53), para que possa fazer sentido para os alunos.

Silva (2019) diz que:

A história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos. (SILVA, 2019. p. 52)

Assim, a forma pela qual as relações de gênero serão discutidas na sociedade, fora dos muros da escola, é construída, entre outros fatores, como a família e a religião, por exemplo, dentro da sala de aula. Com essa convicção, as aulas de História se tornam um importante campo de discussão das relações de gênero e a forma como esse conhecimento será construído com os alunos (didática¹⁷) também vira tema de debate, já que esta “deixaria de ser uma forma de traduzir o conhecimento histórico para ser ensinado nas escolas e assumiria cada vez mais o papel de compreender as formas, as funções e os usos da história na vida pública” (SILVA, 2019. p.50-51), corroborando a teoria de que tais discussões ultrapassam os muros da escola.

Para que esta discussão seja realizada de forma responsável pela comunidade escolar é importante estar fundamentada nas políticas públicas educacionais que embasam os conteúdos escolares e, sendo assim, discutir tanto a BNCC quanto o PNLD no que diz respeito às relações de gênero, é fundamental.

2.1 - A BNCC de História e o PNLD em relação à questão de gênero

“No Brasil, as políticas de livros didáticos datam da década de 1930” (DIAS e SOARES, 2019. p. 202), o que significa dizer que a preocupação com o material didático escolar não é uma novidade no país, embora ao longo do tempo, as políticas públicas que versam sobre o assunto tenham sofrido algumas modificações, sempre foi um assunto “alvo de interesses governamentais, o que desembocou em uma série de iniciativas relacionadas com o livro didático” (DIAS e SOARES, 2019. p. 202), tendo se configurado como a primeira iniciativa brasileira pós ditadura militar (DIAS e SOARES, 2019), no que pode ser percebido como um esforço de desestruturar o modelo implementado anteriormente, como reforçam Dias e Soares (2019) ao afirmar que:

A criação do PNLD está relacionada a dois elementos motivadores: a universalização e melhoria do ensino fundamental que deveria ser viabilizada por meio da aquisição e distribuição de materiais didáticos qualificados, por meio do Estado brasileiro, aos alunos matriculados em escolas públicas de todo o Brasil. (p. 203)

¹⁷ Considerando a definição que o dicionário Aurélio apresenta para a palavra: “Arte de ensinar, de transmitir conhecimentos por meio do ensino”.

Após as pressões populares ocorridas no contexto de redemocratização do país, na década de 1980 e as intervenções diretas do Banco Mundial e do FMI nas políticas brasileiras, o livro didático passa a ser visto como uma “ferramenta de correção das distorções educacionais” (DIAS e SOARES, 2019. p. 203). De um lado, a população pressionava pela adequação da estrutura educacional que “se demonstrou incapaz de receber a população em idade estudantil de forma satisfatória” (DIAS e SOARES, 2019. p. 203) e de outro, as instituições financeiras internacionais viam nos livros didáticos um meio de “difundir as concepções de mundo apontadas pelas instituições multilaterais” (DIAS e SOARES, 2019. p. 203), dessa forma, partindo de pressões externas, o programa foi reformulado no formato atual.

Instituído através do Decreto nº 91.542/85 (19/08/1985), o PNLD surgiu como substituto de um programa anterior, voltado para o Ensino Fundamental, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental - Plidef, com uma “cara nova”. Entre suas principais modificações, a possibilidade de indicações dos professores dos livros didáticos e garantia dos critérios de escolha dos livros pelos professores. Além disso, foram reformuladas as diretrizes técnicas de produção dos livros, o que aumentou sua durabilidade e o consequente alcance maior de alunos, através do reaproveitamento do material de um ano letivo para o outro, além disso, o programa “já foi responsável pela aquisição de muitos outros materiais didáticos, como materiais de referência, acervos complementares, materiais para formação continuada de professores, materiais didáticos em suportes digitais” (DIAS e SOARES, 2019. p. 205-206), ampliando as possibilidades de materiais a serem utilizados em sala de aula.

A BNCC, sendo uma política pública mais recente, começou a ser discutida em 2015, sendo fruto de debates por diversas gestões, além de consultas e audiências públicas, sendo homologada pelo MEC em dezembro de 2017¹⁸, passando a valer por todo território nacional, o que significa dizer que suas diretrizes são válidas em todos os estados e municípios brasileiros. O documento é válido para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tem como objetivo potencializar políticas educacionais para que estas possam, em conjunto, diminuir as desigualdades, além de oferecer garantia dos direitos de aprendizagem, o que significa dizer que se pautando na BNCC os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de todo o país deverão ter acesso aos

¹⁸ Resolução CNE/CP nº 2 (22 de dezembro de 2017)

mesmos conteúdos escolares, ainda que sejam acrescentados conteúdos regionais a serem trabalhados nas diferentes regiões do país.

Todas as políticas públicas no âmbito da educação são de extrema importância para o futuro de qualquer país, pois a longo prazo, seus frutos são colhidos pela sociedade que se beneficia ou não do sistema educacional. Sendo assim, as políticas que abarcam tanto o currículo escolar quanto o material didático utilizado nas escolas são de extrema importância, já que formam a espinha dorsal do que será trabalhado com os alunos ao longo de sua escolarização.

Assim, é esperado que as políticas educacionais voltadas para esses campos sofram algumas reformulações, à medida em que pesquisas no campo do ensino vão sendo realizadas. Entre essas, pesquisas que “vêm demonstrando que a relação entre o sujeito/professor-aluno e o objeto/livro didático não se dá de forma mecânica e simétrica” (ALEM, 2019. p. 31), são fundamentais para considerar a forma como os conteúdos serão trabalhados e os materiais que devem ser utilizados para tal.

Para os anos iniciais, a BNCC tem como meta o desenvolvimento de novas formas de relação dos alunos com o mundo, considerando que “nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (BRASIL, p. 58). Dessa forma, muitos são os fatores que devem ser considerados na formulação, tanto do currículo escolar, quanto do material que será utilizado pelas docentes, além da consideração não só do desenvolvimento dos alunos, mas também seu entorno.

Sobre essa questão, a BNCC afirma em seu documento que:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias da informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, p.58)

Dentro das suas competências gerais para a educação básica, palavra “competência” na BNCC tem o significado de “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, p.08), sendo possível articular com o exercício da empatia, o respeito aos direitos humanos, a resolução de conflitos, através do acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos. Tal competência parte do princípio de que somos todos indivíduos diversos, mas que, não só é possível como é esperado que exista uma convivência respeitosa entre todos, o que nos leva, mais uma vez a falar sobre as relações de gênero, partindo do contexto de criação desta relação e seu contexto de produção.

Como afirma Estacheski (2016) “a escola precisa educar para a não violência, para a dignidade humana, para que nossos alunos não se tornem agressores e nossas alunas não se tornem vítimas, para que a diversidade não seja tratada como um problema” (p. 77), desta forma, apesar da discussão sobre as relações de gênero não estar nominalmente citada entre as competências da BNCC, é possível partir do princípio da diversidade para afirmar que tal discussão é essencial no cumprimento da competência número 9¹⁹ referente às competências gerais da educação básica.

É importante ressaltar que são as questões do tempo presente que devem, de acordo com a BNCC (p. 397), orientar a formação de crianças e jovens no ensino de História nas escolas e, por isso, buscar as raízes de questões atuais na História (nesse caso significando o estudo de acontecimento do passado) pode ser um importante atrativo aos estudantes. Assim é possível trazer, a partir de uma questão da atualidade, como a forma pela qual as mulheres estão representadas nos livros didáticos de História, a discussão de como as mulheres vêm sendo representadas na História ao longo do tempo e o contexto de produção desta situação. Nesse sentido, a BNCC, apesar de, como já ressaltado, não balizar especificamente as relações de gênero em seu texto, fornece instrumentos que podem ser utilizados para tratar destas questões, como sugere a primeira competência específica de História da BNCC para o Ensino Fundamental:

¹⁹ 9 – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017. p.10)

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017, p. 402)

Ao analisar a representação feminina nos livros didáticos de História, é possível, durante as aulas, compreender as relações de poder envolvidas nas relações de gênero e como estas funcionam para a manutenção das estruturas sociais e políticas, assim como, analisar o protagonismo feminino nos acontecimentos históricos, a partir da observação de ausência deste no material didático deve levar à problematização dos processos de transformação das estruturas empreendidos por mulheres ao longo da História.

Dessa forma, é possível trabalhar com os alunos durante as aulas de História para pensar a diversidade, não apenas dos povos, como sugere a BNCC, mas entre os gêneros e suas formas de organização no sentido de que “o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito” (BRASIL, 2017. p. 404), criando uma base para uma educação que ultrapasse os conteúdos programáticos, especialmente no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade de povos e culturas.

Ao analisar algumas das habilidades indicadas pela BNCC de História para o 5º ano do Ensino Fundamental 1 é possível perceber que contemplá-las nas aulas de História é também discutir as relações de gênero, partindo da representação feminina no material didático. Observando as seguintes habilidades propostas a serem desenvolvidas:

(EF05HI03) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.

(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais. (BRASIL, 2017, P. 415)

As seguintes habilidades que o aluno deve desenvolver, de acordo com a BNCC específica para o ensino de História nos Anos Iniciais podem ter seu entendimento relacionado às relações de gênero, ainda que não seja esse o foco principal de sua proposição. É possível observar desde que a identificação das formas de ordenação social, que são trabalhadas no início do ano letivo, a organização do Estado já não conta com destaque para a participação feminina, mostrando aos alunos, a origem do poder nas relações de gênero, provindo da organização política. Ao trabalhar o conceito de cidadania e às conquistas de direitos dos povos e grupos sociais, é possível destacar as lutas femininas de direito ao voto, à inserção no mercado de trabalho, entre outras até nos dias atuais, podendo então comparar os pontos de vista dos alunos, a representação feminina no próprio material didático e nos conteúdos das aulas de História e como as relações de gênero afetam a vida cotidiana dos estudantes e seus responsáveis.

Considerando que “os estudos de gênero proporcionam uma percepção digna de toda pessoa” (ESTACHESKI, 2016. p. 78), abordar as relações de gênero no material didático, seja problematizando a forma pela qual as mulheres estão representadas no material, seja pela identificação da ausência de protagonismo feminino no material didático, é o caminho mais indicado para promover a reflexão dos estudantes acerca da forma como as mulheres vêm sendo representadas ao longo da história e de que maneira essa representação se reflete no tratamento das mesmas na sociedade. Sobre isso, Estacheski (2016) afirma que: “falar sobre gênero na escola não destrói a família, valoriza e respeita a diversidade de constituições familiares, não destrói a fé, compreende o direito de toda pessoa viver suas crenças, sejam quais forem” (p. 78), reforçando o exercício da empatia e promoção de respeito ao outro e aos direitos humanos, como sugere a BNCC.

Com o objetivo de complementar os direcionamentos da BNCC no sentido de trazer aos estudantes uma educação escolar tão completa (acadêmica e de vivência) quanto possível dentro do ambiente escolar, o PNLD traz algumas diretrizes importantes voltadas para a educação baseada no respeito aos direitos humanos e à diversidade que devem também ser analisadas sob a perspectiva das relações de gênero, especificamente, no âmbito desta pesquisa, ao que diz respeito à representação feminina nos livros didáticos de História, já que “a desigualdade social e a violência foram apontadas como motivadoras para o estudo e o debate sobre gênero e diversidade sexual

nas escolas” (ESTACHESKI, 2016. p. 76), trazendo a necessidade de incluir no documento do PNLD as relações de gênero, diferente da BNCC que não aborda a questão das relações de gênero nominalmente, embora aborde uma educação voltada para o respeito à diversidade e aos direitos humanos, o que contempla, por interpretação, as relações de gênero, o PNLD tem uma orientação mais específica às relações de gênero e à representação feminina nos materiais didáticos.

É essencial que para evitar uma visão homogênea da sociedade, de suas raízes e sobre seus acontecimentos históricos é preciso perceber, como cita a BNCC (2017) “que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado” (p. 404), sendo pertinente a inclusão de personagens históricas femininas nos livros didáticos, quando estas relevantes aos acontecimentos e principalmente, o questionamento da ausência destas, quando ocorrida. Desta forma, de acordo com o PNLD os livros didáticos devem ter em seu conteúdo, entre outros aspectos, a promoção da igualdade de gênero e o reconhecimento das diferenças como produto dos acontecimentos históricos que constituem as sociedades.

Promover a discussão das representações femininas ou ausência destas nos livros didáticos de História, portanto, é promover durante as aulas de História, uma discussão sobre a formação das sociedades e das desigualdades entre os gêneros, discussão que é fundamental, considerando que “privar do conhecimento é violência porque permite a manutenção de estereótipos e preconceitos que geram discriminação” (ESTACHESKI, 2016. p. 77) e contribuem para perpetuação de uma estrutura social que silencia e subalterniza o protagonismo feminino nos acontecimentos históricos, exceto quando se refere à “História das Mulheres”, que, como já discutido, parece ficar à parte da História tida como “oficial”.

No sentido de usar o material didático escolar, mais especificamente os livros de História, como instrumento de debate acerca das relações de gênero e suas consequências para a sociedade, é necessário que os professores procurem incluir materiais com o máximo de protagonismo feminino e que incluam debates sobre as relações de gênero nas aulas.

Considerando Estacheski (2016) quando aborda a necessidade da escola de “educar para a não violência, para a dignidade humana, para que nossos alunos não se tornem agressores e nossas alunas não se tornem vítimas, para que a diversidade não seja tratada como um problema” (p. 77), é necessário transformar as aulas num ambiente de debate sobre as relações de gênero e suas consequências, trazendo aos alunos, através da análise do próprio material didático pelo viés da representação do protagonismo feminino na História, um exemplo de como a reprodução da desigualdade entre os gêneros afeta diversos âmbitos da vida das mulheres. Desta forma, é possível contemplar, como cita a BNCC de História, o exercício do “fazer história” que se inicia na constituição de um sujeito e amplia para o conhecimento de um outro que muitas vezes é diferente (p. 397), normalizando as diferenças.

No sentido de cumprir seus objetivos acerca da problematização das diferenças entre os gêneros, normalizar as diferenças e educar para a não violência, respeitando os direitos humanos, o PNLD (2019) afirma que:

Será excluída do PNLD 2019 a obra didática que:

- a. Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;
- d. Promover negativamente a imagem da mulher, desconsiderando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, desvalorizando sua visibilidade e protagonismo social;
- e. Abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia;
- f. Desconsiderar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher. (PNLD, 2019. p. 22)

Seguindo ainda o texto deste edital do PNLD (2019), os itens seguintes que abordam motivos para exclusão de uma obra didática do PNLD se referem ao desrespeito aos direitos humanos, da criança e do adolescente, em específico, apresentar visão preconceituosa ou desrespeitosa acerca das relações étnico-raciais, além de “desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras” (PNLD, 2019, p. 30)

O PNLD ainda indica no edital analisado que as obras didáticas devem apresentar conceitos claros, que não possibilitem interpretações equivocadas e que

estejam de acordo com as pesquisas científicas de seus campos de referência e com fontes atualizadas (p. 31) a fim de manter a produção de conhecimento dentro da sala de aula alinhado, como deve ser, com a produção científica atual.

É um direcionamento do PNLD que a abordagem de temas como direito das crianças e adolescentes, saúde, sexualidade, educação para o consumo e direitos humanos, entre outros aspectos que de acordo com as leis federais devem ser abordados no ambiente escolar “integrem as áreas de conhecimento, relacionando-as às questões da atualidade, permitindo aos alunos aplicar as aprendizagens escolares às demais dimensões da sua vida”. (PNLD, 2019. p. 32) Ainda sobre fazer com conhecimentos escolares transcenderem os muros da escola, o documento afirma ainda:

O material didático não deverá abordar os temas contemporâneos de forma artificial ou arbitrária, devendo trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas. O material didático deve assegurar aos professores condições de mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem pontos isolados, mas consigam compor uma visão multidisciplinar dos temas trabalhados. (PNLD, 2019. p. 32)

“O PNLD passou por um processo de ampliação de sua abrangência” (DIAS e SOARES, 2019. p. 207), ocorrendo em duas frentes principais: a abrangência de alunos da educação básica, além dos já pertencentes (Ensino Fundamental I e II), com a inclusão do Ensino Médio e da Educação de jovens e Adultos (EJA) e a ampliação dos materiais adquiridos pelo programa, expandindo o conceito de material didático, mostrando “a transformação do que se entende e se configura como material didático e de como ele caminha ao mesmo tempo com as mudanças da escola em sua relação direta com as transformações da sociedade” (DIAS e SOARES, 2019. p. 207), considerando que desde o início do PNLD até a atualidade houve mudanças significativas no contexto sociopolítico do país e na sociedade, sendo assim, a escola e a forma de trabalhar na mesma também se modificou, a relação do professor e do aluno com o conteúdo/conhecimento também se modificou. Assim, o material para trabalhar na escola também passou por modificações.

Faz-se necessário que os temas, como as relações de gênero, sejam trabalhados em sala de aula dialogando com os conteúdos curriculares da disciplina, mas que estes também se relacionem com questões que façam parte do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, cabe, de acordo com o PNLD (2019), que o material didático deve:

“Propor situações-problema que estimulem a busca de reflexão antes de explicações teóricas;

e. Estimular a manifestação do conhecimento que o aluno já detém ao chegar à sala de aula e estabelecer nexos entre esse conhecimento e o conhecimento novo;

f. Propor atividades que estimulem a interação entre os alunos, o convívio social, o reconhecimento da diferença junto à comunidade escolar, as famílias e a população;

g. Abordar a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse”. (PNLD, 2019. p. 32)

Em junho de 2021 foi aprovada no Senado a lei 14.164 que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB - Lei 9394/96) com a inclusão de:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (BRASIL, L14.164/21).

A lei ainda propõe a instituição da "Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher”, a ser realizada em março nas escolas públicas e particulares, compreendendo desta forma que uma educação escolar voltada para o respeito aos direitos humanos e às diferenças de gênero são fundamentais para a criação de um ambiente escolar e fora dos muros da escola de respeito às mulheres e construção para a diminuição da desigualdade entre os gêneros.

Tal alteração na LDB também demonstra a necessidade de abordar a relação de poder entre os gêneros que produziu e ainda produz, mesmo que haja na atualidade algumas políticas públicas e iniciativas que visam a diminuição, da desigualdade entre os gêneros que leva ao silenciamento do protagonismo feminino na História e na sociedade ao ressaltar a importância do combate à violência contra a mulher, pois não há como falar desta violência sem abordar a relação de poder existente entre os gêneros.

Assim, a discussão sobre as relações de gênero na escola são de extrema importância quando pensamos na formação dos cidadãos. Ao discutir o assunto é possível produzir novos olhares sobre a realidade social. “Precisamos falar sobre gênero, das hierarquias sociais que discriminam e fazem sofrer e da possibilidade de transformar essa realidade (ESTACHESKI, 2016. p. 68), ou seja, é só através da discussão, do debate que temos a possibilidade de questionar as estruturas opressoras e transformá-las, mas, para isso, é fundamental que os debates sejam realizados. Nesse

sentido, é possível perceber que há esforço na elaboração e reformulação das principais políticas públicas educacionais para incluir as ferramentas necessárias a esse debate e os livros didáticos de História não podem ficar de fora dessa problematização.

2.2 - Livro didático na sala de aula: importância do material

De acordo com Freitas (2019), “livro didático” é categoria ideal-típica designadora de um artefato que “apresenta conhecimento” (p. 143) e normalmente quando se fala em livro didático, umas das primeiras imagens que vêm à cabeça é a de uma escola ou sala de aula, pois este material tem sua funcionalidade intimamente ligada a estes ambientes, que são de produção de conhecimento. Etimologicamente, ainda segundo Freitas (2019), “livro didático” é uma expressão composta pela junção de *libro* (fibra vegetal usada como suporte da escrita) e *didáskei* (modo de apresentar o conhecimento) (p. 143). Logo, em sua base, o termo denota fazer “exposição de determinado conhecimento”.

O livro didático é um importante aliado dos professores em sala de aula, mas, embora seja um importante aliado, pode oferecer alguns perigos aos professores, que podem acabar se tornando reféns dos livros e de seu uso em todas as aulas.

Há ainda no Brasil, isto é dito baseado em experiência docente, especialmente nas escolas particulares, nas quais os responsáveis custeiam diretamente a aquisição dos livros didáticos a serem utilizados pelos alunos durante o ano letivo, o pensamento de que esse material deve ser usado em sua totalidade e que todas as páginas devem ser lidas pelos professores com os alunos, assim como todos os exercícios e atividades propostos pelo material devem ser feitos e corrigidos. Dessa forma, os responsáveis entendem que o conteúdo está “sendo trabalhado” de maneira satisfatória, como se o livro fosse a única ferramenta para trabalhar os conteúdos escolares. Com isso, aulas que promovam debates, pesquisas e palestras ou rodas de conversas, embora sejam estimuladas em muitas escolas, são vistas como atividades extras, de complementação do conteúdo. Assim, os professores, muitas vezes, acabam apenas se atendo apenas ao que está no livro e deixam de diversificar as abordagens dos conteúdos.

Esse “perigo” mencionado no que diz respeito ao uso do livro, pode ocorrer devido a diversos fatores, entre os quais: cobrança dos responsáveis no uso integral do livro, falta de uma formação docente adequada, utilização de métodos ultrapassados de

ensino, falta de recursos na instituição escolar, desmotivação do professor. Todos esses fatores, combinados ou não, podem acabar levando os professores a se tornarem “reféns” do uso do livro didático na sala de aula, tornando-as desestimulantes e repetitivas, mas, de contrapartida, isso não significa que o livro deva ser evitado na sala de aula. Seu uso pode e deve ser incentivado. O material deve ser explorado pelos alunos (com ou sem o auxílio do professor). O importante é a percepção de que o livro é uma das ferramentas de ensino-aprendizagem, mas não é e nem deve ser, a única.

Sendo o livro didático um tipo de material que apresenta uma diferença fundamental em relação aos demais tipos de livro, já que são “destinado a crianças, adolescentes e jovens em passagem pela escolarização obrigatória (não profissional) e veicula narrativa linear sobre o local, a nação ou o mundo” (FREITAS, 2019. p. 145), é possível afirmar que seu conteúdo, assim como as aulas que serão ministradas, são fundamentais para a formação escolar, já que pode ser e muitas vezes é, a única leitura de apoio que os alunos têm ao longo da vida escolar.

Livro didático não tem “essência” (Freitas, 2019) e a forma como um material é usado deveria ser o que determina se este é didático ou não, mas no Brasil existe um mercado editorial voltado para a produção de materiais didáticos - sendo aqueles adequados para o ambiente escolar - que são avaliados pelos critérios do PNLD para serem adquiridos e distribuídos nas escolas públicas do país ou adquiridos pelos responsáveis dos alunos do sistema particular de ensino. Estes livros didáticos têm em seus conteúdos “objetos de disputas e variam com os agentes envolvidos na produção, compra, avaliação ou uso” (FREITAS, 2019. p. 146), o que significa dizer que os livros didáticos são produtos de seu tempo, tanto na sua forma, quanto no seu conteúdo. A linha narrativa, o enfoque dentro dos conteúdos, suas imagens e exercícios são elaborados de acordo com a época de sua produção e pensados para a sociedade da época a qual se destinam. São, portanto, como todo material de produção de conteúdo, objeto de disputas de narrativas e devem ser analisados como tal.

Dessa forma, é fundamental perceber que o livro didático tem, por trás de sua função a cumprir (sistematização de conteúdos), muitos outros fatores envolvidos na sua produção, que são igualmente importantes na sua composição. É necessário, ao analisar o material, portanto, perceber o que orientou sua produção bem como o que ficou de fora da mesma. Sobre isso, Freitas (2019) afirma:

“Livro didático”, portanto será o que decidirmos que ele for, dentro do que estabelecermos como parâmetro de uso - aquilo que ele faz ou deixa de fazer, a quantidade que porta, a finalidade que cumpre, a matéria no qual é vazado, o conteúdo que veicula, a situação que o causa e a consequência que dele provém, o lugar que ocupa no mercado, no Estado, nas instituições religiosas, militares, partidárias, nos movimentos sociais, na universidade, e na escola básica. (FREITAS, 2019. p. 145)

Partindo desta consideração, os livros didáticos de História voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, objeto de análise desta pesquisa, devem ser vistos com especial atenção, haja visto que são, muitas vezes, conforme já estabelecido acima, o material no qual os professores do segmento se baseiam para montar suas aulas e, desta forma, seria partindo de sua orientação que os conteúdos serão trabalhados durante as aulas. Assim, é necessário considerar importante o contexto no qual o livro didático foi produzido, já que este é um fator determinante na abordagem que será feita dos conteúdos trabalhados e, nesse contexto, o PNLD torna-se fundamental para direcionar as abordagens dos conteúdos de forma que estas atendam os parâmetros sociais aos quais se destinam.

Conforme Dias e Soares (2019), "no fim da década de 1980 e início da década de 1990, os livros didáticos passaram a se tornar alvo de denúncias" (p. 203), cogitando o período histórico vivido no país naquele momento, com o fim da Ditadura (1985) e início da redemocratização. Assim, no que diz respeito à análise dos livros didáticos, tornou-se necessário extinguir os resquícios educacionais propostos por tal governo, que foi chamado “pela literatura especializada como retirada do entulho autoritário” (p. 204) do material didático, o que tornou o livro didático objeto de análises mais críticas e aprofundadas, dando início, então, em 1993 ao “processo de constituição de uma ferramenta de avaliação dos livros didáticos a serem adquiridos por meio do PNLD” (p. 204).

Dessa forma, ainda em 1993, foi feita a primeira tentativa de avaliação dos livros didáticos a partir do PNLD com uma equipe multidisciplinar que ficou responsável por elaborar os parâmetros de avaliação dos livros existentes e de produção de futuros livros. Os critérios de avaliação desse material eram os mesmos para todas as áreas de conhecimento, sendo estes: “projeto gráfico editorial, abordagem do tema, aspectos pedagógico-metodológicos” (DIAS e SOARES, 2019. p. 204) de acordo com cada disciplina e tais critérios, apesar de ampliados, seguem essa mesma base na

atualidade. Em 2001, ano de consolidação do processo avaliativo do PNLD, pesquisadores, editores, autores de livros didáticos e formadores de professores foram consultados na elaboração dos critérios de avaliação dos livros, diferente do ocorrido em 1993, quando houve apenas a consolidação do que já era considerado material didático pelo mercado editorial.

Isso significa que, apesar de fundamental e importante para as políticas públicas de aquisição e acesso ao material didático, a reunião de 1993 não trouxe inovações no material pedagógico, mas em 2001, com o aprofundamento dos debates sobre o assunto “livro didático” e a identificação de problemas no seu processo avaliativo, surgiram novas formas de avaliação, sobre o que Dias e Soares afirmam:

A necessidade de produção de pesquisas nacionais e transnacionais, que oferecem subsídios para essa política pública no que tange à questão editorial; a elaboração de editais que fossem mais claros em relação ao que se esperava de um livro didático e de sua qualidade; sugeriram também a descentralização das avaliações para as universidades, com o intuito de fomentar as pesquisas sobre esse material e a construção de regras de inscrição que levassem em conta as avaliações anteriores, com a finalidade de otimizar o tempo de avaliação. (p. 205)

De acordo com esse debate, a contextualização de uma obra didática torna-se indispensável para seu uso em sala de aula, tal qual a mesma o é para o conhecimento histórico, conforme a BNCC (p. 399). De acordo com o documento, os alunos devem aprender a contextualizar, o que é importante tanto para os conteúdos quanto para o material no qual o conteúdo se apresenta, pois partindo desta contextualização do material é possível identificar a forma pela qual as mulheres estão apresentadas no material e como esta se relaciona com o conteúdo trabalhado. Com isso, de acordo com a BNCC (2017), “os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas” (p. 399), o que dessa maneira evita anacronismos nas análises com a atribuição de significados e sentidos não condizentes com seus contextos de produção. Tal conceito pode e deve ser aplicado ao contexto de produção de uma obra didática.

O livro didático é, sem dúvida, um elemento importante para a compreensão da História enquanto disciplina escolar, o que não impede, como afirma Alem (2019) que

sua utilização, assim como a relação estabelecida entre o professor que ministra a disciplina e o material não possa ser repensada. (p. 31) Pode e deve.

É fundamental ressaltar que cada sujeito lê um livro e se relaciona com o seu conteúdo de forma particular e singular, sendo o leitor o protagonista na relação com o livro e não o conteúdo. Dessa forma, é possível que os alunos compreendam os conteúdos de maneiras diferentes, ainda que usem o mesmo livro. Isso significa que o conteúdo do livro não é o protagonista, sendo necessário o auxílio do professor, com a interpretação e adição de informações para que o aluno possa se apropriar do que está sendo ensinado. Nesse cenário, é papel do professor, questionar por si e também em sala de aula o material didático. É necessário contextualizar as fontes que o produziram, assim como também é necessário contextualizar seu texto, suas imagens, seus exercícios e informações adicionais que contenha.

Ao considerar que “as narrativas contidas nos livros didáticos não são portadoras de verdades absolutas e inquestionáveis, são socialmente produzidas, datadas, engendram as disputas de sua produção, escolha e aceitação” (ALEM, 2019. p. 33), é possível que o docente promova o debate com seus alunos sobre os contextos de produção do seu material didático para que assim os alunos possam analisar o contexto de produção das fontes utilizadas na confecção do livro que levaram à ausência de protagonismo feminino nos acontecimentos históricos retratados nos livros didáticos. A partir dessa reflexão, cabe, por exemplo, questionar aos alunos porque, muitas vezes, ao estudar sobre a independência do Brasil e a expulsão das tropas portuguesas da Bahia, não falamos de Maria Quitéria ou porque esta é mencionada (na maioria das vezes) em partes extras do “texto oficial” do capítulo ou porque a Imperatriz Leopoldina não recebe o crédito por seu papel na declaração de independência, sendo retratada, quando é, nos livros, como a esposa traída do Imperador, enquanto dom Pedro I é retratado como o grande herói desse episódio.

De acordo com Alem (2019), “essa relação entre os sujeitos e objetos, no caso, o material didático, se construiu por meio de uma apropriação dos primeiros, que imprimem um sentido, que não preexiste à sua leitura” (p. 32-33), isso significa que o sujeito dá sentido ao objeto, ou melhor, o aluno vai dar sentido àquilo que está proposto no material. Ele vai fazer isso a partir de sua vivência, de seu entendimento do

conteúdo, da forma com que o conteúdo será trabalhado, havendo uma combinação de fatores que farão com que o conteúdo presente naquele material se transforme em conhecimento escolar. Dessa forma, questionar o livro se torna uma parte importante do conhecimento histórico escolar, que deve ser "reinventado em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem professor, estudante e escola"(SILVA, 2019. p.52), pois a partir deste questionamento (das fontes e de seu conteúdo) é possível produzir uma leitura dos conteúdos contidos no livro além das informações que estão presentes no material.

Como afirma Freitas (2019), “a grande mídia e setores conservadores da sociedade civil ainda vêem o livro didático de história como um poderoso formador de consciência, ou seja, um disseminador de ideologia perniciososa” (p. 148), como se ao docente e mesmo aos discentes faltasse capacidade para avaliar o conteúdo de uma obra didáticas e problematizá-la.

O livro, embora seja, como já afirmado anteriormente, muitas vezes, o material base utilizado por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a elaboração de suas aulas, não significa que estes não possam ou não devam fazer um uso crítico do material com os seus alunos.

2.3 - Ensinar História para o 5º ano

Não há nenhuma pretensão de entrar na discussão, válida e pertinente, sobre a maternalização das professoras do Ensino Fundamental 1, que são comumente chamadas de “tias” por seus alunos, a questão que se coloca aqui é acerca da formação dessas profissionais no que diz respeito ao ensino de História, embora haja concordância com a visão de Paulo Freire (1997) a respeito do assunto, ao que afirma que:

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos

mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos.¹ (FREIRE, 1997. p. 9)

Tal concordância se refere à “docilização” das professoras que lecionam para os Anos Iniciais, desvalorizando sua prática profissional, reduzindo-as à “parte da família” ou “figuras de cuidado” na ausência dos responsáveis pelas crianças e, com isso, retirando “algo fundamental ao professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (FREIRE, 1997. p. 9), o que, de acordo com Freire (1997) tem como intuito reduzir a capacidade de luta das professoras ou “entretê-las no exercício de tarefas fundamentais” (FREIRE, 1997. p.18) que levaria, de acordo com o autor, às profissionais a não alinhar prática e discurso no que diz respeito a levar aos alunos a pensar criticamente sua realidade e o mundo a seu redor.

É sabido que a formação das profissionais que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental é, majoritariamente, em Pedagogia. Assim, não é incorreto afirmar que as profissionais que lecionam nos anos iniciais não tem uma formação específica para o ensino de História. E numa breve comparação entre as formações em Pedagogia e a licenciatura em História através dos programas de curso disponibilizados no site da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)²⁰, é possível perceber que, enquanto a primeira traz uma formação voltada para o campo da Educação, relacionando-o com diversas outras áreas de conhecimento, como “educação e avaliação”, “educação e arte”, assim como “ciências sociais na educação” e “língua portuguesa na educação”, além de disciplinas voltadas para o campo da Psicologia, como “psicologia e educação” e “psicologia da infância”. Já a licenciatura em História, apresenta em seu currículo disciplinas voltadas para o campo da Educação, como “didática” e “metodologia do ensino de história”, assim como disciplinas voltadas para o campo da Psicologia, como “psicologia e educação”, porém a ênfase do curso é dada às disciplinas relacionadas ao conteúdo de História, em disciplinas como “teoria da história”, “história do Brasil” ou “antiguidade clássica”. Dessa forma, é possível avaliar

²⁰ Link para os programas de graduação em Pedagogia e em História da UNIRIO.

<http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/graduacao/licenciatura-1>

<http://www.unirio.br/escoladeeducacao/arquivos/graduacao/FluxogramaPedagogia2008.1.pdf>

que uma pessoa que sai do curso de licenciatura em História possui mais recursos para lecionar História do que uma pessoa que sai da graduação de Pedagogia.

Também não é incorreto que, algumas vezes, as pedagogas possam sequer se identificar com a disciplina História, afinal todos os seres humanos têm suas preferências e habilidades e as pedagogas não são diferentes. Com isso, é possível que exista uma professora que leciona a disciplina História com seriedade e competência, mas sem nenhum entusiasmo pelo conteúdo, limitando-se dessa forma a apenas repassar informações aos alunos de maneira a cumprir as exigências curriculares. Por outro lado, uma professora formada em História é, obviamente, uma pessoa que gosta e se identifica com a disciplina. Desta forma, as chances dessa profissional de pensar em estratégias para desenvolver o interesse dos alunos pelos conteúdos lecionados é maior. De toda forma, ambos os profissionais ensinam História aos seus alunos, como ressalta Silva (2019) ao afirmar que:

Os primeiros contatos com histórias, com passados, no âmbito da escola, acontecem já nos anos iniciais, com professores que, em sua grande maioria, não tem formação na área de história e sim em pedagogia. Os professores dos anos iniciais ensinam história mesmo quando pensam não ensinar. Os conhecimentos históricos que emergem nessa fase da escolarização está, de forma mais acentuada, imbricado à cultura histórica na qual se inserem a escola, o professor e os estudantes. (p. 53)

Considerando que os docentes são sujeitos com suas preferências e habilidades, a metodologia utilizada no ensino dos conteúdos escolares vai variar de acordo com cada professora, o que, como já dito, não quer dizer que os conteúdos não serão trabalhados com os alunos à contento caso sejam ministrados por uma pedagoga, pois o ensino de História ocorre de maneira gradual, partindo das etapas iniciais da escolarização de acordo com as capacidades de compreensão dos alunos, já que “a especificidade do conhecimento histórico escolar precisa considerar as diferentes etapas que constituem a educação básica”, (SILVA, 2019. p. 53) independente da formação do docente. Porém, não é incorreto afirmar que uma professora com formação em História terá uma maior amplitude para trabalhar os desdobramentos possíveis dos conteúdos, assim como mais recursos para trabalhar os olhares (econômico, político, social e a articulação entre estes) no decorrer do desenvolvimento dos conteúdos, além de ter uma afinidade com a disciplina, o que a pedagoga pode nem sempre ter.

Desta forma, é possível que as aulas de História promovidas por uma professora com a formação acadêmica voltada para a disciplina esteja mais enriquecida de recursos e possibilidades dentro dos conteúdos da mesma, ainda que a professora de História não tenha afinidade com um conteúdo da disciplina em específico que deve ser trabalhado, ela possui os recursos para ensiná-la de forma mais aprofundada, baseando-se na formação acadêmica recebida, uma vez que a pedagoga não estuda, durante a graduação, a História de forma tão aprofundada quanto uma historiadora.

Sendo assim, é possível estabelecer que uma formação específica na disciplina lecionada proporciona aos alunos uma experiência com uma probabilidade maior de ser mais enriquecedora, no que diz respeito ao aprofundamento dos debates que surgirão com base nos conteúdos trabalhados, uma vez que a profissional com a formação específica possui conhecimento mais aprofundado acerca do conteúdo da sua disciplina de formação. De acordo com Almeida e Grimberg (2019). “para que o aluno seja produtor do saber, é essencial que antes, seu professor também o seja” (p. 201) e nesta condição, é necessário que o professor seja capaz de produzir o conhecimento que será usado em sala de aula para que possa escolher, então, a melhor forma de trabalhá-lo com sua turma. À professora, cabe a tarefa de, partindo do conteúdo a ser ensinado, fazer a escolha do método, que “corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais” (BITTENCOURT, 2019. p. 162). Como afirma Albuquerque Júnior (2018. p. 27) “o professor de História é um deslocador” e com isso, ele leva seus alunos a outros tempos através de suas aulas, possibilitando a estes “retornar a seus tempos transformados” (p. 27). Seu papel enquanto professor de História é justamente levar, através dos conteúdos trabalhados em aula, os alunos a encararem outros tempos e diferentes realidades para que estes possam desenvolver seu senso crítico ao encarar a sua própria.

Prosseguindo na questão do ensino-aprendizagem, de acordo com o desafio identificado por Silva (2019) ao afirmar “aceito o argumento de que a escola é lugar de produção de conhecimento, fica o desafio de identificar “qual conhecimento histórico escolar a escola produz” (Bittencourt, 2004:34) (SILVA, 2019. p. 52), considerando as etapas de produção do conhecimento histórico escolar, focando na experiência do aluno, em como os debates acerca do conteúdo serão feitos em sala para que o aluno consiga

dar significado às aulas de História, trazendo os conteúdos para sua vivência, sua realidade. Desta forma, é uma função importante das aulas de História oferecer a oportunidade aos alunos, a partir dos conhecimentos históricos, “ de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões entre os acontecimentos históricos (locais, regionais e nacionais) e a história vivida no tempo presente” (SILVA, 2019. p. 53). Com isso, a professora, trocando, como afirma Bittencourt (2019), o método expositivo pelo método dialogado, fornece aos alunos as ferramentas necessárias para a construção do conhecimento histórico escolar.

“Para a escola discutir com propriedade, é preciso para tanto formação, entendimento do assunto” (ESTACHESKI, 2016. p. 69), por isso, sempre que possível, a melhor solução é investir em profissionais com formação específica nas disciplinas, o que aumenta as chances de enriquecimento das aulas no que diz respeito às estratégias e caminhos possíveis para abordagem dos assuntos. Pensando especificamente na questão das relações de gênero nos livros didáticos de História, uma formação em História se torna uma excelente complementação à discussão, pressupondo que a professora busque trazer um olhar diferenciado sobre o material utilizado durante as aulas que dialogue com as discussões historiográficas realizadas ao longo da graduação. Com essa bagagem em sua formação, há a possibilidade de montar suas aulas de maneira mais crítica, mais problematizadora, mais centrada no protagonismo do aprendizado e na conexão do conhecimento escolar e vida cotidiana. Assim, as professoras estão mais aptas a cumprir a função da história escolar em suas aulas, como afirma Bittencourt (2019) ao afirmar que:

A história escolar proposta como conhecimento de princípios universais e humanista, exemplo e veículo do senso crítico, possibilitaria formar espíritos autônomos e alunos poderiam realizar julgamentos, fazer escolhas para os projetos futuros. Diante de tais possibilidades, a história ficou sob suspeita pelo seu poder de formação política. (BITTENCOURT, 2019. p. 165)

Cumprindo sua tarefa, de acordo com Bittencourt (2019), as aulas de História tem a obrigação de formar politicamente os alunos, desde os anos iniciais, com suas discussões sobre o “eu” e o mundo até os anos finais, quando as discussões dos acontecimentos históricos vão se aprofundando e as relações de gênero tem que estar incluídas neste aprofundamento.

É muito difícil que as relações de gênero sejam discutidas durante as aulas, de História ou não, sem que o assunto “diversidades” seja colocado em pauta e é impossível que as professoras façam tal discussão sem uma formação adequada para o assunto, independente de sua graduação. A formação dos docentes, no que diz respeito às relações de gênero e as diversidades são fundamentais para que o assunto seja conduzido dentro da escola com a seriedade que precisa para que a discussão seja feita de acordo com os parâmetros da BNCC.

Para ilustrar a importância da formação docente nesse sentido, é relevante citar que ao realizar uma pesquisa em escala reduzida com 29 docentes de diversas áreas durante um curso de formação, Estacheski (2016) constatou que a grande maioria não tinha muitos conhecimentos de estudos sobre o gênero, o que mostra a necessidade de formar os professores, não só de História, mas de todas as disciplinas para trabalhar as relações de gênero dentro de suas áreas de atuação. “É preciso que se pense em uma formação que dê conta de esclarecer as dúvidas sobre gênero e diversidade sexual” (ESTACHESKI, 2016. p. 69). É necessário capacitar os docentes desde sua formação nas graduações e oferecer-lhes também cursos sobre o assunto na formação continuada.

Ainda nessa mesma pesquisa, Estacheski (2016) percebeu que os professores atrelaram o assunto “gênero” aos seus conteúdos, achando que apenas “se necessário” (no sentido da ocorrência de alguma situação específica de opressão de gênero) ou caso a temática esteja inserida no conteúdo da disciplina, o assunto deve ser abordado. Aqui, são apresentados dois problemas, sendo o primeiro o pensamento de que é melhor “remediar do que prevenir”, no caso de abordar o assunto apenas na ocorrência de alguma situação problemática e o segundo o de que a atuação docente se dá apenas em sala de aula e por meio dos conteúdos disciplinares.

Tornar o tema “gênero” cotidiano, assim como inseri-lo nos conteúdos próprios das disciplinas foram preocupações mencionadas pelos docentes participantes da supracitada pesquisa, mostrando que os próprios professores tem suas dificuldades com o assunto, o que torna a formação docente voltada para as relações de gênero muito importante.

Para além de abordar o assunto na graduação e formação continuada dos docentes, Estacheski (2016) aponta que:

É preciso ouvir essas reivindicações e promover não apenas a formação, mas também a elaboração de materiais, o acesso a eles que auxiliem os docentes na abordagem da temática no conjunto de todas as disciplinas escolares. O ideal seria que a temática estivesse presente nos livros didáticos, permeando todos os conteúdos, não como anexos, informações complementares, curiosidades. Assim como as temáticas de história da África, cultura afro-brasileira e cultura indígena não deveriam compor apenas inserções na disciplina de História e Artes, como geralmente ocorre, gênero e diversidade sexual deveriam se fazer presentes como parte integrante dos conteúdos das disciplinas e, é claro, como já apontado, da formação docente. (ESTACHESKI, 2016. p. 75 e 76)

A formação das professoras para falar sobre as relações de gênero durante as aulas é muito importante dada a seriedade com a qual a discussão deve ser conduzida e devido aos preconceitos existentes na abordagem das relações de gênero no ambiente escolar. Por isso, é fundamental que a profissional esteja teoricamente fundamentada acerca do assunto, bem como da importância pedagógica de sua discussão para informar, caso seja necessário, aos pais que porventura questionem o rumo das aulas.

Neste sentido, a formação da profissional é importante, não apenas no trato com os responsáveis, mas na abordagem do assunto com os alunos e durante a condução dos debates em sala. É preciso estar pronta para despertar o interesse dos alunos, independente do gênero destes, uma vez que assuntos relacionados às relações de gênero costumam interessar mais às alunas do que aos alunos.

Considerando que “ensinar História implica escolher um local de onde falar, não só a escolha de um tempo e espaço de onde falar” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018. p. 27) além de que “toda fala é a escolha de lugares, toda aula é a realização de uma situação”, (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018. p. 27) a grande pergunta que fica é de que forma o professor de História consegue realizar esse debate sobre a representação das mulheres nos conteúdos de História e todo o seu pano de fundo de forma que os alunos mantenham o interesse na aula. Para isso, o professor deverá abordar o tema de uma maneira acessível ao entendimento dos alunos e de uma forma que desperte seu interesse pelo tema.

Para o sucesso da atividade, ou seja, para que o professor atinja seus objetivos traçados ao elaborar uma aula que tenha como proposta discutir a representação das mulheres nos conteúdos de História, a forma pela qual o assunto será abordado é muito importante, pois como afirma Albuquerque Júnior (20018), “dependendo do que oferece o educador, os alunos poderão ter ou não o apetite estimulado, poderão se quedar

saciados ou insatisfeitos, empanturrados e até empanzinados, quando não envenenados” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018. p. 23), o que significa dizer que dependendo da forma como a atividade for conduzida, ela pode ter o efeito contrário do que o professor espera. O modo de condução da atividade vai estimular ou não o “apetite” dos alunos pelo conteúdo e o desenvolvimento da atividade vai ser fundamental para determinar se os alunos ficarão “saciados” ou “envenenados”.

Por isso, é muito importante que, assim como indica Durval Muniz (2018):

O professor de História [escolha] tornar suas aulas um momento de exercício da liberdade no pensar, no fazer, no escrever, um momento de aprendizagem da liberdade pelo exercício do afastamento das verdades e poderes de seu tempo, pelo questionamento dos discursos e instituições que conformam a ordem que nos encontramos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018. p. 27)

Dessa forma, os alunos iniciam a discussão na qual “aparecerão, as pré-noções, os preconceitos, as formulações do senso comum, os estereótipos que o professor precisa questionar” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018. p. 33) e isso só será possível através da exposição das ideias que já existem e já fazem parte dos alunos. É a partir destas ideias pré-existentes que o professor, com seus questionamentos, colocará seus alunos para pensar por outro ângulo, para exercitar a empatia, praticar a alteridade.

Sobre essas atividades, Ferreira (2014) sugere que:

Esse enfoque pedagógico poderá ser exercido através de mesas e rodas de diálogos sistemáticos dentro e fora da sala de aula, entre alunos/as e professores/as e a comunidade escolar, abordando temas que suscitem o debate com capacidade de confrontar a cultura dominante com as realidades vivenciadas. Esse trato pedagógico possibilitará a apropriação de novos conhecimentos e a construção de relações democráticas, libertárias e multiculturais. (FERREIRA, 2014. p. 66)

Mais uma vez, a escola, como um todo, pode e deve ser envolvida, uma vez que esta deve ser tida como “um espaço de discussão crítica e superação de valores, tradições e hábitos que reforcem a negação de uma visão conservadora e patriarcal e busque uma vivência multicultural” (FERREIRA, 2014. p.66). Através do envolvimento de toda a comunidade escolar, a representatividade feminina pode ser discutida, não apenas nos conteúdos de História, mas em diversos outros contextos, inclusive do cotidiano e dessa forma, poderá ser feita uma educação voltada para a diversidade que ultrapasse os muros da escola.

Para atingir seu objetivo é fundamental que a professora esteja muito bem informada sobre os conceitos que serão trabalhados, como “identidades, igualdade, diferença, gênero, no intuito de construir pedagogias que levem os alunos no ambiente

escolar a problematizar as relações dominantes existentes e construir um olhar multicultural para uma intervenção libertária e democrática” (FERREIRA, 2014. p.67), para que estes sejam transmitidos aos alunos de forma científica, fora do senso comum, dos achismos e visões religiosas, que tanto atrapalham as discussões referentes às questões de gênero na atualidade. É também muito importante que o professor “considere os/as alunos/as na sua historicidade, na valorização das diferenças, superando dessa forma os conceitos essencialistas e os tratando como categorias socialmente construídas no decorrer dos discursos históricos” (FERREIRA, 2014. p. 67)

É necessário analisar a realidade dos alunos, seu meio, seu cotidiano, seus conhecimentos prévios sobre o assunto e dar-lhes liberdade para falar o que pensam a respeito. Dessa maneira, é possível traçar uma estratégia de como o assunto será abordado e quais são os objetivos a serem alcançados ao final da atividade. Sem perder de vista, que independente da abordagem, como bem coloca Ferreira (2014):

O desafio é repensar a visão dominante instituída (colonialista, escravista) a partir do envolvimento e participação dos/as alunos/as num processo reflexivo sobre os padrões de exclusão instituídos, com foco na construção de um pensamento libertário. É importante compreender que as desigualdades são fruto das relações de classe e também da cultura de gênero que se constituem relações de poder. (FERREIRA, 2014. p.67)

Quando este debate ocorre com uma turma de faixa etária menor, como é o caso dos alunos do 5º ano, os cuidados das professoras devem ser mais redobrados, assim como sua preparação prévia para os debates. Isso ocorre porque, além do cuidado no trato com o tema, deve haver uma seleção de palavras e termos que facilitem o entendimento dos alunos. Não é possível chegar a uma turma de 5º ano utilizando palavras e termos que não fazem parte do vocabulário da turma, porque isto implicaria em parar a cada termo para explicar seu significado, o que não é impossível de ser feito, mas torna o debate menos dinâmico e até mais maçante para os alunos. O ideal é trazer o assunto numa linguagem acessível à faixa etária, incluindo palavras e termos desconhecidos quando necessário e aos poucos. É importante ampliar o vocabulário e os conhecimentos da turma, mas isso deve ser feito de maneira natural e gradual.

Assim, as professoras de 5º ano que pretendem discutir as relações de gênero a partir da representação feminina nos livros didáticos de História, tem pela frente o desafio de adaptar o conteúdo, seus desdobramentos e discussões à linguagem da sua

turma, pensando em cada turma, mesmo que da mesma faixa etária, para despertar o apetite dos alunos pelo conteúdo.

Nos anos iniciais, como já discutido anteriormente, de acordo com a BNCC (2017, p. 404), o aluno vai gradativamente construindo seus conhecimentos históricos e de mundo partindo da construção do “eu” e de seu lugar no mundo e a medida em que vai avançando nas etapas de escolarização, vai sendo possível promover outros tipos de discussão, como reflexões sobre as relações de gênero com os alunos. Na fase dos anos finais dos anos iniciais (entre o 4º e o 5º anos), os debates podem e devem se tornar mais aprofundados, já preparando esses alunos para a nova etapa do Ensino Fundamental, na qual as discussões permeiam outras sociedades, por exemplo. Nesse sentido, os alunos devem terminar o 5º ano com uma noção de diversidade social mais ampla do que seu próprio cotidiano, como sugere a BNCC:

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formações e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2017, p.61 e 62)

Seguindo as orientações da BNCC de que “é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais” (BRASIL, 2017, p.61) para atingir o objetivo de uma educação voltada para o respeito aos direitos humanos, discutir as relações de gênero e os contextos de produção da desigualdade entre os gêneros ainda nos anos iniciais se torna uma importante ferramenta na desnaturalização da hegemonia masculina. Nesse sentido, as professoras do 5º ano precisam incluir nos seus debates os contextos de produção desta hegemonia, levando os alunos a refletir sobre o assunto.

De acordo com Estacheski (2016), “essa educação para a não violência é papel de toda a sociedade e a escola não pode se isentar de fazer a sua parte, começando pelo próprio aprendizado e nossa própria postura para a não violência verbal, moral, física,

sexual” (ESTACHESKI, 2016. p. 77 e 78), de forma que os professores devem manter não apenas os debates em sala, como também uma postura que levem seus alunos a refletir sobre pequenas atitudes cotidianas ou “brincadeiras” que possam contribuir para estimular comportamentos que reforcem violência entre gêneros. Para tal, será necessário estar sempre atento aos comportamentos e interações entre os alunos, numa iniciativa, sem dúvida, trabalhosa, mas de resultado recompensador se levar à mudança de postura em relação à violência causada pela desigualdade de gênero.

As professoras do 5º ano devem compreender seu papel enquanto “sujeito que produz, domina e mobiliza saberes plurais e heterogemônicos para ensinar o que ensina” (Monteiro, 2007) (SILVA, 2019. p. 51-52), por isso uma formação voltada para a discussão do assunto se torna tão importante na condução dos debates quanto a própria graduação da professora. É necessário que ela esteja consciente de seu papel enquanto facilitadora de um debate profundo e necessário à sociedade que transcende os muros da escola e que, dependendo da maneira que for conduzido, pode causar desconforto e reclamações dos responsáveis pelos alunos, o que reforça a importância da formação profissional adequada na defesa dos argumentos da importância do debate. Igualmente importante nesse cenário é a forma pela qual o debate será conduzido.

O uso de estratégias lúdicas e uma linguagem condizente com a faixa etária dos alunos não significa necessariamente uma simplificação da discussão. Trata-se apenas do uso da sensibilidade para perceber a melhor forma de atingir sua turma para que estejam abertos e dispostos ao debate e, desta forma, “o saber escolar passa a ser compreendido não como uma transposição direta, ou simplificação, do saber, da referência, mas como um saber produzido e construído em uma relação dialógica e com características singulares” (ALEM, 2019. p. 31), tendo os alunos como peças-chave da discussão e suas experiências e opiniões ouvidas e valorizadas. Assim, atende um dos objetivos do ensino de História no Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC (2017), que diz:

Um dos importantes objetivos da História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que **os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem**, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2017, p. 399)

Trata-se de uma grande responsabilidade a realização do debate das relações de gênero com os alunos dos Anos Iniciais, já que seu entendimento de mundo ainda está em processo de formação e a escola, nesta faixa etária tem um importante papel formador na vida da criança, com isto em mente, torna-se fundamental que “todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade sociais e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais” (BRASIL, 2017, p. 401) na construção do debate e sua adequação ao nível de compreensão dos alunos.

Se considerarmos a afirmação de Albuquerque Júnior (2018) de que “(...) a finalidade precípua do ensino de História é a formação de valores, é a construção de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e a diferença, com o que não é familiar” (p. 26), é importante que o professor de História aborde a discussão referente ao gênero de uma maneira questionadora, mas não tendenciosa. De uma maneira que leve seus alunos a construção de seu conhecimento e que este possa transcender os muros da escola, que é de suma importância, pois como afirma bell hooks (2013), é necessário ensinar aos alunos formas diferentes de pensar sobre o gênero, tendo consciência de que esses ensinamentos levarão os alunos a viver suas vidas de forma diferente, com uma nova perspectiva, a partir das discussões feitas em sala de aula.

Para tal, as professoras devem trazer diferentes estratégias na discussão das mudanças e permanências nas relações de gênero, utilizando de métodos lúdicos, traçando paralelos para dar exemplos e, principalmente, usando as relações de gênero presentes no cotidiano das crianças para abordar o assunto.

É possível que a professora tenha melhores resultados em despertar o interesse da turma sobre a discussão trazendo o tema como um problema a ser resolvido pela turma. Essa estratégia, como pontuam Almeida e Grinberg (2019) é eficaz no sentido de dar à turma um foco para a discussão:

Uma das principais inovações do ensino de história nas escolas nas últimas décadas diz respeito à incorporação da *problematização* dos conteúdos abordados em sala de aula. Esta perspectiva parte do princípio de que o conhecimento histórico (...) é construído a partir de um problema formulado pelo historiador, que geralmente diz respeito às questões e interesses do tempo presente. É com esse problema em mente que ele investiga o passado, consulta documentos, elabora hipóteses e chega a conclusões. (ALMEIDA e GRINBERG, 2019. p. 199)

Assim, desta forma, não se trata de discutir o assunto apenas porque sim ou porque está ou não está no livro didático, mas traz aos alunos a noção de que há uma questão a ser resolvida e que eles podem ajudar a resolvê-la. Esta metodologia, de acordo com Almeida e Grinberg (2019) são úteis para demonstrar aos alunos a importância da pesquisa para o conhecimento histórico, além de tornar os alunos protagonistas das questões a serem respondidas durante as aulas, já que estas podem partir dos interesses e questionamentos dos alunos. Assim, as professoras podem “trazer para a sala de aula questões presentes no cotidiano de seus alunos e na realidade ao seu redor, fornecendo instrumentos para que seus alunos sejam capazes de observar, analisar, classificar e fazer generalizações, construindo conceitos e adotando novos comportamentos” (ALMEIDA e GRINBERG, 2019. p. 200), levando o aluno a sair de si e experimentar o olhar do outro, de outros tempos para responder questões do presente.

De acordo com Albuquerque Júnior (2018) “não terá valido a pena um uma aula de História, se o aluno não tiver sido minimamente deslocado de seu lugar, abalado em suas certezas, se ele não for minimamente desterritorializado, distanciado do que julgava ser sua identidade, seu si mesmo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018. p. 26-27) e neste sentido, a estratégia de pautar o assunto na problematização e resolução de problemas é especialmente eficaz em turmas de menor faixa etária.

Considerando as particularidades encontradas para se abordar temas sensíveis com turmas dos anos iniciais, é possível afirmar que aplicar todas as referências (BNCC, PNLD) na sala de aula já é, por si só, uma tarefa complexa, haja visto que se torna necessário adaptar as competências e parâmetros de aprendizagem inseridos nas referências aos conteúdos que serão trabalhados durante as aulas. Isso significa, na prática, que não se trata de apenas “encaixar” uma competência da BNCC, por exemplo, num determinado plano de aula, mas sim, partindo de uma determinada competência, elaborar um plano de aula de um conteúdo específico no qual, ao final, seja possível que o aluno alcance a competência desejada. Para tal, torna-se fundamental o conhecimento não apenas do conteúdo que se deseja desenvolver em sala, mas das ferramentas necessárias para auxiliar o aluno no desenvolvimento das competências.

Dessa forma, ensinar História, tendo como objetivo problematizar o papel das mulheres nos acontecimentos históricos durante as aulas é, na prática, equilibrar-se entre o conteúdo a ser trabalhado, o uso do livro didático, as competências a serem desenvolvidas através do estudo da História e a interpretação do material didático com os alunos, porque muitas vezes não há representação de protagonismo feminino nos livros didáticos.

Quando o olhar do professor está voltado para os anos iniciais, esses problemas acabam se potencializando, uma vez que nos anos iniciais é comum que haja apenas um professor (que normalmente é uma professora) para lecionar todas as disciplinas.

É importante ressaltar que não é objetivo desta pesquisa desmerecer ou subalternizar o importante trabalho das pedagogas que ministram os conteúdos nos anos iniciais, mas é fundamental para esta análise considerar que esses profissionais não são especialistas em História e muitas vezes têm dificuldades com o conteúdo ou sequer gostam de lecionar a disciplina. Dessa forma, algumas aulas de História oferecidas aos alunos dos anos iniciais não contam com um material muito elaborado ou diversificado por parte dos professores e, neste contexto, o livro didático se torna a principal ferramenta de trabalho do professor.

Apesar de desafiador, é muito importante que esse trabalho seja desenvolvido no último ano do Ensino Fundamental 1, justamente pela consideração de que, no ano seguinte, que é o 1º do Ensino Fundamental 2, o 6º ano, os alunos já se depararão com muitas mudanças na sua estrutura escolar, como já citado e que, dessa forma, ao se depararem no 5º ano com professoras especialistas nas suas disciplinas, os alunos já conseguem ter uma ideia da estrutura que os aguarda. Dessa forma, a transição para o Ensino Fundamental 2 se torna mais tranquila e pode fornecer aos alunos uma maior segurança para lidar com as transformações.

Sem dúvida, é necessária a manutenção de alguns hábitos próprios ao Ensino Fundamental 1, entre os quais, o uso do livro didático em sala, pois as crianças nesta idade necessitam do apoio do material, mesmo que de uma maneira diferente da que estão acostumados. Firmada a necessidade e a importância do material didático durante as aulas, é possível e necessário discutir o material específico analisado nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – “ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO”

"A sala de aula, com todas as suas limitações, continua a ser uma localização da possibilidade.

Bell Hooks

3.1 - Escolha dos livros utilizados na pesquisa:

Apesar da ciência de que esta pesquisa se trata de uma pesquisa científica, a escolha do material para ser analisado partiu de critérios pessoais, ainda que estes estejam balizados pela prática profissional que motivou a pesquisa.

Ao considerar que “a aula de História pode ser um espaço de contra hegemonia ou um lugar de reposição de costumes e valores pertencentes a tempos muito recuados” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018. p. 27), o livro didático de História usado ao longo do Ensino Fundamental 1, especialmente no 5º ano, objeto de análise desta pesquisa, torna-se um aliado fundamental do docente para transformar sua aula num espaço de contestação da ordem patriarcal, trazendo aos alunos a discussão da representação de protagonismo feminino no material.

É através da problematização da representação das mulheres no material didático usado pela turma proposta para ser debatida pela mesma, através de uma análise do contexto de produção dessa representação ou não das mulheres nos livros didáticos que as aulas de História cumprem seus objetivos, como cita Bittencourt (2019):

Os objetivos do ensino de história pretendem contribuir para a constituição de identidades culturais e sociais diversas e tais intenções proporcionam debates sobre métodos de aprendizagem de histórias dos afrodescendentes, de populações indígenas, de imigrantes, de mulheres, de jovens, de crianças...” (BITTENCOURT, 2019. p. 166)

Assim, por meio desta problematização, partindo da análise do seu material didático, é possível que os alunos questionem a realidade de outros grupos sociais diferentes daqueles aos quais pertencem, podendo, desta forma, pensar no “eu” e no “outro” enquanto agentes históricos e, nesta condição, passíveis de tanto transformarem quanto de serem transformados pela realidade que os cercam. Com isso, o livro didático

se torna uma ferramenta aliada na construção de suas identidades, por gerar tais questionamentos.

O primeiro livro escolhido para analisar a representação da figura feminina nos conteúdos didáticos, *Marcha Criança*, da editora Scipione (São Paulo, 2019) foi o motivador de todo este projeto. Escolhido pela instituição de ensino, através de uma parceria com a editora, o material foi entregue no início do ano letivo, já constando na lista de material entregue para os responsáveis dos alunos. Como já citado na Introdução desta pesquisa, foi partindo da observação e questionamento das alunas do 5º ano (2020) acerca da ausência da figura de “Dandara” no livro no conteúdo referente ao “Quilombo dos Palmares” que a ausência de protagonismo feminino nos livros didáticos de História começou a ser pensada como tema de pesquisa, portanto, este livro, motivador da pesquisa, é o primeiro escolhido para ser analisado.

A segunda obra didática, “Buriti Mais História”, da editora Moderna (São Paulo, 2017)²¹, foi selecionada para a análise foi o livro sugerido para ser adotado na instituição de ensino. Sugestão que fora acatada pela direção do colégio inicialmente, mas que foi modificada de acordo com as novas parcerias firmadas pela instituição e editoras. O objetivo da escolha foi a comparação do material motivador da pesquisa e de um novo material utilizado na mesma instituição de ensino.

O terceiro livro selecionado, “Eu Gosto Mais - Integrado”, da editora IBEP (São Paulo, 2014²²), teve sua escolha apoiada no fato de ser uma obra integrada, contendo todas as disciplinas lecionadas no 5º ano (português, matemática, geografia, história e ciências) numa única obra. A opção por uma obra deste tipo deve-se ao fato de que a análise de seu conteúdo em relação às obras únicas foi um dos fatores de interesse na seleção da obra, para avaliar se há algum tipo de prejuízo no conteúdo de obras integradas, além do interesse em comparar a representação feminina neste tipo de material.

A escolha de três obras atendendo critérios pessoais, cumpre o objetivo acadêmico de buscar obras que priorizem uma “formação humana integral e à

²¹ A edição, que não é a mais recente, se deve ao fato de que, no início da pesquisa, no auge da pandemia, na ausência do material físico, foi necessário utilizar uma versão virtual para análise do material, esta foi encontrada on-line para análise.

²² Idem.

construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017. p.07), observando obras que atendam aos critérios das competências gerais da Educação Básica, como o de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 09), assim, além da obra motivadora do tema desta pesquisa, foi feita uma busca por outras com características diferentes para atender aos requisitos de:

Ampliar-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com a tecnologia e com o ambiente. (BRASIL, 2017, p.59)

Portanto, a escolha das obras didáticas a serem analisadas, buscou atender a um critério de diversidade deste material, na busca por obras de editoras diferentes, com propostas pedagógicas distintas e autores reconhecidos na produção de material didático para o Ensino Fundamental 1.

Cada livro didático selecionado apresenta uma estrutura específica de como os conteúdos são apresentados aos alunos, por isso, uma breve descrição da forma pela qual cada obra se apresenta é necessária para caracterizá-la.

Considerando que, conforme afirma Freitas (2019):

Nos últimos 15 anos, os critérios de avaliação [dos livros didáticos] foram refinados: o livro deve explicitar e cumprir proposta pedagógica, historiográfica e dispositivos legais sobre princípios de cidadania. O manual do professor foi reestruturado, a “aprendizagem” ganhou espaço sobre os “métodos de ensino” e as habilidades meta-históricas estão distribuídas por todo o impresso. (p.146)

Torna-se importante definir a estrutura do material analisado nesta pesquisa, pois estes devem estar de acordo com as normas atuais, adequando-se às exigências técnicas que são fruto de estudos e pesquisas na área de Educação que visam a elaboração de materiais didáticos que sejam instrumentos de apoio adequados ao processo de construção do conhecimento escolar por parte dos discentes.

Iniciando pela primeira obra selecionada, a motivadora desta pesquisa, Marcha Criança (2019), é possível perceber que logo na apresentação de cada unidade do livro há dois quadros de destaque: “Entre nesta roda”, no qual são listados em tópicos

perguntas sobre a imagem inicial da unidade para gerar um debate e “Nesta unidade vamos estudar”, no qual são listados, também em tópicos os principais conteúdos que trabalhados nos capítulos ao longo da unidade. Cada abertura de unidade conta com a apresentação de uma ilustração (desenho) para gerar um debate inicial.



IMAGEM 2: “Entre nessa roda” - Livro Marcha Criança, 2019. p. 129-130

A obra traz os quadros “Saiba mais”, que contam com informações adicionais ao texto principal ou conteúdos novos e os textos complementares nesta obra embora estejam, em sua maioria, trabalhados dentro dos exercícios, nos quais se deve responder perguntas ou gerar debates e reflexões a partir de sua leitura, apresentam-se também em alguns capítulos destacados do texto principal para complementar, como o nome sugere, as informações do texto principal. São textos de especialistas no assunto elaborado

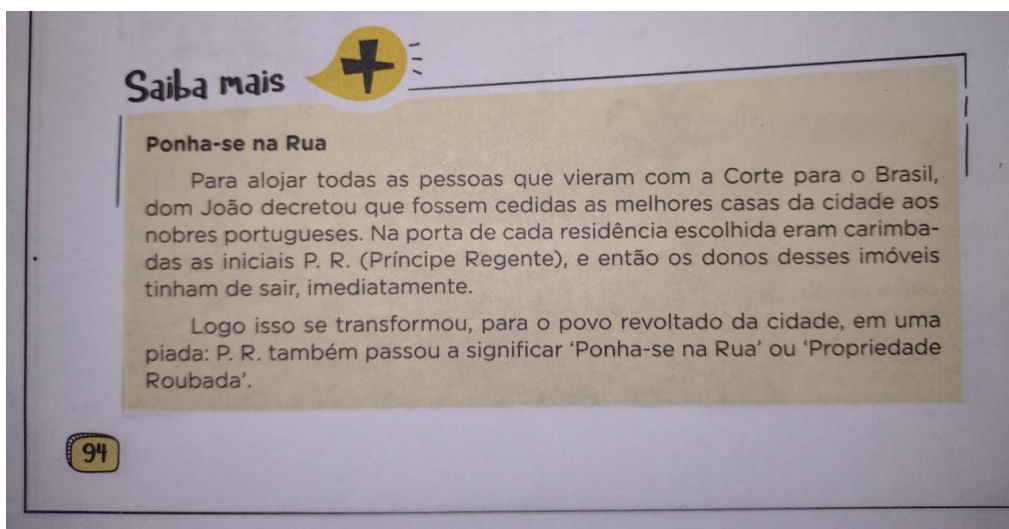


IMAGEM 3: “Saiba Mais”- Livro Marcha Criança, 2019. p. 94

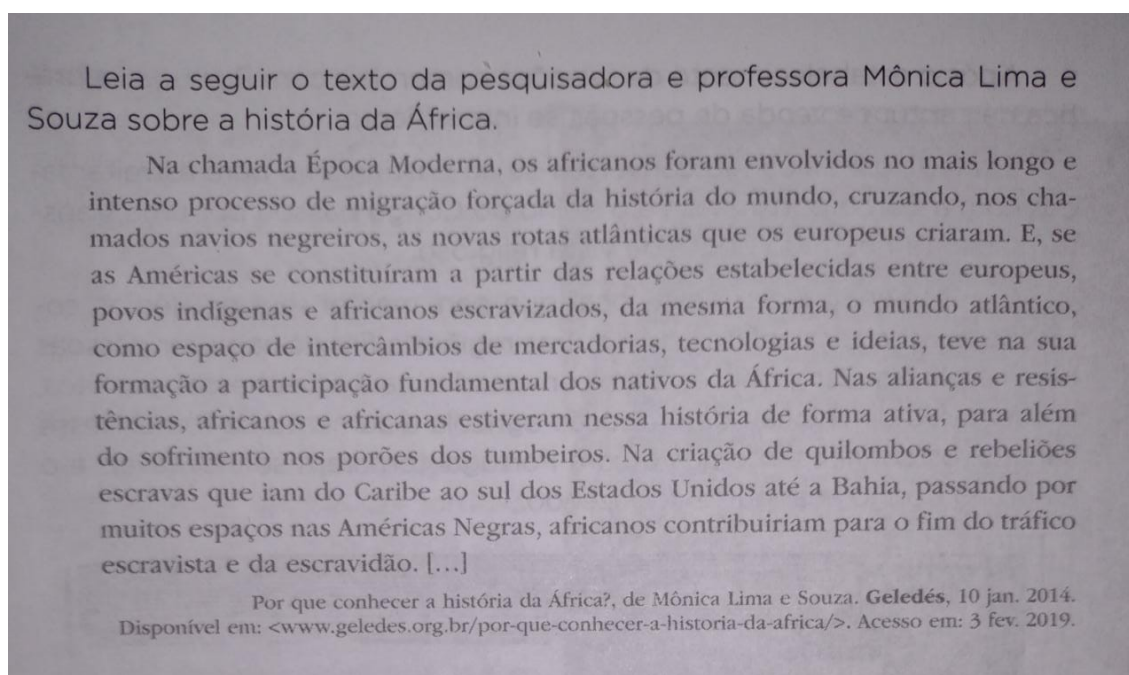


IMAGEM 4: “Texto do especialista” - Livro Marcha Criança, 2019. p. 61

Essa obra (2019) contém propostas de debates a serem desenvolvidos com a turma sob o título de “O tema é”, na qual vem um texto sobre o assunto sugerido, algumas imagens e no fim, listados em tópicos, perguntas a serem respondidas e apresenta também, ao final de cada unidade, uma sugestão de atividade pedagógica, sob o título “Você em ação” para serem desenvolvidas com a turma após os debates sobre os

conteúdos da unidade. São sugestões de construção de objetos relacionados aos conteúdos ou elaboração de cartazes. São atividades relacionadas ao conteúdo da unidade, nas quais os alunos conseguem colocar em prática alguns dos conhecimentos adquiridos ou visualizar sua aplicabilidade em atividades cotidianas.

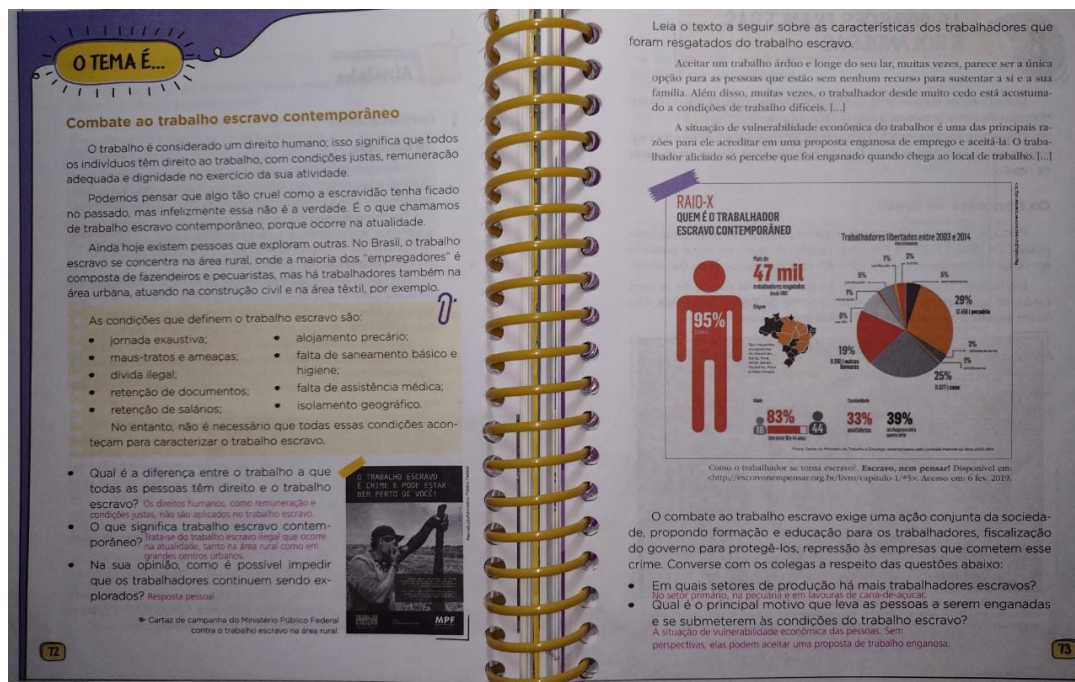


IMAGEM 5: O tema é” - Livro Marcha Criança, 2019, p. 72 - 73

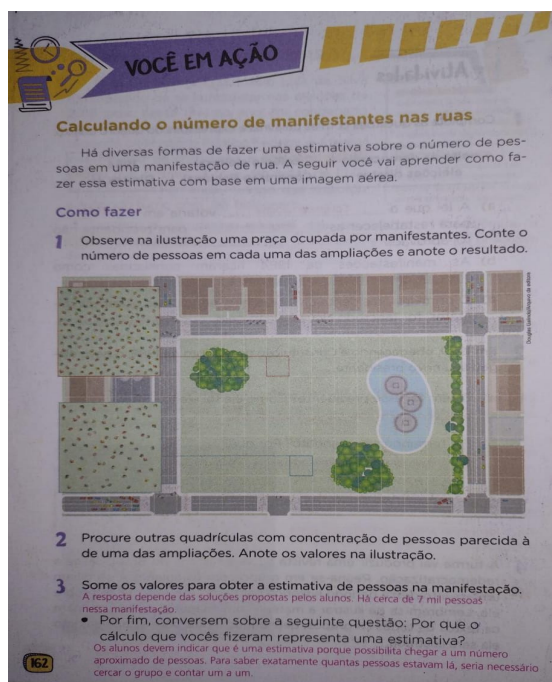


IMAGEM 6: “Você em ação” - - Livro Marcha Criança, 2019, p. 162

O livro *Buriti Mais História* (2017) A apresentação das suas unidades, uma foto vem acompanhada de um quadro intitulado “Vamos conversar” onde estão numeradas perguntas para iniciar um debate sobre o conteúdo a ser trabalhado nos capítulos da unidade. O texto principal da obra apresenta-se entrecortado por exercícios e imagens relacionadas ao conteúdo desenvolvido. Há também uma parte presente por toda a obra denominada “Você sabia?”, que é um quadro de destaque que aparece ao longo das páginas, integrado ao texto principal com informações adicionais e curiosidades sobre o assunto do capítulo. As atividades de fixação do conteúdo (exercícios) que são apresentados de forma integrada ao texto principal aparecem numeradas ao longo do capítulo.



IMAGEM 7: “Vamos conversar?” - Livro *Buriti*, 2017. p. 09



IMAGEM 8: “Você sabia?” - Livro *Buriti*, 2017. p. 60

1 Observe a imagem e responda à questão.



Pintura de cerca de 3300 anos retratando o faraó Ramsés I entre os deuses Hórus (esquerda) e Anúbis (direita).

- Na sua opinião, a pintura egípcia pode ser considerada patrimônio cultural? Justifique sua resposta.

Espera-se que os alunos respondam que a pintura é um patrimônio cultural do Egito antigo porque ajuda a compreender a história dessa sociedade e a entender as transformações que ocorreram ao longo da sua história.

2 Nós herdamos muitos hábitos alimentares de outros povos. Quais alimentos comuns nas culturas egípcia e indiana também fazem parte do seu cotidiano?

Os alunos poderão indicar que os alimentos à base de trigo, como o pão e o arroz, fazem parte da nossa alimentação. O uso de especiarias, como gengibre, canela e cravo, também está presente em algumas culturas nos dias atuais.

IMAGEM 9: “Atividades” - Livro Buriti, 2017. p. 87

A obra conta com uma seção “Para ler e escrever melhor” na qual é apresentado um texto complementar e são retiradas algumas perguntas do texto para serem respondidas pelos alunos. Além disso, cada unidade conta com uma parte chamada “O mundo que queremos”, na qual há um texto que traz a proposta de “educação em valores”, como vem descrito no manual do professor. A proposta é perceber valores, culturas, formas de viver e de se relacionar diferentes das presentes no cotidiano dos alunos para fazê-los refletir, corroborando com a ideia de Albuquerque Júnior (2018) sobre as aulas de História levarem o aluno a um exercício de alteridade.

Para ler e escrever melhor

O texto a seguir apresenta **exemplos** para a **argumentação** sobre a importância do papel da mulher nas sociedades neolíticas. Nessas sociedades, a fertilidade era um elemento simbólico fundamental associado à mulher, por ela exercer atividades ligadas à agricultura e ser, também, geradora da vida.

As mulheres no período Neolítico

Esse processo de [...] domesticação, regularidade alimentar, veio introduzir uma segunda fase. [...] Com ele, iniciou-se a reunião sistemática e o plantio de sementes [...]. A domesticação geral foi [...] acompanhada de um papel mais importante atribuído à mulher [...] plantando sementes e vigiando as mudas, talvez, primeiro num ritmo de fertilidade, antes que o crescimento e multiplicação das sementes sugerisse uma nova possibilidade de se aumentar a safra de alimentos. [...]

[...] Era ela que cuidava dos jardins e foi ela quem conseguiu essas obras-primas de seleção e cruzamento que transformaram espécies selvagens e rudes em variedades domésticas [...] e ricamente nutritivas: foi a mulher que fabricou os primeiros recipientes, tecendo cestas e dando forma aos primeiros vasos de barro. Na forma, também, a aldeia é criação sua: [...] era a aldeia o núcleo coletivo para o cuidado e nutrição dos filhos [...].

A vida estavel da aldeia tinha uma vantagem sobre as formas itinerantes [...] dos grupos menores, pelo fato de proporcionar um máximo de facilidades para a fecundidade, nutrição e proteção [...]. Sem esse longo período de desenvolvimento agrícola e doméstico, os excessos de alimento e capacidade de trabalho que tornaram possível a vida urbana não teriam existido.

MUMFORD, Lewis. A cidade na história. São Paulo: Martins Fontes, 1968. p. 17-19.



A estatueta chamada de Vênus de Kostonki, encontrada na Rússia, tem cerca de 25 mil anos e 12 cm de altura.

Gravando
Itinerante: que se desloca ou viaja.

1 Quais são os exemplos citados no texto que indicam a importância da mulher nas sociedades agrícolas neolíticas?

Segundo o texto, as mulheres cuidavam do plantio das sementes e do crescimento das mudas das espécies vegetais que estavam em processo de domesticação. Além disso, as mulheres são citadas como as responsáveis pelo cultivo da terra, cuidado com os jardins, cruzamento e seleção de mudas que produziram grande variedade de plantas utilizadas na alimentação. As mulheres teriam também fabricado os primeiros recipientes, como vasos e cestas utilizados para armazenar os alimentos.



Sandálias e cestos do Neolítico feitos com fibras vegetais.

2 Qual a importância das atividades apresentadas no texto para o desenvolvimento da vida urbana?

Segundo o texto, a domesticação de espécies vegetais favoreceu o aumento da quantidade e da qualidade da alimentação, produzindo “excesso de alimento”. Também a organização das aldeias teria favorecido o aumento da população em função da “fecundidade, nutrição e proteção”. A grande produção de alimentos e o aumento da população teriam favorecido o desenvolvimento da vida urbana.

3 Com um colega, indique três exemplos de papéis importantes que as mulheres exercem na sua comunidade.

Os alunos poderão indicar diferentes papéis sociais e profissões exercidas por mulheres da comunidade local.

IMAGEM 10: “Para ler e escrever melhor” - Livro Buriti, 2017. p. 16 e 17

O mundo que queremos

Preservação de fontes oficiais

Nos anos 1960 e 1970, regimes ditatoriais entraram em vigor em diferentes países da América Latina. Nesses regimes autoritários, muitos presidentes eram militares e não havia democracia nem liberdade para que as pessoas pudessem se expressar. A contestação era punida com prisões, torturas e o desaparecimento de pessoas – crimes cometidos a mando ou com apoio dos governantes. Para evitar que os crimes fossem descobertos, muitos registros eram arquivados em sigilo ou destruídos. Vários países da América Latina passaram por esse processo, como Argentina, Chile, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Para preservar a história e proteger as pessoas que sofram perseguições, prisões e tortura, foram realizadas algumas iniciativas. No Brasil, onde a ditadura durou de 1964 a 1985, houve um importante projeto, chamado *Brasil Nunca Mais*. O projeto foi desenvolvido pelo Conselho Mundial de Igrejas e pela Arquidiocese de São Paulo, na década de 1980, e coordenado pelo reverendo Jaime Wright e por dom Paulo Evaristo Arns. Um dos principais objetivos era a preservação da memória dos prisioneiros políticos que foram julgados e condenados em tribunais. Como não era um regime democrático, havia risco de os processos serem destruídos, uma vez finalizada a ditadura. O projeto *Brasil Nunca Mais*, então, reuniu 850 mil páginas de processos judiciais movidos contra presos políticos. Além disso, as práticas de tortura foram relatadas e condenadas.

O projeto, com todo esse material que visava proteger as vítimas da ditadura, preservou a história por meio da realização de cópias de documentos e de sua publicação, dando a maior visibilidade possível aos crimes da ditadura, para que esse tipo de regime de força nunca mais volte a acontecer contra a democracia.



O resultado do projeto *Brasil Nunca Mais* foi a publicação do livro de mesmo título, lançado em 1985.

- 1 O que foram os regimes ditatoriais das décadas de 1960 e 1970? Segundo o texto, eles ocorreram em quais países da América Latina?
 Foram regimes autoritários em que não havia democracia nem liberdade para que as pessoas pudessem se expressar. Qualquer contestação podia ser punida com prisões, torturas e até mesmo o desaparecimento de pessoas. Entre os países citados estão Argentina, Chile, Brasil, Paraguai e Uruguai.
- 2 O que foi o projeto *Brasil Nunca Mais*?
 Foi uma iniciativa para preservar a história e a memória das pessoas que sofreram com prisões, torturas e perseguições durante a ditadura no Brasil. Documentos judiciais e depoimentos foram reunidos e preservados, já que os documentos contra presos políticos podiam ser destruídos após a ditadura, para que não sobrassem vestígios dos crimes praticados pelos governos.
- 3 Como projetos como este podem melhorar o mundo em que vivemos?
 Ter consciência da própria história pode ajudar os cidadãos a conhecer os direitos que possuem e as relações sociais e políticas do lugar onde vivem. Conhecer os crimes da ditadura, divulgados pelo *Brasil Nunca Mais*, pode ajudar a evitar que haja atentados futuros contra a democracia, preservando-se a liberdade.

IMAGEM 11: “O mundo que queremos” - Livro Buriti, 2017. p. 124

“O que você aprendeu” é uma página encontrada ao final de cada unidade, na qual estão listados em tópicos os conteúdos aprendidos e com exercícios variados para que os alunos testem suas habilidades de articular os conhecimentos adquiridos às perguntas. São novas propostas de exercícios, além das feitas ao longo dos capítulos, na qual os conteúdos trabalhados ao longo da unidade estão dispostos para que os alunos revejam tudo que foi trabalhado e sua aplicabilidade nas questões. A obra conta ainda com uma parte chamada “Como as pessoas faziam para...” na qual os conhecimentos trabalhados na mesma são expostos de maneira prática para que os alunos compreendam como as coisas eram feitas antigamente. Ao final, há uma lista de perguntas para serem respondidas e debatidas levando os alunos a refletirem sobre práticas do passado e a atualidade que dialogam com o que Seffner (2019) afirma:

É tarefa importante do ensino de história possibilitar que os alunos reconheçam, nas diferentes conjunturas históricas, os esforços de mudança e permanência que estavam em jogo; os modos como se deram os embates; as ideias, valores e princípios políticos postos em discussão; as regras que presidiam os conflitos; as soluções encontradas para resolver as diferenças entre os grupos sociais; o uso ou não da violência ou conflito armado para solução dos conflitos; as consequências de algumas opções tomadas ao final dos embates para mudança ou permanência. (SEFFNER, 2019. p. 169)

O que você aprendeu

- ✓ O aumento da produção de alimentos, a especialização do trabalho e a ampliação do comércio favoreceram a formação das primeiras cidades na região da Mesopotâmia e do Egito.
- ✓ A concentração de população e a expansão das cidades provocaram mudanças na organização social. Foram criados sistemas administrativos e jurídicos para organizar a vida nas cidades.
- ✓ A invenção da escrita auxiliou a administração da vida pública e comercial.
- ✓ As trocas comerciais favoreceram intercâmbios culturais e a formação de dialetos e novas línguas.
- ✓ A definição de cidadania se transformou ao longo do tempo. As pressões sociais levaram à conquista da cidadania por diversos grupos e povos.

1 Relacione as colunas abaixo ligando os nomes das cidades às suas características principais.

a) Çatal Hüyük.	b) Maior cidade autônoma da Mesopotâmia. Era dividida em bairros religiosos, administrativos, residenciais e de artesanato.
b) Uruk.	d) Antiga cidade tolteca localizada na região que hoje corresponde ao México. A cidade se desenvolveu entre 5 mil e 6 mil anos atrás e era uma das maiores de sua época.
c) Persepolis.	a) Núcleo populacional neolítico em que se conciliavam os trabalhos no campo, a caça e a coleta de frutos.
d) Tula.	c) Uma das principais cidades do Império Persa em que ocorriam cerimônias e festividades.
e) Roma.	f) Localizada na região que hoje corresponde à Grécia, onde as decisões eram tomadas por meio de assembleias e votações.
f) Atenas.	e) Esta cidade era o centro de uma sociedade antiga que era dividida entre plebeus e patrícios. Está localizada na região que hoje corresponde à Itália.

IMAGEM 12: “O que você aprendeu” - Livro Buriti, 2017. p. 70

Como as pessoas faziam para...

Fazer registros em rochas

Localizado no estado do Piauí, o Parque Nacional Serra da Capivara é considerado um Patrimônio Mundial da Humanidade. Ele abriga centenas de sítios arqueológicos, muitos deles com pinturas rupestres, que eram feitas em rochas e trazem registros valiosos sobre os primeiros grupos humanos que viveram na região. Saiba como as pessoas faziam esses registros.

Os registros mais antigos encontrados no Parque Nacional de Serra da Capivara foram feitos há milhares de anos. O local reúne vestígios das ocupações humanas mais antigas de que se tem notícia na América do Sul. As pinturas eram feitas nas paredes e no teto de grutas e cavernas.

Para fazer os registros foram utilizados instrumentos variados. Os espirinhos (finos e pontiagudos) eram usados para produzir traços finos e desenhos pequenos. As tintas também eram aplicadas nos desenhos usando-se tubos feitos de ossos, por meio dos quais a tinta era soprada na parede.

Nas pinturas encontradas no local são representadas figuras humanas e de animais em cores de ocre, ruix, dango, localhas e diversas atividades.

As tintas utilizadas nas pinturas eram produzidas com elementos retirados da natureza. Os mais antigos têm a cor vermelha, pois foram feitos com tintas à base de argila rica em hematita, um mineral constituído de ferro.

Além das tintas de cor vermelha, são encontrados registros com tintas feitas de argila contendo minerais que resultam em cores como amarelo e branco. Em algumas pinturas também foram utilizados pigmentos feitos de carvão vegetal que resultavam em traços na cor preta.

Imagens do Parque Nacional Serra da Capivara, estado do Piauí.

Fontes: Fundação Museu do Homem Americano (Fundam); Museu Histórico Nacional (Explicar); <http://www.fundam.org.br/museu-do-homem-americano/>; Museu Histórico Nacional (Explicar); <http://www.museuhistoriconacional.com.br/mnh-e-33942.html>. Acesso: 5 jan. 2018.

1 Quais os principais instrumentos e pigmentos utilizados nas pinturas rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara?

2 Por que o Parque Nacional Serra da Capivara é considerado um Patrimônio Mundial da Humanidade?

IMAGEM 13: “Como as pessoas faziam para...” - Livro Buriti, 2017. p. 28 e 29

A unidade se encerra com uma proposta pedagógica denominada “atividade divertida”, na qual há uma proposta para rever os conteúdos trabalhados na unidade de uma maneira diferente de perguntas e respostas com a proposição de atividades relacionadas ao conteúdo da unidade.



IMAGEM 14: “Atividade divertida” - Livro Buriti, 2017. p. 74 - 75

Concluindo essa breve apresentação estrutural das obras didáticas analisadas na pesquisa, “Eu Gosto Mais - Integrado” (2014) apresenta a estrutura mais simplificada entre as obras selecionadas, o que pode ser motivada pela edição ser a mais antiga das três, sendo provável que o livro tenha sofrido alterações nas versões mais recentes. A obra apresenta o texto principal com ilustrações a respeito do assunto tratado no texto. Os exercícios sobre os conteúdos trabalhados, que se apresentam após o texto principal, vêm destacados sob o título “Atividades”. A obra apresenta quadros com informações adicionais, que não recebem nenhum tipo de título, mas são diagramados como os quadros de “saiba mais”, nos quais complementam informações do texto principal ou fornecem curiosidades ou novas informações relacionadas ao conteúdo. Há um destaque para o “vocabulário” no qual algumas palavras que não fazem parte do vocabulário cotidiano dos alunos têm seu significado explicado. Esta obra conta ainda com um cachorro, que funciona como um personagem complementar que explica fatos ou acrescenta novas informações ou curiosidades em textos breves como falas de um gibi.



ATIVIDADES

1. Explique o motivo que levou a família real a vir às pressas para o Brasil.

2. Em que ano a família real portuguesa veio para o Brasil e onde se instalou?

3. Marque com um **X** as frases que se referem a medidas importantes adotadas por Dom João VI enquanto esteve no Brasil.

☐ Determinou a abertura dos portos, permitindo o comércio direto entre o Brasil e as nações aliadas de Portugal.

☐ Mandou construir uma estátua em homenagem aos povos indígenas.

☐ Proclamou a independência do Brasil.

☐ Estimulou a vinda de artistas para retratarem a nova sede da monarquia portuguesa.

IMAGEM 15: “Atividades” - Livro Eu Gosto Mais, 2014. p. 340

Outros nomes do nosso país

Ao tomar posse da terra, os portugueses decidiram batizá-la. A primeira ideia foi nomeá-la de Ilha de Vera Cruz, por sugestão de Pedro Álvares Cabral. Ilha porque ele não tinha ideia do tamanho das terras que havia encontrado. E Vera Cruz por significar “verdadeira cruz”, símbolo da chegada da fé cristã àquele lugar.

Depois disso, outros nomes foram adotados: Terra Nova, Terra dos Papagaios, Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, Terra de Santa Cruz do Brasil, Terra do Brasil e, finalmente, a partir de 1527, Brasil. Esse último nome surgiu em referência a uma madeira cor de brasa, o pau-brasil, que existia em grande quantidade no litoral e era muito valorizada comercialmente. Da madeira, extraía-se uma tinta vermelha empregada no tingimento de tecidos na região das Índias.

IMAGEM 16: “Saiba mais” - Livro Eu Gosto Mais, 2014. p. 321

A República Velha (1891 a 1930)

Até 1930, o Brasil foi governado por presidentes ligados ao setor agrícola. Esse período se caracterizou como uma oligarquia. Porém, logo começaram os conflitos entre os cafeicultores paulistas e os militares sobre como deveria ser o governo republicano brasileiro.

VOCABULÁRIO

oligarquia: política em que o poder é exercido por um pequeno grupo de pessoas do mesmo partido político, camada social ou famílias importantes da sociedade.

IMAGEM 17: “Vocabulário” - Livro Eu Gosto Mais, 2014. p. 354



Existem muitos termos de origem africana que foram incorporados à língua portuguesa. Por exemplo: “cachaça”, “cafuné”, “camundongo”, “muamba” e “quitanda” são palavras que hoje fazem parte do nosso vocabulário.

IMAGEM 18: “Personagem complementar” - Livro Eu Gosto Mais, 2014. p. 332

As três obras selecionadas para análise apresentam estruturas relativamente similares, embora tenham suas particularidades e diagramações próprias. De toda forma, determinar como estes livros se apresentam estrutural é importante para definir os critérios que serão utilizados para avaliar a representação feminina nos mesmos. Assim como é importante analisar a formação dos autores das obras didáticas para avaliar os saberes e olhares que os atravessam e são traduzidos na forma pela qual os conteúdos estão apresentados nas suas obras.

Assim como a discussão sobre a pedagoga e a historiadora no ensino de História para o 5º ano, a discussão a seguir sobre a formação dos autores das obras didáticas analisadas, não tem o objetivo de determinar se há uma formação mais adequada para a elaboração de obras didáticas de História. O principal enfoque desta discussão é a analisar se a formação dos autores de uma obra, não sendo especializada na disciplina específica do material elaborado por eles exerce algum tipo de influência no olhar do material, ou seja, caso os autores da obra não sejam especializados em História, há alguma tipo de aprofundamento nas discussões historiográficas atuais na elaboração do material? Qual é o enfoque do ponto de vista desse material? Quão profundas são as discussões promovidas por ele?

Sendo assim, a escolha do livro didático que será utilizado é, como já dito, importante para o andamento das aulas, mas será a forma de uso desse material tão importante quanto sua escolha, já que “ao fazer uso da problematização na sala de aula, a meta a ser alcançada pelo professor de história é a capacidade, a ser desenvolvida pelo aluno, de avaliar criticamente o mundo de informações que o cerca” (ALMEIDA e GRINBERG, 2019. p. 200), o que significa dizer que a problematização permite que os alunos aprendam sobre temas específicos através da pesquisa. Dessa forma eles conseguem definir seu objeto de estudo e partindo de seus interesses dentro de um determinado conteúdo, serão capazes de produzir seu conhecimento acerca deste, neste caso da problematização da representação feminina no livro didático de História, tendo o próprio livro didático como fonte primária da pesquisa.

Neste sentido, o conteúdo do livro torna-se a fonte principal da pesquisa e toda a sua estrutura passa a ser elemento importante da análise do posicionamento do material

em relação ao objeto da pesquisa e, assim, a análise de sua estrutura e tudo que está contido nela, torna-se essencial para o desenvolvimento do trabalho.

Marcha Criança (2019) foi elaborado por Maria Teresa Marsico, licenciada em letras e pedagoga, tendo atuado mais de 30 anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro (rede pública e privada), Maria Elisabete Martins Antunes é licenciada em letras e atuou como professora nos Anos Iniciais durante 30 anos. Além destas autoras, a obra conta com a colaboração de Armando Coelho de Carvalho Neto, autor de obras didáticas há 29 anos, além de professor e pesquisador nas áreas de metodologias e teorias modernas de aprendizado e Vívian dos Santos Marsico, que além de mestra em Odontologia era pedagoga em formação à época da edição analisada da obra.

O livro Buriti Mais História (2017) trata-se de uma obra coletiva, organizada pela editora Moderna, cuja editora responsável é Lucimara Regina de Sousa Vasconcelos, bacharel e licenciada em História, além de mestra em Teoria Literária. Os outros 10 colaboradores da obra citados, são licenciados e bacharéis em História, uma delas mestra e doutora em História Social e outro mestre no mesmo programa e dois colaboradores bacharéis em Ciências Sociais.

Na obra integrada Eu Gosto Mais (2014), as autoras são Célia Passos e Zeneide Silva, ambas pedagogas com experiência em coordenação e supervisão escolar, respectivamente, tendo a primeira licenciatura em Educação Especial e Orientação Educacional e a segunda licenciatura em Supervisão Escolar e pós-graduação em Literatura Infantil. Ambas as autoras possuem experiência como professoras de Ensino Fundamental e Célia Passos, atuou também como docente no Ensino Médio, especializado em Magistério.

No caso das obras analisadas nesta pesquisa, apenas uma delas, Buriti Mais História (2017), tem seus autores com uma formação específica em História e Ciências Sociais. Além desta formação, alguns colaboradores da obra possuem mestrado e doutorado em História Social. Tais formações, ao primeiro olhar comparativo das obras, faz-se possível perceber que a obra cujos autores têm uma formação específica na área de História, além de outras especializações, há uma transição mais fluida, dando corpo à proposta da BNCC de uma educação continuada ao longo do Ensino Fundamental, uma

vez que os conteúdos da obra não estão limitados aos conteúdos de História do Brasil. Dessa forma, ao chegar no 6º ano, os alunos que utilizam essa obra ao longo do 5º ano já formaram uma base de conhecimentos acerca dos povos e de conceitos que serão trabalhados.

3.2 - Análise preliminar da representação feminina no material escolhido

As narrativas históricas presentes nos livros didáticos, que são apresentadas de forma cronológica, passam a ideia da “criação de laços de explicação entre os fenômenos, processo durante o qual se criam continuidades e descontinuidades”(MENEGUELLO, 2019. p. 60), que são ferramentas importantes para auxiliar na construção do pensamento histórico

Trabalhar com os alunos a ideia de continuidade na não representação protagonismo feminino nos materiais didáticos se torna necessário para a formação escolar dos alunos, especialmente considerando que “a ideia de continuidade nos remete à ausência de mudança ou ainda à estabilidade”(MENEGUELLO, 2019. p. 60) e questionando esse conceito, é possível fazer com que os alunos percebam que, embora tenha havido diversos movimentos femininos ao longo da História, ainda assim, a grande maioria continua não aparecendo nos livros e, conseqüentemente, não sendo debatida. Nesse sentido, a análise dos textos principais dos livros se tornam fundamentais, pois remetem aos acontecimentos oficiais, nos quais o protagonismo feminino tem sido continuamente pouco representado, o que leva ao que Meneguello (2019) observa que:

A continuidade funciona como uma abstração em que fenômenos são unidos uns aos outros criando períodos ou ciclos. Tais ciclos, por sua vez, remetem à previsibilidade da história. Desse modo, a continuidade dá inteligibilidade à explicação histórica porque a instala dentro de uma cadeia de causalidades. (MENEGUELLO, 2019. p. 60)

Essa ideia de continuidade na reprodução dos textos do material didático deve ser motivo de atenção aos professores, pois permite trazer ao debate não apenas o contexto de produção da ausência do protagonismo feminino nas narrativas históricas oficiais, que são utilizadas como fontes para produção de material didático, mas também do contexto de repetição dessa ausência do protagonismo feminino nas obras

didáticas. E tão importante quanto trabalhar o conceito de continuidade é o de ruptura, uma vez que “a ruptura pressupõe irreversibilidade e conduz, como mencionado, ao conceito de revolução, ressignificado a partir da Revolução Francesa” (MENEGUELLO, 2019. p. 60) e desta forma, problematizando a continuidade da ausência de representação do protagonismo feminino nos livros didáticos é possível pensar com os alunos numa ruptura deste processo.

Trazer aos alunos informações que proponham a noção de continuidade e ruptura, fundamentando ambos os conceitos à luz da História, é extremamente enriquecedor às aulas e à formação escolar dos alunos, pois “o par continuidade/ruptura tem por consequências imediatas, no ensino da história, a periodização em fases e ciclos, que permite dar um caráter lógico e mensurável ao que aconteceu no passado” (MENEGUELLO, 2019. p. 64), trazendo aos alunos a noção do tempo histórico e de como os acontecimentos se desencadeiam, o que enriquece os debates acerca não só das mudanças e permanências, mas também dos processos históricos, de como os acontecimentos se desenvolvem e as consequências que geram.

Numa primeira análise, sendo esta superficial, baseada apenas na observação rápida, embora não descuidada, dos livros escolhidos para esta pesquisa, é possível identificar a representação feminina nas obras, em seus lugares e em suas ausências.

Essa análise preliminar tem o objetivo de observar em linhas gerais se há algum tipo de preocupação nas obras em discutir as relações de gênero quando examinada por um olhar que talvez não esteja procurando tal discussão.

É importante destacar que as obras analisadas não apresentam os mesmos conteúdos, embora duas delas priorizem os conteúdos de História do Brasil. Desta forma, o que está em análise não é a forma pela qual os conteúdos estão sendo propostos, mas sim como é feita a representação de protagonismo feminino nos mesmos.

Pensar em materiais didáticos que busquem trazer novas narrativas, com protagonismos de outros personagens históricos, com olhares voltados para os “vencidos” é propor uma ruptura com o antigo, trazendo as narrativas históricas para o momento atual da sociedade e assim “a ruptura permite, assim, a aparição do “novo” na história (MENEGUELLO, 2019. p. 62). Desta forma, propor a produção de um material

que promova o protagonismo feminino nos acontecimentos históricos é romper com essa história “tradicional” patriarcal, de homens, de brancos, de católicos e eurocêntrica.

De acordo com Seffner (2019), “em momentos em que as coisas parecem apenas “permanecer”, longos momentos em que parece que “nada está acontecendo”, há tentativas ou processos de mudanças em andamento, mesmo que não sejam de imediato perceptíveis” (p. 169). O autor cita como exemplo para sua fala o período da colonização portuguesa no território brasileiro, destacando a Inconfidência Mineira (1789), mas seria possível aplicar o mesmo raciocínio ao estudo da representação feminina nos livros didáticos de História, considerando que embora não haja grande representatividade de protagonismo feminino nos acontecimentos históricos citados nos livros didáticos, que são fruto de escolhas autorais dentro das narrativas oficiais da História, isso não só não significa que não tenha ocorrido protagonismo feminino na História, como também não significa que não tenha havido, ao longo desse tempo esforços para a inclusão deste protagonismo. O que quer dizer que mesmo que as personagens históricas femininas “permaneçam” pouco representadas nos livros didáticos isto não implica na ausência de movimentos para a mudança desse *status*. Tal afirmação se pauta no próprio Seffner (2019) que afirma:

Mudança e permanência são dois processos que atuam em sintonia. Em qualquer conjuntura histórica há esforços de mudança e esforços de permanência atuando, na forma de disputas políticas, a depender dos grupos sociais envolvidos. Dificilmente temos uma situação histórica em que todos os envolvidos estejam igualmente satisfeitos com a repartição do poder e nenhum grupo esteja fazendo algum movimento para alterar a ordem estabelecida. (SEFFNER, 2019. p. 168)

É possível destacar, ao primeiro e superficial olhar, que nenhuma das obras analisadas apresenta grandes destaques ao protagonismo feminino. Embora haja imagens e mesmo textos falando especificamente sobre a condição feminina, não há nenhum tipo de destaque a personagens históricas femininas à primeira vista. Não há, por exemplo, nas obras que focam seus conteúdos na História do Brasil, nos capítulos destinados à Independência do Brasil, por exemplo, sequer menção ao fato de que a declaração de independência, assinada em 02 de setembro de 1822 foi feita pela Princesa Leopoldina, futura imperatriz.

É observado também, ainda de acordo com esse olhar superficial, que as imagens apresentadas nos livros didáticos analisados não destacam o gênero dos

personagens retratados. Embora as imagens contenham figuras femininas em determinados contextos, não há nenhum tipo de destaque por gênero (nem feminino e nem masculino), o que pode levar a conclusão, baseando-se numa análise superficial e preliminar, que as figuras não foram escolhidas com o propósito de promover algum tipo de debate acerca das relações de gênero ou da situação das mulheres em diferentes tempos históricos.

Além disso, esse olhar preliminar permite constatar que poucas atividades nas obras didáticas analisadas nesta pesquisa propõem uma discussão sobre as relações de gênero ou sobre a condição das mulheres de maneira geral em determinados tempos históricos, não promovendo, portanto, uma reflexão sobre protagonismo feminino nos acontecimentos históricos.

3.3 - Análise do material:

De acordo com Bittencourt (2019):

Os debates metodológicos da atualidade apontam para a necessidade de analisar os elementos constitutivos da aprendizagem: o poder da palavra (...); o poder das coisas (...); o poder das atividades escolares socializadas (...). Trata-se de métodos de ensino que visam uma formação escolar histórica sob a concepção de uma aprendizagem para a autonomia intelectual. (BITTENCOURT, 2019. p. 166)

Embora a autora esteja se referindo aos elementos constitutivos da aprendizagem, os elementos citados por ela, como “o poder da palavra” e “o poder das atividades escolares socializadas”, enquanto características presentes nos livros didáticos, podem ter sua análise utilizada como justificativas da importância de definir os critérios de análise dos livros didáticos.

A importância dos livros didáticos no ensino de História, que “cresceu em função dos novos métodos de ensino e da ampliação da maneira de se conceber a história escolar” (BITTENCOURT, 2019. p. 165), já foi debatida, portanto, não se faz necessário repetir a discussão desta ou mesmo argumentar sobre o uso do material didático em sala de aula. Assim, já estabelecida a importância do livro didático nas aulas de História do 5º ano do Ensino Fundamental 1, será feita uma breve discussão

acerca dos itens que serão analisados no que diz respeito à representação feminina nos livros didáticos de História voltados para esse segmento.

Nesse sentido, serão analisadas as três obras selecionadas as seguintes características: **texto principal**, **textos complementares**, quadros de informações complementares denominadas aqui como “**Saiba Mais**”, as **imagens** presentes nas obras e as **atividades** propostas em forma de exercícios ou tarefas em grupo.

Compreendidas as diferenças entre as obras didáticas, as características acima citadas foram pontos de semelhança encontrados para o prosseguimento da pesquisa. Ainda assim, é pertinente que tais pontos sejam definidos com mais clareza do que está sendo considerado em cada item, por isso, segue uma breve descrição do entendimento da definição dos critérios de análise adotados:

Texto principal: Por texto principal é feita referência ao texto explicativo de cada capítulo abordado nos livros. Trata-se dos escritos que citam os fatos históricos a serem estudados dentro dos conteúdos de maneira descritiva dos mesmos ou ainda apontando alguns pontos de reflexão dentro dos capítulos. Em suma, trata-se do texto norteador do material didático, do qual surgem os fatos e personagens a serem debatidos ao longo das aulas.

Segundo Freitas (2019), “a narrativa é o principal elemento dos modos de representar os atos humanos, a exemplo da história e da poesia” (p. 173) e seguindo essa ideia, esta se torna fundamental para a produção de sentido, de acordo com Jorn Rusen (FREITAS, 2019. p. 174). Considerando, portanto, a relevância da narrativa para a compreensão humana, é possível afirmar que esta é indispensável para um livro didático e o texto, fundamental, já que este é o elemento construtor da narrativa.

Sendo assim, para analisar o texto de um livro didático e consequentemente, compreender o fio narrativo que este segue, é preciso compreender seu contexto de produção, seu ponto de partida e quais são os objetivos traçados pelos autores. Uma vez que “os LDH também são frágeis na seleção, na distribuição e na interpretação do conteúdo substantivo” (FREITAS, 2019. p. 147), é necessário estar atento, enquanto docente, a todos os elementos que compõem o livro para que este se torne uma ferramenta aliada na condução das aulas e debates planejados.

Textos complementares: Trata-se dos escritos que surgem de maneira anexa ao texto principal e têm a função de trazer informações que complementam, como o nome sugere, o texto principal. Nele são apresentados dados ou informações que não foram acrescentadas ao texto principal como uma forma de aprofundamento do assunto e muitas vezes, sua função numa obra didática é provocar uma reflexão relacionada ao conteúdo do capítulo. Neste item também são considerados textos do campo “atividades” nos quais são feitas perguntas após a apresentação do mesmo. Embora haja um campo específico para as atividades, a inclusão dos textos referentes a estas foi uma opção baseada no caráter reflexivo dos textos.

Ao tratar de um material desenvolvido para crianças do 5º ano, os textos complementares assumem a função de promover uma interação do aluno com informações mais aprofundadas em textos curtos e diretos, pois facilita a compreensão e a interpretação dos alunos nesta faixa etária.

De acordo com Freitas (2019), [Gerard] “Egan enfatiza a capacidade da imaginação” (p. 175) que pode e deve ser desenvolvida através de uma narrativa histórica permite aos alunos que a construção das identidades são auxiliadas pelos diferentes modos de compreensão histórica empreendidos pelos alunos em cada faixa etária de sua escolarização (p. 175) e que, por isso, faz-se necessário adaptar a linguagem e as reflexões propostas à faixa etária a qual se destina. Assim:

Para os anos iniciais, Egan busca fundamentos nos estudos antropológicos sobre culturas predominantemente orais. Uma “ferramenta intelectual” empregada por essas culturas é a narrativa mítica. Ela comunica cosmologias estruturadas em oposições binárias que devem orientar o ensino das crianças: liberdade *versus* opressão, segurança *versus* perigo e conhecimento *versus* ignorância. Narrativas míticas envolvem emocionalmente as crianças e fornecem modelos explicativos (contextualizados) aos conflitos dos próprios alunos e do seu entorno. (FREITAS, 2019. p. 175)

Com isso, as professoras devem trabalhar a leitura dos textos (principal e complementares) do livro didático, sem que isso se torne o único método de ensino, chamando a atenção dos alunos para os elementos que constituem o texto para que os alunos se tornem os protagonistas de seu entendimento e que sejam capazes de interpretar e contextualizar o que está escrito. É necessário que eles compreendam que o que está escrito é fruto de uma escolha de narrativa, que tem um propósito e que deve ser, por isso, interpretado pelo leitor.

Saiba mais: Exerce a mesma função dos textos complementares, mas apresenta sempre um fato novo que não contém no texto principal. Trata-se de uma informação adicional ao conteúdo para que o aluno “saiba novos fatos não apresentados anteriormente”. Normalmente são apresentadas curiosidades ou personagens históricos relacionados ao conteúdo do capítulo, mas que não foram mencionados no texto principal, em uma breve biografia.

De acordo com Freitas (2019), “ensinar história é, em grande medida, viabilizar o aprender a “pensar historicamente”, ou seja, racionalizar a vida, para realizar a referida visão de mundo” (p. 174), nesse sentido, fatos destacados como “Saiba Mais” dos livros didáticos, quando trazem curiosidades ou personagens históricos não contidos no texto principal do livro, tornam-se importantes ferramentas na construção desse pensamento histórico, à medida em que, trazem elementos novos às informações já apresentadas, o que possibilita a ampliação dos debates acerca dos temas trabalhados. A inclusão de personagens novos ou curiosidades como complemento às “informações oficiais”, cumpre a função que Freitas (2019) descreve como sendo da competência narrativa, nesse caso, de uma narrativa complementar ao texto principal:

Em síntese, o desenvolvimento da competência narrativa teria a função de “elevar” o pensamento histórico dos alunos desde o nível elementar (focado no exemplo ou no irrestrito respeito às regras da tradição) ao seu nível mais sofisticado (focado na compreensão e no respeito ao outro). (FREITAS, 2019. p. 175)

A medida em que a influência francesa foi diminuindo nas universidades brasileiras, foi possível aos historiadores e estudiosos a pensar em novas perspectivas do ensino de História, como afirma Cardoso (2019), buscando referências nacionais ou latino-americanas, mudando um pouco o panorama da “História Oficial” ensinada e trazendo aos estudos mais representatividade nativa aos estudantes.

Com a utilização das informações presentes no “Saiba Mais” é possível desenvolver trabalhos de pesquisa e trazer para a sala de aula o confronto de informações e fontes históricas. A introdução de curiosidades e personagens não presentes nos textos principais e complementares proporcionadas no “Saiba Mais” pode levar a muitos questionamentos, como coloca Seffner (2019):

Aqui nos alinhamos com o pensamento da filósofa política Chantal Mouffe, quando afirma que uma sociedade democrática não é o local onde as divergências foram todas superadas e o consenso de ideias e opiniões se estabeleceu. Ao contrário, a democracia deve ser percebida como marca de

uma sociedade onde um grande conjunto de ideias e visões de mundo conflitantes está em permanente discussão, possibilitando a cada indivíduo amplo leque de escolhas. (SEFFNER, 2019. p. 169)

Partindo da visão de Chantal Mouffe, Seffner (2019) afirma que, não só é possível, mas como é fundamental o debate sobre diferentes visões de mundo para o crescimento pessoal dos indivíduos e para a sociedade como um todo. Indo além, é possível afirmar que também é fundamental o debate sobre os contextos de produção das desigualdades, entre as quais, em destaque, a de gênero, pois sem debates não é possível perceber a necessidade de mudanças. Todos os direitos adquiridos na História da humanidade só o foram através de debates e lutas.

Imagens: As imagens surgiram nos livros didáticos como forma de deixá-los mais atraentes aos consumidores, com o tempo ganharam cores e outros sentidos, que não apenas os meramente ilustrativos. As imagens, assim como o texto, fazem parte da narrativa do material didático e mesmo que haja uma equipe envolvida em sua produção (escolha, diagramação das páginas etc), as imagens selecionadas para um livro didático devem conversar com o conteúdo contido no livro. Nesse sentido, os elementos ilustrativos tornam-se tão importantes quanto o texto em si, uma vez que é possível que uma aula seja planejada a partir da análise de uma imagem. Mesmo assim, apesar de mudanças nesse cenário, ainda é pouco comum o uso de imagens, além das contidas nos livros didáticos como objeto de aula.

Atualmente as imagens nos livros didáticos têm a sua utilização prevista nos editais do PNLD, nos seguintes tópicos do artigo 3.2.3, que delibera sobre os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História:

Apresenta fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, e indica possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local; oferece imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico; contém informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório. (p. 54) (MAUAD, 2015. p. 105-106)

Por imagens nesta pesquisa, são compreendidas fotos, reproduções de pinturas, charges, esculturas e gráficos, ou seja, quaisquer elementos visuais, não-textuais que

tragam informações sobre os conteúdos trabalhados nos capítulos, já que dependendo de como a imagem se apresenta no livro, ela pode ter a função de complementar uma informação ou de fornecer dados novos aos leitores ou ainda de servir como objeto de análise aprofundada (quando incluída no campo das atividades).

Atividades: Elaborados com a finalidade de testar os conhecimentos obtidos pelos alunos ao final de cada capítulo, reforçando uma história cronológica, linear, de grandes homens, os exercícios presentes nos livros didáticos se transformaram ao longo do tempo, na medida em que os debates sobre ensino/aprendizagem foram se aprofundando e os conceitos foram se transformando. É importante ressaltar que a didática da História, diferente de outras correntes que discutem o ensino de História, é que a primeira se baseia “na teoria da história (e não na pedagogia) suas reflexões sobre como ensinar história” (CARDOSO, 2019. p. 82) e, com isso, as discussões sobre o ensino/aprendizagem especificamente de História promovidas por esse campo de pesquisa, transformaram a metodologia de ensino bem como a “verificação da aprendizagem”, ou melhor, os exercícios propostos pelos materiais didáticos.

As atividades propostas nos livros didáticos de História da atualidade tem a função não apenas de “testar” o aprendizado dos alunos, mas de avaliar sua capacidade de articular os conteúdos debatidos, de relacionar conceitos, de interpretar os fatos históricos, promovendo uma autoavaliação de seu desempenho e às professoras a oportunidade de avaliar como a turma está se relacionando com os debates promovidos em sala. Além disso, realizar atividades por escrito, como proposto na maioria dos livros didáticos, auxilia nos processos cognitivos e desenvolve as habilidades da escrita e da leitura, que são importantes não apenas nas aulas de História, mas ao longo da vida escolar.

Para além dos exercícios escritos, existem ainda as proposições de atividades complementares, debates e elaboração de projetos relacionados aos conteúdos, que trazem os debates feitos em sala para o plano da vida cotidiana dos alunos, dando uma alternativa de aplicação prática para os assuntos debatidos em sala, fazendo os alunos perceberem que os assuntos tratados durante as aulas de História se articulam com seu dia-a-dia.

Após a estruturação dos itens que são analisados nesta pesquisa, segue uma tabela apresentando o resultado da análise da representação da mulher nos livros didáticos de História voltados para o 5º ano do Ensino Fundamental 1.

Seguem, abaixo, as análises dos livros didáticos de História no que diz respeito à representação feminina nos conteúdos.

QUADRO 1. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “MARCHA CRIANÇA”:

Capítulos	Representação feminina
1	São apresentadas duas fotos do fóssil Luzia: a “antiga” e a “nova”, fruto de novas pesquisas, que é seguida por um texto complementar sobre suas “novas feições”.
2	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
3	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
4	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
5	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
6	É apresentado um texto complementar da professora Mônica Lima e Souza, que não trata da condição feminina e nem seu gênero é mencionado.
7	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
8	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
9	Há uma imagem de um grupo de mulheres indígenas para ilustrar um “saiba mais” sobre bens culturais indígenas e o enriquecimento que promovem sobre o patrimônio cultural brasileiro.
10	Neste capítulo, sobre a “Família Real no Brasil”, a rainha dona Maria I de Portugal é citada no texto principal para justificar a ascensão de dom João VI à rei de Portugal. São também apresentadas imagens de Debret que mostram “Lavadeiras à beira do rio” e imagens de mulheres que compõem uma cena. Em atividade de reprodução de uma gravura de cenas do cotidiano, a imagem de referência é “Lavadeiras do Rio de Janeiro”.
11	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
12	É apresentado um “Saiba Mais” sobre Maria Quitéria, seu papel nas lutas de independência na Bahia, juntamente com uma foto.

13	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
14	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
15	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
16	A imagem que ilustra a página retrata baianas na festa de Iemanjá.
17	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
18	É apresentada a imagem “A Pátria”, na qual mulheres bordam a bandeira do Brasil República enquanto crianças brincam com o tecido, sem promover nenhum tipo de reflexão ao papel das mulheres nesse processo político.
19	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
20	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
21	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
22	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
23	É apresentado um resumo no texto principal sobre o Governo Dilma Rousseff seguido de uma foto da mesma com a faixa presidencial.

Fonte: a autora

Após a análise da representação feminina neste material didático, é possível perceber que na obra “Marcha Criança” (2019), dos 23 capítulos totais, apenas 7 (*capítulos 1, 6, 9, 10, 16, 18 e 22*), que é menos da metade, apresentam a inclusão de personagens femininas e, ainda assim, destes, apenas 3 (*capítulos 10, 12 e 23*) colocam as mulheres em posições de protagonismo. É possível notar que não há nenhum tipo de texto ou atividade nesta obra que promova a reflexão acerca da desigualdade de gêneros ou que problematize a ausência de protagonismo feminino nos acontecimentos históricos descritos no material.

Ainda nesta obra, numa atividade, há um gráfico sobre trabalho análogo a escravidão na atualidade, no qual é informado que 95% dos trabalhadores resgatados nesta condição são homens, sendo observado a ocultação no gráfico da porcentagem de mulheres na mesma condição e ainda o capítulo trata da independência do Brasil com a seguinte frase: “Dom Pedro decidiu cortar laços que uniam Brasil e Portugal e proclamou a Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822” (p. 100) - Nenhuma menção é feita à Imperatriz Leopoldina e seu papel neste acontecimento.

QUADRO 2. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “BURITI”:

Capítulos	Representação feminina
UNIDADE 1	
1	Há um texto que fala sobre as mulheres no período Neolítico seguido de três perguntas específicas sobre a condição feminina e a participação das mulheres na comunidade. Há também um texto complementar sobre divindades femininas.
2	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
3	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
4	Há uma imagem de uma rainha de Ur que ilustra o conceito de cultura material.
UNIDADE 2	
1	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
2	O texto fala de mulheres, mas a condição feminina não é destacada. Há ainda um texto complementar - “Formação Cidadã” que fala sobre cidadania e igualdade, ressaltando que mulheres não tinham direitos iguais aos dos homens, embora nada na atividade subsequente remeta a uma reflexão sobre o assunto.
3	O texto fala sobre mulheres, mas sem destaque à condição feminina. Há ainda uma imagem sobre “uma mulher tecelã na Babilônia” e um texto complementar sobre a diferença entre homens e mulheres no direito à herança. Também foi identificada uma ilustração de 2 mulheres atenienses e um texto complementar que cita que as mulheres não eram cidadãs em Atenas, sem nenhuma atividade reflexiva a respeito. Há ainda no texto principal uma parte sobre grupos marginalizados, que não cita especificamente as mulheres, e uma parte, referente a Revolução Francesa que aborda a questão feminina. Nesta mesma parte há um “Saiba mais” referente à Olympe de Gouges, falando sobre a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, com uma foto dela.
4	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>

UNIDADE 3	
1	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
2	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
3	Há no texto principal abordagem da questão feminina, falando sobre as mulheres na Mesopotâmia e no Egito, as mulheres na Grécia, as meninas e meninos em Atenas e Esparta e tais questões são abordadas nas atividades.
4	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
UNIDADE 4	
1	Há uma imagem de Chronos apresentando a uma jovem o peso do tempo de uma mulher mais velha. É apresentada uma atividade de comparação de textos de um filósofo do século XVIII e uma historiadora da atualidade, mas nada na atividade refere-se ao gênero dos autores.
2	Há uma foto de duas arqueólogas trabalhando numa peça sob a legenda “arqueólogos trabalhando”.
3	É apresentada uma foto de uma griot do Mali.
4	Há um texto sobre as panelas de Goiabeiras, com imagem e atividades referentes

Fonte: a autora

O livro “Buriti” (2017), que totaliza 16 capítulos, distribuídos em 4 unidades, apresenta a inclusão de personagens femininas em 9 destes (*capítulos 1 e 2 (un.1), 2 e 3 (un.2), 3 (un.3) e 1, 2, 3 e 4 (un.4)*) e nestes 6 (*capítulos 1 (un.1), 2 e 3 (un.2), 3 (un.3), 3 e 4 (un.4)*) apresentam protagonismo feminino ou promovem a discussão acerca das desigualdades de gênero, sendo este o material que apresenta o maior número de representatividade feminina na História, trazendo muitas possibilidades de debate do protagonismo feminino na História.

Este material traz em sua composição textos e imagens que naturalizam e discutem a participação de mulheres nos acontecimentos históricos, fazendo

comparações entre direitos das mulheres e dos homens e das condições de vida, ressaltando desigualdades históricas entre os gêneros. Trata-se, dentre as obras analisadas, da que mais apresentou materiais para realizar discussões sobre protagonismo feminino e desigualdade entre os gêneros.

QUADRO 3. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “EU GOSTO MAIS”:

Capítulos	Representação feminina
1	O capítulo apresenta imagens femininas ilustrativas junto a imagens de objetos pertinentes à atividade, não havendo nenhuma referência ao gênero das pessoas retratadas.
2	O texto principal do capítulo cita Niède Guidon e fala sobre a importância de seu trabalho de pesquisa com as pinturas rupestres e apresenta uma foto do fóssil da Luzia.
3	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
4	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
5	Ao falar sobre os africanos escravizados, o livro cita, em seu texto principal, homens e mulheres, descrevendo suas funções exercidas e acrescenta a descrição de funções exclusivamente femininas. Nas atividades referentes ao capítulo, há uma pergunta sobre a função exercida pelos escravizados, sem especificar gênero.
6	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
7	Há uma citação a dona Maria I, rainha de Portugal, no texto principal para falar sobre a ascensão de dom João VI ao trono português.
8	<i>Não foi identificado nenhum tipo de representação feminina.</i>
9	Há menção, no texto principal, ao abordar a chegada de africanos escravizados no Brasil, de que as mulheres eram separadas dos maridos e as crianças das mães. O texto ainda cita a Princesa Isabel como a responsável pela assinatura da Lei Áurea.
10	A menção às mulheres neste capítulo fica na citação do texto principal sobre as desamparadas viúvas da Guerra do Paraguai, que são ainda incluídas numa atividade do capítulo. Há ainda menção ao voto para mulheres ter sido liberado, mas sem nenhuma contextualização do movimento sufragista.

11	O capítulo apresenta uma foto da presidente Dilma Rousseff ao falar sobre o seu período na presidência e são propostas duas atividades: uma perguntando quem foi a 1ª mulher presidente do Brasil e outra solicitando uma pesquisa sobre o Governo Dilma para ser apresentada em sala.
-----------	--

Fonte: a autora

Na obra “Eu Gosto Mais” (2014), é possível perceber que há vários destaques masculinos ao longo da obra, com fotos de “grandes personagens históricos” como Napoleão Bonaparte (p.339) e Getúlio Vargas (p. 357). Também é possível notar uma tendência ao destaque à “história dos grandes homens” no texto do livro que descreve os governos-gerais a partir dos nomes dos governadores-gerais (Tomé de Sousa - primeiro governo-geral / Duarte da Costa - segundo governo-geral / Mem de Sá - terceiro governo-geral) (p. 327-28) e cita o Governo Provisório do Marechal Deodoro da Fonseca. Há no livro algumas citações a personagens femininas, mas sem muitas reflexões sobre as desigualdades de gênero. É possível perceber que dos 11 capítulos que totalizam a parte de História do livro, 7 (*capítulos 1, 2, 5, 7, 9, 10 e 11*) abordam personagens femininas, mas apenas 4 (*capítulos 2, 5, 9 e 11*) conferem algum tipo de protagonismo feminino.

Esta obra que também apresenta, como a Marcha Criança (2019) um capítulo sobre a Independência do Brasil, também não menciona a participação da Imperatriz Leopoldina nos acontecimentos que se desdobraram na separação de Brasil e Portugal.

QUADRO 4. COMPARATIVA DA ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS:

	Texto principal	Texto complementar	Imagens	Saiba mais	Atividades
Marcha Criança	Poucas citações a personagens femininas, que se mostram como “pano de fundo” aos acontecimentos	Textos que não problematizam o lugar da mulher nos acontecimentos históricos	Ilustrativas, não trazem muitas reflexões e não apresentam nenhum protagonismo feminino	Introdução de uma personagem que não consta no texto principal (M ^a Quitéria)	Não há no livro nenhum tipo de atividade que problematize as relações de gênero.
Buriti	Apresenta algumas citações da	Apresenta textos que	Imagens de mulheres são	Introdução de uma	Apresenta atividades que

	presença de mulheres nos acontecimentos históricos, ressaltando diferenças entre mulheres e homens	debatem a condição das mulheres e em comparação aos direitos masculinos.	apresentadas, mas não são geradoras de debates sobre a condição feminina.	personagem que não consta no texto principal (Olympe de Gouges)	promovem debates sobre a condição feminina ao longo da História.
Eu Gosto Mais	Valorização de grandes personagens masculinos. Cita participação feminina ou aquisição de direitos em alguns trechos, mas não promove debates.	Textos que não problematizam o lugar da mulher nos acontecimentos históricos	Predomínio de imagens ilustrativas de “grandes homens” na História	Não há introdução de personagem feminina neste item.	Solicita uma pesquisa de abolicionistas sugerindo nomes e nenhuma mulher é citada

Fonte: a autora

É possível perceber que por vezes as mulheres aparecem em imagens ou como autoras de texto nas obras, o que indica representação feminina, mas como a sua condição feminina não está sendo problematizada ou não há nenhum tipo de reflexão sobre seu papel na sociedade ou nos acontecimentos históricos, estes não foram contabilizados em sua totalidade, sendo apenas quando considerados relevantes para a construção do conteúdo. Desta forma, ao analisar as obras, pode ser possível perceber fotos de mulheres que aparecem em algumas páginas, mas por se tratarem de elementos meramente ilustrativos, não foram contabilizados nesta pesquisa.

De uma maneira geral, as três obras não inseriram em seus textos principais discussões sobre personagens históricas femininas. As discussões envolvendo mulheres e suas aquisições de direitos, quando incluídas no texto, foram apenas informadas, não sendo mostradas como resultados de processos históricos, de lutas. Foi reparado ainda que apenas uma das obras apresenta textos que ressaltam as condições das mulheres, possibilitando debates sobre as desigualdades de gênero e atividades que promovam tal debate.

É possível notar que as obras didáticas analisadas ainda estão, apesar de avanços da historiografia em relação a esta questão, pautadas pela história dos grandes homens e grandes feitos. Ainda são selecionadas fotos de personagens masculinos históricos

com grande destaque às figuras pessoais e seus feitos. Isso pode ser exemplificado quando o livro *Marcha Criança* (2019) refere-se à Independência do Brasil com a seguinte frase: “dom Pedro decidiu cortar laços que uniam Brasil e Portugal e proclamou a Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822” (p. 100). Neste mesmo conteúdo, apresentado em duas das três obras analisadas, existem fotos de pinturas famosas do “Grito do Ipiranga”, fotos de dom Pedro I e muito destaque aos feitos do imperador e nenhuma citação às articulações políticas da Imperatriz Leopoldina e a sua assinatura na Declaração de Independência.

Desta forma, ao entrar em contato com o que está sendo apresentado no livro didático, tudo leva a crer que dom Pedro I é o grande responsável pela separação do Brasil de Portugal e assim o fez tomando uma decisão. A apresentação de Maria Quitéria, neste contexto, heroína das guerras de independência (expulsão das tropas portuguesas da Bahia) não faz muito sentido neste contexto da Independência enquanto ato heróico do futuro Imperador.

Apesar da amostragem para essa análise ser muito pequena, o resultado demonstra uma tendência de perpetuação do uso da figura feminina como uma “escada” ou de “apoio” aos personagens principais da História (na visão da História dos grandes homens), como o fato de duas, das três obras analisadas citarem o nome da rainha dona Maria I de Portugal apenas para informar sobre a coroação de dom João VI ao cargo de Rei de Portugal.

Os textos, de maneira geral, citam mulheres, poucas vezes e quando citam, sem ressaltar seu protagonismo, salvo as obras que apresentam duas personagens femininas que não estavam inseridas no texto principal (M^a Quitéria e Olympe de Gouges), que são citadas em obras diferentes.

CAPÍTULO 4 – “PROPOSTA DIDÁTICA: BINGO!”

“O ensino de história não pode estar preso a um livro didático, e funciona em forte articulação com as demandas do tempo presente.

Fernando Seffner

4.1 - Jogo como ferramenta pedagógica:

Jogos são e sempre foram uma boa estratégia pedagógica para prender a atenção dos alunos, para fixar um conteúdo já trabalhado ou para introduzir um novo assunto, despertando o interesse dos alunos de uma maneira diferente. São utilizados por professores de diversas disciplinas escolares em sala de aula como a Matemática, nos quais os números e suas possibilidades geram diferentes atividades ou Ciências e Geografia, cujos conteúdos também costumam render uma grande diversidade de atividades em formato de jogos a serem desenvolvidas em sala. Atualmente, os jogos já são vistos e utilizados como ferramentas de apoio ao ensino escolar e não apenas como brincadeiras para passar tempo na escola, uma vez que possibilitam o trabalho em equipe, estimulando a cooperação e trabalhando os sentimentos como a competitividade, perda e ganho.

Além disso, os jogos também são uma importante ferramenta de aprendizagem, especialmente nos Anos Iniciais, cuja faixa etária ainda costuma brincar com muito mais frequência do que os alunos maiores e essa diversidade nas atividades aplicadas aos alunos menores é muito benéfica ao aprendizado escolar, como afirma Bittencourt (2019):

O uso de variados documentos como material didático possibilitou a criação de novos acervos didáticos, como diapositivos de mapas ilustrados e filmes, conforme relatam professores dessas escolas (Costa, 1959). Os materiais didáticos sofreram mudanças significativas, incluindo os manuais de história nos quais, além da ampliação do número de imagens, apresentavam-se novas formulações de questões para atender aos objetivos de uma formação cognitiva, de construção identitária, formas de socialização e de estudo. Possibilitava a transformação do *aluno aprendiz* em *aluno estudante*. (p. 165)

Os jogos são um importante acervo de material didático, pois apresentam vastas possibilidades de ação na sala de aula já que “sob a proteção da ordem perfeita do

lúdico, as qualidades e habilidades do jogador são testadas. Assim, nos permite imaginar, sonhar e refletir sobre a vida, vislumbrar o virtual e brincar com o “e se...”.” (SILVA; SILVA e OLIVEIRA, 2022. p. 106), trazendo para o ambiente escolar grandes possibilidades de ação e investigação, dando ao aluno estudante o poder de interagir com o conteúdo de uma maneira quase que física, totalmente diferente das aulas expositivas.

“O jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação.” (PEREIRA e GIACOMONI, 2013. p. 15) O jogo propõe um momento de descontração, no qual as obrigações da sala de aula ficam em suspenso. Os alunos não precisam copiar, não precisam “fazer dever”, não precisam ouvir os professores falando, eles apenas brincam. É um momento de descontração das obrigações que traz leveza ao aprendizado e, muitas vezes, traz aprendizado sem “cara de aula”, sem aquela estrutura pré-definida e já conhecida dos estudantes que, por se tratar de rotina, torna-se, muitas vezes cansativa. O jogo traz, nas aulas, exatamente a possibilidade de subverter as regras, de mudar os rumos dos acontecimentos históricos (durante um jogo de tabuleiro, por exemplo) e de negociação. Partindo das regras do jogo, os alunos podem incluir regras novas, improvisar ou mesmo modificar as regras no decorrer da partida. Os jogos são mares de possibilidades, mas, especialmente por possibilitarem uma participação ativa dos alunos, tanto na sua construção quanto na sua execução. Quando os alunos assumem o controle das regras, eles se sentem mais animados em participar das atividades, que acabam rendendo mais na maioria dos casos, como consideram Silva, Silva e Oliveira (2022):

O tempo do jogo é um tempo qualitativamente diverso e que produz uma suspensão das cronologias objetivas. Esse tempo subjetivo produz modos de aprendizagem alternativos. Os pesquisadores Nilton Pereira e Gabriel Torelly (2015) afirmam a pertinência do lúdico no ensino de História como veículo para a expansão de suas finalidades. Jogar com a história pode contribuir tanto para a orientação para a vida prática quanto para agregar à história escolar o corpo e o que ele carrega de emoção, sensibilidade e afeto. (p. 106)

Com o engajamento dos alunos nas atividades lúdicas, a professora assume o papel de mediadora das situações que vão se desenrolar à medida que o jogo vai se desenvolvendo na sala de aula, fazendo as adaptações necessárias no decorrer da

atividade, caso haja necessidade, mediando conflitos, lembrando as regras e fazendo constantemente ligações entre as ações do jogo e o conteúdo que o mesmo deseja trabalhar.

No que diz respeito especificamente ao ensino de História, o uso de jogos se torna uma boa alternativa ao distanciamento que os alunos sentem, muitas vezes, dos conteúdos trabalhados durante as aulas. Para resolver esta questão, é necessário pensar em estratégias de aproximação entre os alunos e os conteúdos, bem como em estratégias de introduzir os conteúdos nas aulas de uma maneira diferente da convencional.

Já há algum tempo, mas mais especialmente durante os dois últimos anos letivos, devido, principalmente às particularidades do ensino remoto/híbrido impostas pela pandemia de COVID-19 que manteve as escolas fechadas fisicamente, o uso de jogos como estratégia de ensino se tornou mais utilizada por professores que precisaram manter seus alunos interessados nos conteúdos longe da sala de aula. Nesse contexto, instrumentos como o kahoot, uma ferramenta de jogo on-line de perguntas e respostas que pode ser elaborada livremente pelos professores e respondida on-line pelos alunos adquiriu grande importância no engajamento de alunos com acesso à internet nas aulas.

Para além das ferramentas on-line, o uso de jogos como *Minecraft* para falar sobre o processo de formação das cidades ou jogos de tabuleiro sobre acontecimentos e personagens históricos se tornaram aliados dos professores de História. Ainda é possível contar como atividades lúdicas a montagem de fósseis de papel com o auxílio de bailarinas ou a realização de uma caça ao tesouro, com pistas relacionadas aos conteúdos curriculares que auxiliam os alunos na revisão de conteúdos e na aprendizagem de leitura de mapas, por exemplo.

“Muito tem se tentado responder à inquietação comum aos professores de História: como fazer com que nossos alunos gostem e se envolvam com a história?” (PEREIRA e GIACOMONI, 2013. p. 10) Os alunos assistem muitos vídeos de professores ou não na internet sobre conteúdos escolares, assim como *tik tok* e outras animações que pulam, saltam aos olhos, lançam músicas fáceis de memorizar e tudo isso “compete” com o trabalho de sala de aula, que nem sempre, dependendo da escola, dispõe de recursos para aulas com materiais extras como jogos, vídeos etc. Desta forma, é importante que os professores consigam dispor de algumas ferramentas pedagógicas que despertem o interesse dos alunos na hora da aula, bem como ajudem a “fixar” os

conteúdos de maneira lúdica e “definitiva”. Mesmo que a memória dos conceitos não permaneça intacta para sempre, o aluno de alguma forma lembra das estratégias utilizadas para ensiná-lo e alguma coisa sempre fica.

Seguindo a indagação de Pereira e Giacomoni (2013), “a questão que fica é, portanto, como provocar encontros na aula de História, de modo que o gosto e o envolvimento por conteúdos tão distantes no tempo e no espaço possam permitir a aprendizagem?” (PEREIRA e GIACOMONI, 2013. p. 10) Ao que a elaboração e uso de jogos para trabalhar os conteúdos de História ou como motivador de discussões que se iniciam no livros e ultrapassam os limites da própria sala de aula, como o caso da discussão sobre o protagonismo feminino nos livros de História, que pode levar os alunos a refletirem sobre as relações de gênero no seu círculo social é uma boa alternativa.

Uma aprendizagem significativa, em história, começa com boas indagações sobre o tempo presente; logo, uma proposta pedagógica, que busque a construção de atividades de aprendizagem significativa em História, deve efetuar dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da humanidade. Isto já nos fala de um professor de história que não pode andar apenas mergulhado no passado, mas tem que estar sintonizado com o tempo presente, com as culturas juvenis que marcam seus alunos e com as especulações feitas acerca do futuro, mundo onde seus alunos irão viver e trabalhar. (SEFFNER, 2013. p. 22)

É possível afirmar que “a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia” (SEFFNER, 2013. p. 23) e nesse caso, o aluno, ao jogar o bingo em casa, com seus familiares ou mesmo com amigos e vizinhos fora do ambiente escolar, ele consegue apresentar à outras pessoas personagens femininas históricas com as quais essas pessoas não tiveram contato na escola e pode gerar com isso novas discussões sobre protagonismo feminino na História fora do ambiente escolar. Assim, é possível que a comunidade (re)pense suas práticas partindo das relações de gênero pensadas a partir do contexto de uma brincadeira, de um jogo.

Listadas por Seffner (2013), algumas sugestões de critérios que podem ser utilizados pelas professoras na elaboração de atividades lúdicas para o ensino de

História, servem como um modelo para docentes, embora, como o próprio autor afirma, não devem ser tomadas “ao pé da letra” (p. 24), além de que cada docente deve avaliar seus próprios objetivos com as atividades pedagógicas propostas, seus recursos, seu tempo disponível para a realização da atividade e mesmo a realidade e os interesses de seus alunos. De qualquer forma, os critérios listados por Seffner (2013) servem como um modelo para que docentes pensem e proponham atividades lúdicas para o ensino de História. Ao final de cada item de sua lista, o autor indica um texto que embasa o critério selecionado, reforçando a ideia de que jogos e brincadeiras são ferramentas de ensino-aprendizagem, não devendo ser jogadas de maneira a passar o tempo das aulas, mas sim pensadas dentro de um propósito educativo. Estão, portanto, destacadas a seguir, seguindo as orientações do próprio autor de que tais considerações servem apenas para balizar as propostas por atividades, as mais pertinentes em atender aos propósitos desta atividade proposta na pesquisa, sendo elas:

“Uma atividade de ensino de História deve operar com conceitos e nomeações, e deve auxiliar o aluno a desenvolver um vocabulário histórico e próprio das ciências humanas” [grifo nosso] (p. 24), o que significa dizer que apesar da utilização de vocabulário condizente com a faixa etária do público-alvo ao qual se destina a atividade, também é necessária a inserção de palavreado que auxilie o aluno na obtenção de conhecimentos históricos, uma vez que se trata de uma atividade pedagógica de História. Assim, é necessária a utilização de termos mais específicos do ensino de História, para que o aluno compreenda sua aplicabilidade.

“Uma boa atividade de ensino de História deve prever um relacionamento com outras disciplinas, não necessariamente todas e não necessariamente o tempo todo” [grifo nosso] (p. 25). Assim como o bingo é uma atividade versátil que se encaixa em diversas disciplinas, este bingo proposto na pesquisa pode dialogar com a Geografia, na localização do espaço geográfico ocupado pelas personagens do jogo, pode dialogar com Língua Portuguesa, na elaboração das pesquisas e até mesmo com Ciências (usando especificamente a Nise da Silveira, enquanto médica) ou Artes (usando as artistas citadas no jogo, como Tarsila do Amaral e Anita Malfati ou Zuzu Angel, falando sobre moda).

“As atividades em História não devem ficar reféns do passado. Alguma articulação com o presente ou com a identidade cultural dos alunos, com as culturas juvenis ou com cenários futuros de vida dos alunos deve estar presente” [grifo nosso] (p. 26), especialmente compreendendo que o objetivo desta atividade é problematizar a representação feminina nos livros didáticos e os contextos de produção desta, faz-se necessário que a atividade tenha como ponto de partida uma questão do tempo presente que afete diretamente aos alunos ou seu círculo familiar no que diz respeito às relações de gênero.

“Boa aceitação pelos alunos é um critério importante. Embora não deva ser supervalorizado, é necessário perceber que os alunos demonstram boa receptividade à atividade” [grifo nosso] (p. 26) principalmente quando é necessário utilizar os alunos para a confecção da atividade (no caso da proposta, pesquisas adicionais e confecção das cartelas). Assim, os alunos precisam querer participar da atividade para que ela seja bem sucedida, mas é necessário

“Reconhecer e valorizar o saber que os alunos já possuem é uma postura fundamental” [grifo nosso] (p. 27), assim, partindo de uma questão que permeia a vida dos alunos, os debates devem, invariavelmente contar com suas experiências e percepções acerca do tema. Neste ponto, cabe à professora sabedoria para conduzir opiniões preconceituosas ou desrespeitosas como inaceitáveis sem envergonhar os alunos. É necessário ter a sensibilidade de reconhecer que, muitas vezes, as relações de gênero que permeiam a vida dos alunos são relações desiguais e baseadas as vezes em violências de gênero e, por isso, a professora deve trazer a reflexão de que tais comportamentos são inaceitáveis e passíveis de modificação e até mesmo punições perante a lei.

“Toda atividade deve gerar uma produção autoral pessoal” [grifo nosso] (p. 28) e esse item não é negociável, já que as atividades propostas em sala de aula devem atingir um objetivo pedagógico. Mesmo que a atividade chegue à sala de aula “pronta”, ou seja, elaborada e confeccionada pela professora, é muito importante que os alunos apresentem uma devolutiva produzida por eles

“Atividades dialogadas entre alunos e professores devem ser valorizadas, estimulando a argumentação e a confrontação de pontos de vista” [grifo nosso] (p. 30) É muito importante dialogar, ao longo da execução da atividade com os conhecimentos prévios dos alunos, fazê-los argumentar e expor suas opiniões, sendo muito enriquecedora a troca de pontos de vista tanto para docentes quanto para os discentes.

“Toda atividade deve ser estruturada sobre critérios claros para os alunos, tanto critérios para definição do que vai ser feito quanto critérios de avaliação das aprendizagens” [grifo nosso] (p. 31), sendo fundamental que os alunos compreendam que há um objetivo pedagógico na atividade que, embora possa parecer e deva ser divertida, deve atingir seus objetivos pedagógicos ao final.

Definida a temática do jogo, que é o protagonismo feminino na História, cuja a percepção se dá justamente ao se deparar com a ausência deste protagonismo no material didático que motivou os questionamentos que se desdobraram nesta pesquisa, o que nos remete à importância, mais uma vez, da problematização. e tendo em mente alguns dos critérios para a elaboração de uma atividade pedagógica bem sucedida e engajadora da turma, é necessário deixar claro aos alunos que a escolha deste tema visa preencher a lacuna deixada por um material didático, levando a turma a questionar essas ausências ou faltas de representação feminina nos livros de História a partir do conhecimento de personagens históricas femininas. No que se refere ao objetivo, é possível identificar o objetivo pedagógico, de levar ao conhecimento dos alunos mulheres que foram importantes na História do Brasil e que muitas vezes ficam por fora dos materiais que recontam esses acontecimentos, através da problematização dos contextos que promovam essa subalternização da figura feminina na História e o objetivo pedagógico, que é o de promover essa discussão, densa e muito importante, de maneira mais leve, lúdica, que leve o aluno a conhecer novas personagens históricas sem que ele tenha a sensação de que está estudando, estimulando a pesquisa e o trabalho em grupo. É esperado que durante o andamento do jogo, os alunos lembrem dos conteúdos trabalhados e localizem as personagens em seus tempos históricos, além de trocar informações que lembram das aulas ou de suas pesquisas sobre as personagens, à medida em que estas apareçam no jogo.

É importante que o tempo para a execução da atividade seja flexível e que a professora esteja disponível para lembrar as aulas, fazer perguntas sobre as personagens, pedir aos alunos para que as localizem em seus tempos históricos e que troquem informações sobre as mesmas.

Em suma, Meinerz (2013) afirma que:

Compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula. (p. 103)

Portanto, afirmado o caráter pedagógico do uso de jogos na sala de aula e especificamente nas aulas de História, é possível definir com maior clareza de que forma a atividade pedagógica proposta nesta pesquisa adequa-se aos objetivos pedagógicos e lúdicos no ensino de um conteúdo específico de História.

4.2 - Bingo das Mulheres

É comum que os jogos de bingo estão relacionados às disciplinas de Matemática ou Língua Portuguesa, pois nestas é possível identificar o caráter pedagógico do bingo assim que é feita a proposta, sendo a matemática, a de mais fácil identificação, já que o bingo é uma atividade originalmente jogada com números. Desta forma, na matemática, através do jogo de bingo, é possível estimular os alunos a reconhecer os números em suas duas formas (como numeral ou escrito por extenso). Há ainda algumas possíveis variações matemáticas da atividade, como por exemplo, o uso de cartelas com expressões (continhas) para serem resolvidas durante a atividade. Já a Língua Portuguesa também encontra certa versatilidade de aplicações do bingo, como palavras que completem frases ou bingo de palavras escritas por extenso, por exemplo. Bingo é um jogo muito versátil.

Nas aulas de História, o jogo do bingo pode ser aplicado para trabalhar qualquer conteúdo, requerendo apenas que o mesmo já tenha sido trabalhado, para que os alunos apresentem certa familiaridade com os conceitos que serão apresentados. Caso a

professora opte por utilizar o bingo para apresentar conceitos novos, a atividade deve ser desenvolvida com um pouco mais de tempo, já que os alunos precisarão discutir os conceitos novos à medida em que eles forem apresentados.

É importante que seja enfatizado pela professora o caráter pedagógico do jogo e não apenas o lúdico, que também é importante, mas não é o objetivo final da atividade, que é o reconhecimento de personagens femininas históricas e a problematização de suas representações nos livros didáticos e nas aulas de História. A utilização do jogo deve cumprir seu papel pedagógico informativo.

Bingo, devido a sua versatilidade, auxilia aos professores que propõem a atividade a trabalhar diversas habilidades e competências juntamente ao conteúdo proposto. No caso do Bingo das Mulheres (atividade proposta nesta pesquisa), o jogo, durante sua aplicação em sala irá auxiliar os participantes no desenvolvimento da concentração, relembrar os conteúdos já trabalhados em sala, relacionar as personagens do jogo aos conteúdos trabalhados, trabalhar a cooperação entre os participantes e estimular a troca de informações entre eles.

Através do jogo deste bingo é possível auxiliar os alunos a pensar historicamente, porque ao longo da partida é possível aliar as personagens históricas aos conteúdos trabalhados, levando os participantes da atividade a relacionar personagens históricas com seus papéis históricos, localizando-as no tempo histórico aos quais pertenceram e nos espaços geográficos que ocuparam. Este pensar historicamente é o que Pereira e Giacomoni (2013) se referem ao afirmar:

Pensar historicamente é dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é se desprender das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro”, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se no lado do aberto, quando um contato com a história é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro, um exercício de esquecimento. (PEREIRA e GIACOMONI, 2013. p. 13 e 14)

Partindo deste pensar historicamente, através do Bingo das Mulheres, os alunos têm a possibilidade de pensar novos modos de ver a História através dos olhos de novas personagens, com as quais eles terão contato com ao longo do ano letivo durante a aplicação do projeto de problematizar a representação feminina no livro de História. Os

alunos serão levados a pensar no “eu outro” e nos contextos de produção das desigualdades e até no apagamento do protagonismo feminino nos livros didáticos. Assim, ao jogar o Bingo das Mulheres, os alunos têm a possibilidade de construir novos modos de vida, partindo da problematização dos contextos do passado.

As explicações detalhadas acerca do bingo proposto nesta pesquisa como atividade pedagógica estão detalhadamente explicadas ao final desta pesquisa, tendo sido elaborada no formato de projeto pedagógico para ser aplicado em turmas de 5º ano como atividade complementar ao conteúdo ao longo do ano letivo.

Ainda assim, cabe relembrar que o jogo consiste em um cartela de bingo, na qual estarão dispostos os nomes de personagens históricas femininas, cujos feitos devem ser apresentados aos alunos ao longo do ano letivo à medida em que os conteúdos vão sendo trabalhados durante as aulas. A professora tem uma lista com uma breve biografia de cada personagem das cartelas, que estarão numeradas nesta lista e, sorteará os números a cada rodada. A professora deve apresentar a personagem a partir de sua biografia, sem citar seu nome, relembrando fatos históricos contemporâneos à personagem e sua contribuição à História do Brasil, considerando que “o jogo também possibilita a construção de aprendizagens a partir de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais” (SILVA; SILVA e OLIVEIRA, 2022. p. 108) e dessa forma é possível estimular os alunos a trocar informações sobre os conteúdos trabalhados ao longo do ano e as personagens, uma vez que . Caso não seja possível lembrar, a professora deve nomear a personagem e conversar a respeito. O aluno ou grupo que tiver a personagem descrita em sua cartela deve marcá-la. Ganha a atividade o aluno ou grupo que completar a marcação de toda a cartela, pois o objetivo é sortear o maior número possível de personagens a cada rodada para que os conteúdos possam ser relembrados em maior quantidade.

Como afirma Silva, Silva e Oliveira (2022):

É possível entender que as possibilidades de experiência em um jogo são sempre inesgotáveis e que assim torna-se possível uma convivência dialógica capaz de lhes proporcionar uma relação interativa com as diferentes identidades presentes em uma sociedade plural, dinâmica e em constante formação. (SILVA; SILVA e OLIVEIRA, 2022. p. 107)

Desta forma, as personagens escolhidas para compor o Bingo das Mulheres são mulheres, personagens históricas que estão presentes nos conteúdos que são trabalhados

no 5º ano, mas que muitas vezes não são mencionadas no material didático. Houve o cuidado de selecionar ao menos uma representante de cada período histórico trabalhado no 5º ano, tentando contemplar o maior número de conteúdos didáticos possível para que as personagens sejam inseridas e apresentadas aos alunos durante as aulas destes conteúdos e sua representação ou não no material didático seja problematizada pela turma.

4.3 - Concepção pedagógica da atividade:

A partir do jogo, de forma lúdica é possível deixar os alunos perceberem as personagens históricas, aprenderem suas participações em eventos históricos, bem como serem capazes de relacionar as personagens aos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo. De acordo com Silva, Silva e Oliveira (2022), “uma abordagem didático-pedagógica amparada na proposta de utilização desse material em sala de aula se debruça sobre a necessidade de dinamicidade da docência de modo lúdico, substancial e significativo, por meio da perspectiva do jogo. (SILVA; SILVA e OLIVEIRA, 2022. p. 108), tornando, assim, as aulas mais dinâmicas e a aprendizagem passa ao aluno como um processo a ser construído junto com ele, não apenas de maneira vertical, partindo da professora. Através do jogo, das memórias dos conteúdos trabalhados que são lembradas a cada sorteio de uma nova personagem, os alunos têm novas possibilidades de se (re)conectar com as aulas, com os colegas através da troca de informações e com os conteúdos aprendidos ao longo do ano letivo. Deste modo, o uso do bingo nas aulas de História, servem ao propósito de através de uma atividade lúdica remeter o aluno aos conteúdos trabalhados em sala e capacitá-lo às discussões provenientes dos mesmos.

Apesar de o jogo se apresentar pronto para sua aplicação nesta pesquisa, variantes da atividade podem ser aplicadas para modificar a concepção pedagógica da mesma: é possível pedir aos alunos que pesquisem personagens femininas históricas e a partir das personagens e biografia apresentadas construir as personagens do jogo, é possível pedir aos alunos que desenhem as personagens das cartelas e dessa forma obter cartelas personalizadas para cada turma na qual a atividade for praticada, é possível determinar previamente as personagens e pedir aos alunos que pesquisem suas biografias e imagens ou mesmo que as desenhem. Existem muitas possibilidades de

envolvimento dos alunos na construção dessa atividade pedagógica, muitas das quais foram consideradas para serem apresentadas nesta pesquisa, considerando que uma demanda de sala de aula serviu como motivação inicial da mesma, porém o contexto mundial de pandemia, que limitou o contato com os alunos em 2020 para remoto (on-line) e em 2021, impondo novos e grandes desafios, para o ensino híbrido (com alunos on-line parcial ou integralmente e alunos presenciais com grandes restrições às atividades em grupo devido ao distanciamento social na sala) levou a uma organização da atividade na qual o envolvimento dos alunos não foi possível na sua elaboração, apenas na aplicação da mesma. Desta forma, a concepção pedagógica desta atividade, embora tenha no aluno o protagonista do aprendizado, como deve ser, não conta com a participação do mesmo na sua elaboração.

A construção do conhecimento não está apenas no envolvimento do aluno na elaboração das atividades, principalmente em se tratando de alunos tão novos, como crianças do 5º ano, mas também nas abordagens de temas tão complexos como a representação feminina nos livros didáticos de História. Certamente é mais interessante para os alunos, bem como para o processo de construção do conhecimento, o envolvimento dos mesmos na elaboração das atividades, que gera, sem dúvida, mais interesse nos envolvidos, mas é necessário considerar que nem sempre esse envolvimento é possível e que o não envolvimento não torna uma atividade menos construtivista.

Levando em consideração que “uma boa maneira de combater o estereótipo da História como um amontoado de mentiras é discutir com os alunos como se constroem socialmente e culturalmente as verdades, a quem elas interessam e a quem servem” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018. p. 32), no início, haverá a provocação para um assunto que não havia sido discutido até então, dentro de um conteúdo específico. A sugestão é que no caso específico da atividade proposta nesta pesquisa, seja usado o Dia Internacional da Mulher (08/03) relacionado à representação das mulheres nos livros, partindo das seguintes provocações: “As mulheres não estiveram na História? “Quando aparecem nos livros didáticos, estão representadas como?” É importante que tais perguntas sejam feitas após a apresentação de algum conteúdo no qual seja possível

relacionar alguma personagem do jogo, pois este precisa “fazer sentido” no contexto da aula, devendo ser apresentado para iniciar ou concluir alguma atividade.

Brincar (no mesmo sentido de jogar) é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa. Mesmo não sendo exclusiva do ser humano, dado que é compartilhada com outras espécies, marcadamente pelos demais mamíferos, nele adquire especial sentido por ser uma forma de comunicação. (FORTUNA, 2018. p. 54)

Após a provocação inicial, cada aluno trará sua leitura, seu olhar e suas percepções para o conteúdo discutido. Ao longo do ano, as mulheres presentes no jogo serão apresentadas nos conteúdos e sua representação será discutida em sala, com novos olhares, novas percepções etc., o que deve levar à turma a uma constante reflexão sobre o protagonismo feminino e sobre as relações de gênero na História. Partindo do jogo, a turma, ao longo do ano, no desenvolver da atividade deve ser sempre levada a refletir acerca do assunto, trazendo para o seu cotidiano, fazendo sempre um paralelo entre o passado e o presente. À esse respeito, Silva, Silva e Oliveira (2022) afirmam:

O que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos atitudinais, ainda de acordo com Zabala (2010), pode-se dizer que eles dialogam diretamente com outros que, por sua vez, fazem referência a valores, atitudes e normas. Quanto aos valores, eles representam parâmetros éticos que possibilitam a emissão de um juízo sobre algo (condutas e ações). Estes são de extrema importância, principalmente quando se objetiva o diálogo entre os estudantes e as diferentes identidades em meio ao areoso território das relações étnico-raciais. (SILVA; SILVA e OLIVEIRA, 2022. p. 109)

Ao final do ano letivo, com a repetição da atividade, é esperado que os alunos reconheçam a maioria, senão todas, as personagens presentes na atividade, já que “o movimento próprio do processo de construção do conhecimento deve impregnar a sala de aula, em particular, e o sistema educacional, em geral” (BECKER, 1994. p. 92). É esperado que lembrem de suas histórias e representações (ou ausência destas) no material didático. Dessa forma, cada estudante terá construído um saber particular, alimentado por diferentes percepções e pontos de vista, considerando que terá sido construído coletiva e gradativamente. Esse caminho percorrido na construção do conhecimento objetivado pela atividade pode ser analisada através de um pequeno questionário sobre a atividade, comparando o 1º contato do aluno com as personagens

femininas e o último. Desta forma, é possível apresentar uma atividade de concepção construtivista, considerando o conceito de acordo com Becker (1994):

Construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima e, aos poucos, as distantes. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ("acervo cultural da Humanidade"). (p. 89)

A importância do uso do jogo para atingir objetivos pedagógicos construtivistas está em desenvolver, além do conhecimento, todas as habilidades que são possíveis de serem desenvolvidas através de uma atividade lúdica. Ao que é possível afirmar que:

Todo jogo requer, faz uso e propicia aprendizagens procedimentais, pois “um conteúdo procedimental – que inclui [...] as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (ZABALA, 2010, p. 43). Além disso, aqueles que se envolvem numa ação de jogo observam e analisam as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais e étnico-raciais que participaram da formação e transformação de diferentes espaços sociais que constituem a localidade (PERNAMBUCO, 2013). Consequentemente, desenvolvem também diversas habilidades que dialogam substancialmente com o desenvolvimento de procedimentos, pois, ao avançar casas ou executar ações de movimentação em um dado tabuleiro, assim como ao realizar inferências e análises antes de executar uma dada jogada (irrepetível), o estudante executará procedimentos motores, cognitivos, de continuidade, de organização, de lançamento de hipóteses, raciocínio abstrato, imaginação e criatividade, entre outros possíveis. (SILVA; SILVA e OLIVEIRA, 2022. p. 109)

Considerando, como afirma Becker (1994) que “o conhecimento é uma construção” (p. 90), ao decorrer da atividade, tanto a professora quanto os alunos devem estar atentos e abertos ao que será trabalhado, discutido para que juntos, sejam capazes de produzir novos saberes. Embora a atividade esteja apresentada pronta e não ser desenvolvida em colaboração com os alunos, é possível pensá-la como construtivista, uma vez que o construtivismo busca desenvolver o conhecimento através da resolução de problemas, dando ao aluno autonomia na busca pela construção de seu aprendizado, de seus conhecimentos, fazendo com que os estudantes aprendam algo novo, sem que esse conhecimento seja necessariamente transmitido de maneira vertical unicamente pelo professor. Neste caso, o aluno vai se relacionar com a atividade proposta ao longo do ano letivo e ao final deste, cada aluno terá desenvolvido seu aprendizado a respeito

da forma pela qual as mulheres estão representadas na História e em seu material didático.

“O conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social. Essa construção depende, portanto, das condições do sujeito” (BECKER, 1994. p. 88) O meio no qual o aluno está inserido influencia diretamente sua forma de ver o mundo, consequentemente, as relações de gênero. É de suma importância, como já dito, que a professora saiba lidar com a bagagem cultural dos seus alunos e estimulá-los a adquirir novas formas de ver e compreender o mundo ao seu redor.

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, 88 na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 1994. p. 88-89)

Concluindo o pensamento de Becker (1994), o “construtivismo é, portanto, uma ideia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos”(BECKER, 1994. p. 89) e partindo desta ideia é possível, através do Bingo das Mulheres, levar ao alunos a pensar nas relações de gênero, interpretando o mundo no qual as personagens do jogo estavam inseridas (seus contextos históricos e sociais) e o mundo que produziu o apagamento de seus protagonismos históricos e seus “não-lugares” nos livros didáticos de História. É a partir do jogo, da apresentação destas personagens e da discussão de seus papéis históricos e representação nos livros que os alunos serão capazes de pensar as relações de gênero e suas consequências para as mulheres.

Desta forma, é possível afirmar que:

Todo jogo carrega consigo diferentes percepções e conceitos, que abarcam tanto a realidade quanto a ficção. Esses, por sua vez, em geral estão contextualizados e imbuídos nas mecânicas de funcionamento. A compreensão acerca disso ajuda a entender a intencionalidade do jogo, enriquecendo, inclusive, a experiência sensorial do jogador conforme ele se desenrola na apresentação de suas ideias; de como se formulam estratégias para a vitória; da maneira pela qual se conquista os novatos, não apenas no que se refere ao respeito às regras, mas também mediante a intencionalidade de (re)jogabilidade, sobretudo porque permite a combinação entre diversão e

uma possível construção de algum tipo de conhecimento. (SILVA; SILVA e OLIVEIRA, 2022. p. 110)

Para concluir essa ideia, cabe afirmar que é indispensável à professora, na condução da atividade pedagógica buscar o equilíbrio entre diversão proporcionada por um jogo e a compreensão de que se trata de uma atividade pedagógica, que deve levar à uma reflexão sobre um tema específico para que não caia no que Fortuna (2013) chamou atenção:

Muitos educadores buscam a especificidade de sua atuação profissional precisamente na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; já os educadores do ensino fundamental, médio e superior, promovem o estudar. Alguns professores, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o, ao sufocá-lo. (p. 47)

Dessa forma, é necessário programar a atividade, deixando claro aos alunos, em sua explicação, tratar-se de uma atividade pedagógica, com objetivos claros e definidos com a turma, que deve participar da avaliação final dos resultados da atividade com uma reflexão coletiva, não apenas do conteúdo trabalhado, mas também da forma pela qual o foi.

Paulo Freire (1997) afirma, com grande acerto, que “programar e avaliar não são, contudo, momentos separados um à espera do outro” (p. 11) e a partir daí é possível compreender que deve haver, por parte da professora proponente de um jogo pedagógico, um grande cuidado em observar, não apenas o resultado da atividade, mas também o decorrer da mesma, sendo fundamental que esteja preparada para “redefinir a rota”, caso seja preciso para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos. Tal ideia é reforçada por Becker ao afirmar que:

Assimilação e acomodação constituem as duas faces, complementares entre si, de todas as suas ações. Por isso, o professor não aceita que seu aluno fique passivo ouvindo sua fala ou repetindo lições que consistem em dar respostas mecânicas para problemas que não assimilou (transformou para si). (BECKER, 1994. p. 92)

Faz-se necessário obter um retorno do aluno enquanto a atividade está ocorrendo para avaliar a necessidade de adaptar a atividade para alcançar seus objetivos, já que os alunos devem dialogar com o conteúdo de maneira natural à medida em que as

personagens vão sendo introduzidas no jogo. É fundamental evitar que se torne uma disputa vazia por uma vitória sem nenhum tipo de reflexão.

Assim, é importante ter em mente que a atividade é um modelo, uma sugestão, assim como os critérios sugeridos por Seffner (2013) para a elaboração de uma atividade. Faz-se necessário que a professora já proponha a atividade pensando que esta se trata de uma sugestão, podendo sofrer modificações ao longo da prática, como aponta Freire (1997), “a programação inicial de uma prática, às vezes, é refeita à luz das primeiras avaliações que a prática sofre.” Isso significa, ainda de acordo com Freire (1997) que “avaliar implica, quase sempre, reprogramar, retificar. A avaliação, por si mesmo, não se dá apenas no momento que nos parece ser o final de certa prática” (FREIRE, 1997. p. 11), ou seja, é necessário adaptar a atividade durante seu curso, caso seja identificada tal demanda, pois muitas vezes as professoras sentem que uma atividade não correspondeu às expectativas por falta dessa readaptação no decorrer da mesma. É tão importante quanto avaliar o final da prática a avaliação de seu curso para que atinja seus objetivos pedagógicos.

Considerando a ideia proposta por Becker (1994) é possível afirmar que todo o conhecimento que existe no mundo passou por um processo de progressão, ou seja, partindo de alguma “certeza” esse conhecimento foi se modificando em constantes movimentos. Para o autor (1994) a pergunta que fica é “ Se ele está em movimento, está-se constituindo, está-se construindo. Ou se destruindo?” (p. 87). A ideia da construção do conhecimento deve passar, necessariamente, pela ideia da destruição de outro? O próprio Becker (1994) responde seu questionamento ao afirmar que:

O sujeito age, espontaneamente - isto é, independentemente do ensino mas não independentemente dos estímulos sociais-, com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) deste meio o que é do seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair. (BECKER, 1994. p. 90 - 91)

Dessa forma, é possível afirmar que ao se tratar de assuntos com os quais já existe um contato prévio, todo o conhecimento adquirido a partir de um estudo pode implicar na destruição de certezas para a aquisição de novos saberes. Assim, é possível afirmar que, ao trabalhar as relações de gênero, problematizando o protagonismo feminino na História e sua representação nos livros didáticos de História, a professora conduzirá seus alunos ao processo de destruição de algumas certezas e construção de

novos saberes, já que as relações de gênero permeiam toda a nossa sociedade e as crianças não estão alheias ao assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da questão motivadora da pesquisa sobre onde estariam as mulheres na História, a proposta desta foi a de analisar a forma pela qual as mulheres estão representadas nos livros didáticos de História voltados para o 5º ano do Ensino Fundamental 1.

Após estabelecer o conceito de relação de gênero utilizado na pesquisa, que se referiu às mulheres e ao silenciamento do protagonismo feminino ao longo da História, toda a discussão que seguiu teve o intuito de trazer as respostas às perguntas que se derivaram do questionamento central de “como as mulheres estão representadas nos livros didáticos de História voltados para o 5º ano do Ensino Fundamental 1”.

Voltando às questões iniciais derivadas da questão central, as dúvidas levantadas eram: “de que forma as mulheres estão representadas nos livros didáticos de História e em quais conteúdos?”, “Há algum protagonismo feminino nessas obras e caso haja, como está colocado?” e para concluir, “o que poderia explicar uma suposta ausência de protagonismo feminino?”

Assim, foi possível identificar a forma que as mulheres estavam representadas nos livros didáticos de História e os poucos conteúdos nos quais algum tipo de protagonismo foi conferido à condição feminina. Percebendo, assim, que, nas obras analisadas, a representação feminina foi muito tímida e insuficiente para gerar debates acerca das relações de gênero. Embora uma das obras problematize a condição feminina em alguns de seus conteúdos, não há protagonismo a personagens históricas femininas, exceto pelas citações em “Saiba mais” de Olympe de Gouges e Maria Quitéria em duas obras. É importante ainda destacar que, embora sejam destacadas, são apresentadas em uma breve biografia à parte do texto principal.

O protagonismo feminino nas obras analisadas foi colocado de maneira insuficiente para gerar um debate aprofundado sobre o tema, tendo apenas o livro didático como instrumento para tal. As personagens femininas foram silenciadas e mesmo as questões pertinentes às mulheres, como o direito ao voto, por exemplo,

quando mencionadas nas obras, foram colocadas sem apresentar os processos que levaram à obtenção do direito.

Tal fato tem sua raiz na perpetuação de um modelo de material didático que reproduz um modelo historiográfico antigo: a história tradicional dos grandes homens e grandes feitos, que privilegia personagens masculinos, brancos e católicos. Nesse tipo de narrativa, as mulheres são personagens coadjuvantes, que servem de apoio à caminhada dos personagens principais e, por isso, não têm suas trajetórias consideradas.

O grande questionamento que surge a partir da identificação da questão da ausência de protagonismo feminino nos livros didáticos voltados para o 5º ano do Ensino Fundamental 1 é porque essa discussão deve ser feita. Não basta apenas, ciente da questão, incluir a participação das mulheres nos acontecimentos históricos quando assim o conteúdo permitir e dessa forma naturalizar a representação feminina nos conteúdos de História? É realmente necessária a promoção de uma discussão acerca da representação das mulheres nesses conteúdos? Considerando afirmativas as respostas às questões propostas, é importante ressaltar que não só é necessária, mas também é fundamental para a naturalização, como dito acima, da representação feminina nos conteúdos de História, pois apenas inserir representatividade feminina onde é cabido seria mascarar todo o pano de fundo que torna a discussão sobre a produção de historiografia um debate atual e pertinente.

Como dito, a problematização da representação feminina é a problematização do passado, da sociedade que produziu a historiografia sem representatividade feminina e para quem esse material era dirigido, logo, não faz nenhum sentido apenas inserir a participação feminina nos acontecimentos históricos sem que isso seja problematizado com os alunos, pois assim são construídos os saberes históricos.

Discutir, portanto, a forma pela qual as mulheres são representadas nos acontecimentos históricos é criar em sala de aula um ambiente favorável ao questionamento sobre todo o tipo de narrativa histórica e dessa forma, tornar a sala de aula um espaço contra a hegemonia de costumes e valores impostos pela sociedade patriarcal.

O livro cujos autores têm formação mais específica é o livro que melhor representa as personagens históricas femininas e promove discussões sobre a condição

das mulheres ao longo da História. Com isso, é possível afirmar que, embora não seja indispensável a formação específica em História para lecionar a disciplina no Ensino Fundamental 1, é necessária uma formação continuada dos docentes do segmento para que desta forma sejam capazes de aprofundar as questões de gênero no ensino de História, ampliando seu próprio diálogo com o material didático e promovendo debates com embasamento teórico específico no assunto, que é de extrema importância ao se tratar da discussão das relações de gênero nas salas de aula.

É necessário fazer sempre uma reflexão sobre o conteúdo e a narrativa dos materiais didáticos que serão usados em sala de aula, mas esta, sozinha, não supre todos os requisitos necessários para a discussão sobre a importância da representatividade feminina nos livros didáticos. É necessário e igualmente importante, à essa reflexão trazer o debate sobre as relações de gênero para o ambiente escolar.

Falar sobre gênero nas escolas significa falar sobre diversidade, respeito ao próximo, limites e normas sociais, mas falar sobre as relações de gênero, problematizando e contextualizando estas é falar, de tudo isso e ainda também falar de história. É um debate enriquecedor às aulas de História, além de extremamente necessário para a construção de uma sociedade na qual as relações de gênero sejam de equidade e não de opressão e silenciamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>> Acesso em 12/05/2021.

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf> Acesso em 14 de julho de 2022.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Regimes de Historicidade. Como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História.** In: IN: GABRIEL, C.T; MONTEIRO, A.M. e MARTINS, M.L.B., A. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2018.

ALEKSIÉVICH, Svetlana. **A guerra não tem rosto de mulher.** Companhia das Letras: São Paulo, 2016.

ALMEIDA, Anita C. L. e GRINBERG, Keila. **Problematização.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História.* 1ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2019.

ARAÚJO, C.M. **Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna.** IN: Monteiro, Ana Maria F.C. et alii. *Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas.* Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014. (p.227-241).

ARIES, Philippe. **A História Social da Criança e da Família.** 2ª edição – Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

BECKER, Fernando. **O que é Construtivismo?** Série Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar.** Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Método de ensino.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História.* 1ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2019.

_____. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In: *O saber histórico na sala de*

aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 69-90.

BRASIL, 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em 24/11/2021 - 16:18.

BUENO, André da S.; ESTACHESKI, Dulceli de L. T.; CREMA, Everton C. (Orgs). Uberlândia, Ed. dos Autores, 2016. p. 63 - 79.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de História.** *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

CAIMI, Flavia Eloisa; MISTURA, Letícia. **O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010).** *Revista Aedos, Porto Alegre*, v. 7, n. 16, p. 229-246, Jul. 2015

CARDOSO, Oldimar. **Didática da história.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2019.

CONNELL, Raweyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global – compreendendo o gênero - da esfera pessoal e política – no mundo contemporâneo.** São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas.** In: *Revista História Hoje*, [s.l.], v. 4, n. 8, p.247-264, 16 fev. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.202>>.

DEBONA, Jakson J e RIBEIRO, Renilson R. **Relações de gênero e livro didático de História: uma abordagem possível?** *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.4, n.11, p.126-143, mai./ago. 2014.

Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 12/08/2021 - 15:47.

DIAS, Margarida e SOARES, Jandson. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).** In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2019.

Dicionário Aurélio on-line. <<https://www.dicio.com.br/>> Último acesso em 03/02/2022 - 20:22.

ESTACHESKI, Dulceli de L. T. **Gênero na escola sim, mas, como fazer?** In: *Gênero, Educação e Sexualidade: Reconhecendo as diferenças para superar os [pré]conceitos*. SILVA, Cristiane B. **Conhecimento histórico escolar** In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FARIA, Ana Lucia Goulart. de. **Ideologia no livro didático**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção questões da nossa época.

FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FERREIRA, Mary. Maria. **Relações de Classe e Gênero na Escola: revisitando conceitos de igualdade, desigualdade, diferença, classe e gênero**. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 57-68. 2014.
<https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2952>

FORTUNA, Tânia. **Brincar é aprender**. In: PEREIRA, Nilton M. e GIACOMONI, Marcello P. (Orgs.) *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/download/419/>>. Acesso em 14 de junho de 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, Itamar. **Livro didático**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2019.

_____. **Narrativa histórica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2019.

GÊNERO. In: **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/genero/>>. Acesso em: 22/05/2021.

GODINHO, Tatau. **Mulheres brasileiras: reinventando a vida, a história e a cultura**. In Assis, Maria Elisabete Arruda de; Santos, Taís Valente dos (Org.) *Memória feminina: mulheres na história, história das mulheres*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2016.

HARAWAY, Donna. **“Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra.** Cadernos Pagu, n. 22, jun. 2004, pp. 201-246.

HOOKS, bell. **Eros, erotismo e processo pedagógico.** *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, 253-264. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JUCHEM, Henry, PEREIRA, Nilton Mullet. **Sobre o uso de jogos no ensino de história.** (Belo Horizonte, online) [online]. 2018, vol.3,n.7. ISSN 2526-1126.

Lei nº 14.164, de 10 de Junho de 2021.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.164%2C%20DE%2010,%C3%A0%20Viol%C3%Ancia%20contra%20a%20Mulher.> Acesso em 11/04/2022 -

14:17.

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens.** São Paulo: Cultrix, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, Marcus Felipe G.; ROCHA, Damião. **Ideologia de Gênero: tensões e desdobramentos na educação.** In: Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017.

MAUAD, Ana Maria. **Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar.** In: *Revista História da Educação*, v. 19, n.47, set./dez., 2015. p. 81-108.

MEINERZ, Carla B. **Jogar com a História em sala de aula.** In: PEREIRA, Nilton M. e GIACOMONI, Marcello P. (Orgs.) *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/download/419/>>. Acesso em 14 de junho de 2021.

MENEGUELLO, Cristina. **Continuidade e Ruptura** In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MIGUEL, Luís Felipe e BIROLI, Flávia (Orgs.). **Feminismo e política: uma introdução**. 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2014b

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades**. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.

PALHARES, Marjory C. **Histórias em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história**. Caderno Pedagógico. Umuarama: SEED-PR/ UEM, 2008. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/18439171-Historias-em-quadrinhos-uma-ferramenta-pedagogica-para-o-ensino-de-historia-caderno-pedagogico.html>>. Acesso em 14 de junho de 2021.

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

PEREIRA, Nilton M. e GIACOMONI, Marcello P. **Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História**. In: PEREIRA, Nilton M. e GIACOMONI, Marcello P. (Orgs.) *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/download/419/>>. Acesso em 14 de junho de 2021.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Estudos de Gênero e História Social**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159, jan. 2009.

_____. **História das Crianças no Brasil**. 8 ed. - São Paulo: Contexto, 2007

PNLD 2019: História – guia de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018b.236 p. BRASIL. Ministério da Educação.

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf/file>> Acesso em 22/02/2022 - 09:15.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam (Orgs.), *Masculino, feminino, plural* (pp. 1-17). Florianópolis: Mulheres, 1998.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?** In: PEREIRA, Nilton M. e GIACOMONI, Marcello P. (Orgs.) *Jogos e ensino de história.* Porto Alegre: Evangraf, 2013. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/download/419/>>. Acesso em 14 de junho de 2021.

_____. **Mudança e permanência.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História.* 1ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2019.

_____. **Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos.** IN: MONTEIRO, A.M. e RALEJO, A. *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SILVA, Bruno Barros; SILVA, Lucas Victor e OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de. **O uso e a construção de jogos de tabuleiro e games no ensino de História.** In: SILVA, A. M. P. da; SILVA, L. V. e SILVA, W. G. R. (org.). *Qual Ensino de História para Educação Básica?* Brasília: Rosivan Diagramação & Artes gráficas, 2022.

SILVA, Cristiane Bareta da. **Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História: algumas questões sobre produções de subjetividades.** In: Anais do VII Seminário Internacional Fazendo Gênero, n. 7, UDESC/Florianópolis (SC), 2006.

_____. **O Saber Histórico Escolar Sobre as Mulheres e Relações de Gênero nos Livros Didáticos de História.** In: Caderno Espaço Feminino. Vol. 17, nº 1, pp 219-246, 2007.

SOIHET, Rachel. **História das Mulheres** In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História - Ensaio de Metodologia e Teoria.* Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 1997. p. 275 - 296.

XAVIER FILHA, Constantina. (2017). **Sexualidade e identidade de gênero na infância.** In: *Diversidade E Educação*, 3(6), 14–21. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6375> Acesso em: 08 de agosto de 2021.

APÊNDICE

PROJETO PEDAGÓGICO DE INCLUSÃO DE PERSONAGENS FEMININAS HISTÓRICAS NAS AULAS DE HISTÓRIA

SUGESTÃO: MULHERES NA HISTÓRIA: QUEM FEZ HISTÓRIA NO BRASIL

TEMA:

Mulheres na História do Brasil.

ANO/CICLO:

5º ano EF1.

OBJETIVOS:

- Geral: Incluir nas aulas de História as personagens femininas e suas participações nos acontecimentos históricos do Brasil.

- Específicos: Apresentar um olhar inclusivo nos conteúdos trabalhados;

Problematizar a ausência de protagonismo feminino nas narrativas apresentadas no livro didático;

Discutir o contexto de produção da invisibilização e da subalternização das mulheres nos acontecimentos históricos;

Produzir um livro sobre as mulheres que fizeram parte da História do Brasil.

MATERIAL NECESSÁRIO:

Bingo das Mulheres, material para pesquisa (internet, livros).

APRESENTAÇÃO:

Elaboramos esta proposta de atividade introdutória à temática da participação feminina na História do Brasil, considerando seu protagonismo em diversos

acontecimentos históricos, considerando o conteúdo trabalhado em sala de aula durante o ano letivo, em uma turma de 5º Ano do Ensino Fundamental I. Partimos de um questionamento feito pelas alunas, que têm em média 10 anos. Após uma pesquisa realizada sobre quilombos, no contexto de uma aula sobre escravidão africana, constataram que os livros didáticos não apresentam histórias de protagonismo feminino o que levou a que questionassem se as mulheres não haviam participado de nenhum acontecimento histórico.

Consideramos que o assunto pode ser inserido no dia a dia da sala de aula de diversas formas, como tema transversal ou associado ao currículo. Partindo, por exemplo, da comemoração do Dia Internacional das Mulheres, com a finalidade de contextualizar o tema, é possível que a professora leve para a sala de aula um assunto como as relações de gênero de maneira pertinente ao currículo da disciplina e faça uma reflexão com sua turma acerca da forma como a História é contada e estudada. Considerando que “a narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (...), mas a de sua lembrança.” (SARLO, 2005, p. 25), é possível despertar nos alunos questionamentos sobre por que, muitas vezes as mulheres estão de fora dos livros didáticos ou da narração “oficial” de fatos históricos. Ao questionar a forma como as mulheres aparecem no material didático ou mesmo se estas estão representadas no mesmo, é possível iniciar o importante diálogo sobre o assunto.

Apresentamos aqui a proposta de uso de um jogo, previamente elaborado, denominado “Bingo das Mulheres”, que visa ser utilizado como estratégia para despertar o interesse dos alunos a respeito do assunto, sendo a base para elaboração, pela turma, de um livro a ser produzido e distribuído no final do ano letivo.

JUSTIFICATIVA:

Este projeto tem como objetivo incluir sujeitos históricos femininos nos conteúdos de aulas de História do Brasil, considerando que muitas vezes estas não aparecem nos livros didáticos da disciplina ou aparecem em posições subalternizadas, sendo conhecidas como “a mãe de”, “a esposa do” etc.

Halbwachs (1990) nos mostra que a construção da memória coletiva se dá através de diversos pontos de vista, sempre estando baseado em nossas leituras e vivências, não sendo, portanto, fruto apenas de nosso “eu”, dessa forma, através de

diversas visões, experiências e lembranças diferentes, a proposta é de mostrar aos alunos como a história é constituída através de experiências individuais e que sua dimensão está além dos fatos, datas e nomes, que normalmente são trabalhados nos livros didáticos, dessa forma, é possível se valer do que fala Thompson (1992), quando diz que “(...) uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo possa ser utilizada como matéria prima, a história ganha nova dimensão.” (1992, p.25). Esta fala reforça a importância de ressaltar o protagonismo feminino nos acontecimentos históricos, uma vez que partindo da experiência individual de cada mulher citada no projeto é possível analisar acontecimentos históricos já conhecidos sob uma nova perspectiva.

Através do “Bingo das Mulheres”, utilizado como ferramenta para despertar a atenção e o interesse dos alunos, levando em consideração que “as crianças brincam – muitas vezes, apesar dos adultos!” (FORTUNA, 2013. p. 66) e muitas vezes na sala de aula, as brincadeiras, devido a necessidade dos professores de concluir o programa, acabam sendo reprimidas, os alunos terão contato com personagens históricas femininas das quais muito provavelmente nunca ouviram falar. Desta forma, o jogo se faz importante, pois expor tais personagens apenas falando delas certamente não teria o mesmo impacto do que uma brincadeira.

Embora importante, o jogo não é, como cita Meinerz (2013), e nem deve ser uma “receita milagrosa para garantir o aprendizado e o desejo dos alunos em estudar História,” (p. 103) devendo ser usado, neste caso específico, como uma estratégia para despertar o interesse dos alunos no tema a ser desenvolvido. Nesta atividade o jogo funciona como uma estratégia para chamar os alunos para o desenvolvimento de um projeto maior que culmina com a confecção de um livro, que será levado por eles para casa.

Partindo do jogo, será possível desenvolver as atividades pensadas para o projeto com os alunos, como as pesquisas, mas principalmente os debates, considerando que a escola acaba muitas vezes se tornando um espaço reprodutor de desigualdade, que pode se manifestar de várias formas, como nas relações raciais e de gênero, como afirma Mary Ferreira (2014) pautada em Bourdieu, devido ao fato de que “(...) as práticas pedagógicas são pautadas em valores culturais que, em geral, colocam a classe dominante como modelo (...)” (FERREIRA, 2014. p.59), discutir questões relacionadas

ao gênero em sala de aula, como a subalternização das mulheres nos acontecimentos históricos e, partindo desta discussão, é possível problematizar o contexto de produção desta subalternização, pois tal problematização é também a discussão da sociedade que produziu essa subalternização. Desta forma, é possível fazer com que os alunos passem a questionar mudanças e permanências nas relações de gênero em comparação com a sociedade atual, ao mundo em que ele vive, tornando, portanto, as aulas de História, um lugar apropriado para discutir questões referentes às relações de gênero.

Sendo assim, é fundamental que essa discussão seja feita durante as aulas no decorrer do ano letivo, já que esta, além de ser necessária, é fundamental na criação de seres empáticos, especialmente quando consideramos que “(...) uma das tarefas mais importantes do professor de História, ainda mais nesses tempos em que vivemos, é o de preparar o aluno para conviver com o diferente, com o estranho, com a alteridade, com a descontinuidade, com a mudança. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2018 p. 25). Assim, esses seres empáticos, que se pretende formar na escola e que compõem a sociedade, se tornarão cidadãos adultos que perpetuarão e passarão a diante os conhecimentos debatidos em sala de aula.

CONTEÚDOS:

Conteúdos de História abordados no segmento.

TEMPO ESTIMADO:

1 ano letivo

ETAPAS:

- Encaminhamento: Inserir o assunto sobre História das Mulheres no início de março (usar a data de comemoração do dia internacional das mulheres para introduzir o assunto). É importante questionar os alunos se eles conhecem alguma personagem histórica feminina.

Apresentar as personagens do “Bingo das Mulheres”, com suas fichas biográficas para a turma, deixando-as visíveis na sala, preferencialmente coladas no quadro antes do início da aula.

Jogar o “Bingo das Mulheres” com a turma.

Ao final do jogo, conversar com a turma usando como guia a ficha de avaliação da atividade, que deve ser preenchida pelos alunos.

Nas aulas subsequentes, a medida em que os conteúdos forem sendo trabalhados, inserir as personagens do jogo na aula. Ao final de cada aula, quando uma nova personagem do jogo for introduzida para o conhecimento da turma, um aluno ou grupo fica responsável por pesquisar um pouco mais a respeito da sua biografia. A pesquisa deve ser trazida na aula seguinte e ser apresentada para turma. Pedir para que na pesquisa abordem as seguintes informações: local e ano de nascimento, se disponível, uma parte da trajetória de vida da personagem, seu envolvimento com a História do Brasil e sua morte, caso a personagem não esteja mais viva. Junto com a pesquisa, peça para que desenhem a personagem (da imaginação ou a partir de uma foto da mesma).

Esta pesquisa deve ser apresentada para a turma na aula seguinte de forma breve.

Ao longo do ano letivo, à medida em que as personagens forem sendo introduzidas nas aulas, a professora deve recolher o material de pesquisa e os desenhos para a confecção de um livro que será distribuído ao final do ano letivo.

- Cronograma: O projeto deve seguir o cronograma do planejamento anual dos conteúdos.

- Rotinas de atividades: A cada aula que novas personagens do jogo forem apresentadas é necessário encarregar um aluno ou grupo de aprofundar as informações de sua biografia e fazer o desenho da mesma para apresentar à turma na aula seguinte;

Será necessário reservar um tempo da aula posterior à solicitação da pesquisa para que a mesma seja apresentada para a turma.

A periodicidade das atividades vai variar dependendo dos conteúdos a serem trabalhados. Exemplos: *Quando falar sobre a chegada dos grupos humanos ao continente americano, escolher os alunos responsáveis por pesquisar sobre “Luzia” e “Niède Guidon”. Na aula seguinte à conclusão do tema, os alunos deverão apresentar os resultados da pesquisa.*

Quando falar sobre a escravidão, escolher os alunos responsáveis por pesquisar sobre “Dandara”, “Aqualtune” e “Esperança Garcia”. Na

aula seguinte à conclusão do tema, os alunos deverão apresentar os resultados da pesquisa.

- Produto final: Ao final do ano letivo, deverá ser confeccionado um livro com todas as personagens trabalhadas ao longo do ano, utilizando as pesquisas trazidas pelos alunos para a produção dos textos e ilustrações produzidas pelos responsáveis da mesma. Esse livro será distribuído aos alunos após a confecção.

Sugestão de inserção das personagens do jogo nos conteúdos para o 5º ano:

<u>PERSONAGEM</u>	<u>CONTEÚDO</u>
Luzia	Chegada ao continente americano
Niède Guidon	Chegada ao continente americano
Aqualtune	Escravidão (Quilombo dos Palmares)
Dandara	Escravidão (Quilombo dos Palmares)
Esperança Garcia	Escravidão
Branca (Indígena)	Povos Nativos
Carlota Joaquina	Vinda da Família Real ao Brasil
Imperatriz Leopoldina	Independência do Brasil / 1º Reinado
Marquesa de Santos	Primeiro Reinado
Maria Quitéria	Independência do Brasil
Maria Felipa	Independência do Brasil
Princesa Isabel	Abolição da escravidão / Proclamação da República
Chiquinha Gonzaga	Abolição da escravidão
Teresa Cristina	Segundo Reinado
Anita Garibaldi	Revolução Farroupilha
Ana Neri	Guerra do Paraguai
Luísa Mahin	Revolta dos Malês
Tia Ciata	República Velha
Dadá	Movimentos sociais na 1ª República
Maria Bonita	Movimentos sociais na 1ª República

Olga Benário	Coluna Prestes
Berta Lutz	Era Vargas (questão do voto feminino)
Diva Nolf Nazário	Era Vargas (questão do voto feminino)
Tarsila do Amaral	República Velha (Semana de Arte Moderna de 1922)
Anita Malfati	República Velha (Semana de Arte Moderna de 1922)
Nise da Silveira	Era Vargas (prisão e afastamento do serviço público) / Governo J.K. (revolução no tratamento psiquiátrico)
Zuzu Angel	Ditadura Militar
Benedita da Silva	Nova República (Constituição de 1988)
Luiza Erundina	Nova República
Dilma Rousseff	Nova República (Governo Dilma)

O JOGO: BINGO DAS MULHERES

COMO JOGAR:

O Bingo da História das Mulheres do Brasil pode ser jogado individualmente ou em grupo. É importante iniciar a atividade comunicando à turma que o objetivo principal do jogo é conhecer as protagonistas da História do Brasil.

O ideal é que os alunos joguem em duplas ou trios para trocarem informações entre si (dependendo do tamanho da turma ou do número de crianças presentes no dia da atividade, pode jogar individual ou em grupos de até 4 alunos). Também é possível que quando jogado de forma individual, a turma inteira forme um grande grupo, ajudando na definição de conceitos).

As fichas devem ser colocadas na sala com as fotos e as biografias das mulheres que fazem parte do bingo. Sugere-se iniciar a atividade em aula que faça referência ao dia 08/03 (Dia Internacional das Mulheres, em que será explicada a origem da data, discutida a importância do dia e falado sobre a representatividade feminina na História). Ao longo da exposição dos conteúdos, à medida em que as personagens das fichas forem aparecendo (ou não) nos livros, deve-se lembrar quem foram, o que fizeram e discutir sua representação ou ausência no material. Sugere-se jogar o bingo até o final do ano, como conclusão dessa tarefa.

Sugere-se jogar o bingo no início do ano letivo e no final, comparando as duas atividades. Pedir aos alunos que preencham uma ficha sobre as personagens que conheciam e que não conheciam. Qual mais gostou, qual é a importância da atividade na opinião deles. Comparar as respostas no início do ano com as do final, quando já tiverem estudado sobre as mulheres.

Fornecer alternativas: os cartões podem ser montados com os alunos, os sujeitos históricos femininos podem surgir a partir de pesquisas realizadas em sala de aula ou em casa. O bingo pode ser jogado periodicamente, fazendo sempre as comparações, a medida em que as personagens forem aparecendo nos conteúdos

FICHAS BIOGRÁFICAS PARA SEREM CANTADAS COM O BINGO:

1 - Luzia (ref é o livro didático *Marcha Criança*)- *Fóssil humano mais antigo da América, encontrado em Minas Gerais. Seu rosto foi reconstruído duas vezes com base em estudos genéticos, indicando novos rumos aos estudos sobre a chegada dos seres humanos ao continente americano.*

2 - Leopoldina (p. 374) - *Primeira governante interina do Brasil, exerceu grande influência política no período colonial e foi uma grande defensora da independência do Brasil, presidindo a sessão do Conselho de Estado na qual a independência fora acertada, se tornando a primeira imperatriz do Brasil.*

3 - Carlota Joaquina (p. 152-153) – *Herdeira do trono espanhol, seu casamento serviu para firmar uma aliança política entre Portugal e Espanha. Desejava ser governante, tendo firmado alianças e golpes ao longo do tempo. Foi princesa do Brasil e rainha de Portugal.*

4 - Princesa Isabel (p. 543-544) – *Princesa imperial, sendo a única mulher a governar o Brasil imperial, sendo a responsável pela promulgação das principais leis abolicionistas do país, incluindo a Lei Áurea, recebendo da população o título de “A Redentora”. Foi deportada do país com a Proclamação da República.*

5 - Maria Quitéria - *Criada livre pelo pai, sabia caçar, montar e atirar. Alistou-se no exército escondida de seu pai, vestindo-se de homem e passando-se pelo cunhado durante as guerras de independência. Tornou-se uma soldada valiosa, sendo condecorada pessoalmente por dom Pedro I.*

6 - Anita Garibaldi (p. 94-95) – *Conhecida como a heroína de dois mundos, lutou pela independência do Rio Grande do Sul, assim como pela unificação italiana. Participou na linha de frente de batalhas e protagonizou fugas espetaculares, inclusive estando grávida.*

7 - Dandara - *Embora sua origem seja incerta, é certo que foi uma grande liderança no Quilombo dos Palmares, participando da elaboração das estratégias de resistência do quilombo, participou de batalhas e ajudou a construir a sociedade de Palmares.*

8 - Aqualtune (p. 102-103) - *Princesa africana capturada em batalha e escravizada. Foi trazida para o Brasil, vendida como reprodutora. Organizou uma fuga do local para onde foi vendida e comandou uma aldeia no Quilombo de Palmares.*

9 - Benedita da Silva (p. 126) - *Líder comunitária importante, ingressou na política, tendo uma carreira meteórica. Como deputada federal da Constituinte de 1988 foi uma das responsáveis por inserir pautas ligadas aos direitos femininos e dos negros na Constituição.*

10 - Bertha Lutz (p. 129-134) - *Pioneira nas lutas feministas do Brasil, teve contato com o movimento feminista durante seus estudos na Europa. A partir de suas ideias, ganhou notoriedade. Defensora do voto feminino, foi uma das juristas redatora do Código Eleitoral de 1930. Como deputada federal lutou pelos direitos das mulheres e como zoóloga, obteve reconhecimento internacional por suas contribuições à ciência.*

11 - Branca (p. 137) - *Indígena brasileira escravizada, foi separada de seu meio social e também do seu marido, por não serem considerados casados aos moldes cristãos. Seu nome consta na lista de bens de Antônio Ribeiro Roxo, pois era considerada uma propriedade.*

12 - Maria Felipa - *líder comunitária negra e capoeirista, liderou cerca de 40 mulheres na Bahia contra as tropas portuguesas que eram contrárias à independência do Brasil, atuando como espiã e combatente.*

13 - Nise da Silveira (p. 518-519); *Médica psiquiatra e inconformada com os métodos violentos e desumanos usados no tratamento de pacientes com doenças mentais, fundou a Seção Terapêutica Ocupacional no hospital onde trabalhava, revolucionando o tratamento dos pacientes com seu método pioneiro reconhecido internacionalmente.*

14 - Luísa Mahin (p. 399-400) - *Ex-escravizada, transformou sua casa em quartel-general dos levantes de escravizados ocorridos na Bahia no início do século XIX. Articuladora da Revolta dos Malês, fugiu para o Rio de Janeiro e manteve-se na luta abolicionista, onde foi presa. É mãe de Luís Gama, poeta e abolicionista.*

15 - Olga Benário (p. 525-526) - *Militante política ligada ao Partido Comunista Alemão, veio ao Brasil com a missão de trazer Luís Carlos Prestes em segurança de volta ao Brasil. Envolvida com o Partido Comunista Brasileiro, foi presa grávida e entregue ao governo alemão que a prendeu num campo de concentração, onde teve sua filha e foi assassinada.*

16 - Dilma Rousseff - *Primeira mulher eleita para presidência do Brasil, foi reeleita após o fim do seu mandato e alguns anos depois sofreu um processo de impeachment que a retirou do cargo.*

17 - Dadá (p. 202) – *Chamada Sérgia, era casada com Corisco, cangaceiro braço direito de Lampião. Passou a viver no cangaço junto com o bando e se tornou a primeira e única mulher a pegar em armas, após um acidente que deixou seu marido incapacitado de atirar.*

18 - Esperança Garcia (p. 241-242) - *Escravizada que vivia no Piauí, escreveu pro governador em 1770 para denunciar os maus-tratos sofridos por ela na casa do seu senhor, bem como a separação do seu marido a que foi submetida. Enviara provas dos maus-tratos, denunciando os envolvidos e pedindo providências.*

19 - Chiquinha Gonzaga (180-185) - *Maestrina, compositora e pianista, participou ativamente de campanhas abolicionistas, participando de eventos na arrecadação de fundos para compra de alforrias e empenhou-se também na campanha pela República. Divulgadora do popular maxixe, compôs a 1ª música especialmente escrita para o carnaval, denominada “Ó abre alas”.*

20 - Maria Bonita (p. 431-432) - *Primeira mulher a entrar para o cangaço, passando a viver com o bando de Lampião, o fez, segundo as fontes, por livre vontade. É conhecida como a Rainha do Cangaço, embora tenha tido uma vida difícil pelo sertão.*

21 - Luísa Erundina (p. 397) - *Assistente social, executou diversas atividades em favor dos mais necessitados. Foi uma das fundadoras do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo eleita vereadora e deputada estadual, tornou-se mais tarde a 1ª prefeita da cidade de São Paulo, numa administração pautada pela defesa e ampliação da cidadania da população.*

22 - Niède Guidon (p. 515-516) - *Arqueóloga, foi a responsável por encontrar, no Piauí, os vestígios mais antigos da presença de grupos humanos na América, que revolucionaram os estudos na área, provocando intensa polêmica na comunidade científica especializada.*

23 - Marquesa de Santos (p.491-492) – *Domitila de Castro Canto e Melo foi primeira dama da imperatriz Leopoldina e amante de dom Pedro I. Muito influente na corte, após a morte da imperatriz voltou para São Paulo, onde realizou obras de caridade e promoveu encontros literários e bailes de máscaras para a sociedade paulistana.*

24 - Diva Nolf Nazário - (p. 213) – *Enquanto estudante de direito, após uma aula sobre a Constituição, convenceu-se de que poderia ser eleitora e batalhou por esse direito, dando entrada em um pedido formal para tal. A negativa de seu direito repercutiu em grandes veículos de imprensa e se tornaram um passo importante para o voto feminino.*

25 - Ana Néri (p. 75-76) - *Denominada a “mãe dos brasileiros” pelo Exército por sua atuação na Guerra do Paraguai como enfermeira, recebeu diversas homenagens por ter se voluntariado para a função. Considerada pioneira da Enfermagem na Guerra do Paraguai.*

26 - Tarsila do Amaral (p. 578-579) - *Artista plástica, teve uma educação nos moldes europeus, completando seus estudos na Europa. Integrante do chamado “grupo dos cinco”, participou da Semana de Arte Moderna de 1922 e após o contato com o estilo barroco brasileiro, adotou em sua arte a valorização de elementos nacionais e mais tarde adotou a adoção de temas sociais em suas obras.*

27 - Teresa Cristina (p. 581-582) - *Terceira imperatriz do Brasil, ficou conhecida como a “mãe dos brasileiros” devido suas ações no campo social, com a criação de entidades assistenciais e envio anônimo de dinheiro aos necessitados, além do incentivo à cultura, promovendo o aperfeiçoamento de artistas no exterior. Apaixonada pelo Brasil, sofreu muito com a expulsão da família imperial do país com a proclamação da República.*

28 - Tia Ciata (p. 589) - *Importante membro da comunidade negra do Rio de Janeiro no final do século XIX, início do século XX, era comum que suas festas religiosas virassem “pagodes” (festas com música). Em sua casa surgiu o primeiro samba gravado (“Pelo telefone”). Numa época em que o samba e a religiosidade africana eram proibidos, sua casa virou a capital da Pequena África no Rio de Janeiro e reduto de produção e manutenção da cultura negra.*

29 - Anita Malfati (p. 97) - *Artista plástica, deu aulas de pintura ao longo de sua história. Seu estilo de pintura acompanhou as etapas de sua vida. Uma crítica pesada ao seu trabalho, redigida por Monteiro Lobato a aproximou dos artistas com quem promoveria a Semana de Arte Moderna de 1922, importante evento cultural brasileiro.*

30 - Zuzu Angel (p. 614) - *Estilista mineira, conquistou a sociedade carioca com a criatividade de seu trabalho e ganhou projeção internacional na década de 1960 com seu estilo brasileiro nas peças e tecidos. Após o assassinato de seu filho mais velho num quartel da Aeronáutica durante a Ditadura Militar, travou uma luta de proporções internacionais com o governo brasileiro para descobrir o que houve com seu filho.*

LISTA DE NOMES PARA SEREM SORTEADOS:

1 - LUZIA	2 - IMPERATRIZ LEOPOLDINA	3 - CARLOTA JOAQUINA
-----------	------------------------------	-------------------------

4 - PRINCESA ISABEL	5 - MARIA QUITÉRIA	6 - ANITA GARIBALDI
7 - DANDARA	8 - AQUALTUNE	9 - BENEDITA DA SILVA
10 - BERTHA LUTZ	11 - BRANCA (INDÍGENA)	12 - MARIA FELIPA
13 - NISE DA SILVEIRA	14 - LUÍSA MAHIN	15 - OLGA BENÁRIO
16- DILMA ROUSSEFF	17 - DADÁ	18 - ESPERANÇA GARCIA
19 - CHIQUINHA GONZAGA	20 - MARIA BONITA	21 - LUÍSA ERUNDINA
22 - NIÈDE GUIDON	23 - MARQUESA DE SANTOS	24 - DIVA NOLF NAZÁRIO
25 - ANA NÉRI	26 - TARSILA DO AMARAL	27 - IMPERATRIZ TERESA CRISTINA
28 - TIA CIATA	29 - ANITA MALFATI	30 - ZUZU ANGEL

MANUAL DE INSTRUÇÕES:

Material:

- 10 cartelas contendo mulheres da História do Brasil;
- 1 ficha biográfica que será utilizada para descrever as personagens no decorrer do jogo;

- Nomes das personagens para sorteio;
- Saquinho para o sorteio;
- Milho para marcar as cartelas;
- Fichas biográficas com as personagens do jogo.

Participantes:

- Até 4 participantes por cartela;
- Mínimo de 10 e máximo de 40 jogadores.

Como jogar:

- Seguindo as regras de um bingo numérico tradicional, quando o jogador tiver a personagem citada pelo cantador (pessoa responsável por descrever as personagens sorteadas), ele deve marcar sua cartela;
- As personagens devem ser apresentadas antes de serem nomeadas. Os jogadores podem e devem trocar informações, chutar ou consultar as fichas biográficas que devem estar na sala de aula;
- Vence quem marcar toda a cartela primeiro.

Divirtam-se!

FICHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE:

- Você gostou de jogar o bingo?
 - Achou o jogo fácil ou difícil?
 - Você conhecia as personagens da sua cartela? Quantas?
 - Alguma personagem se destacou na sua opinião?
 - Você acha que há outras personagens da história, além das mulheres, que não aparecem nos livros? Quais?
 - Você acha importante estudar as personagens femininas da História do Brasil?
- Explique sua resposta:

A comparação das fichas vai gerar a devolutiva, a discussão final com os alunos.

CARTELAS DO BINGO:

Zuzu Angel	Luzia	Imperatriz Leopoldina
Anita Malfati 	Carlota Joaquina	Tia Ciata 

Princesa Isabel	Impratriz Teresa Cristina	Maria Quitéria
Tarsila do Amaral 	Anita Garibaldi	Ana Néri 

Dandara	Diva Nolf Nazário	Aqualtune
Marquesa de Santos 	Benedita da Silva	Niède Guidon 

Berta Lutz	Luísa Erundina	Branca (Indígena)
Maria Bonita 	Maria Felipa	Chiquinha Gonzaga 

Nise da Silveira	Esperança Garcia	Luísa Mahin
Olga Benário 	Dadá	Dilma Rousseff 

Carlota Joaquina	Luzia	Maria Quitéria
Dandara 	Branca (Indígena)	Benedita da Silva 

Imperatriz Leopoldina	Princesa Isabel	Anita Garibaldi
Berta Lutz 	Aqualtune	Maria Felipa 

Luísa Mahin	Dilma Rousseff	Esperança Garcia
Maria Bonita 	Niède Guidon	Diva Nolf Nazário 

Marquesa de Santos	Nise da Silveira	Luísa Erundina
Olga Benário 	Dadá	Chiquinha Gonzaga 

Tarsila do Amaral	Imperatriz Teresa Cristina	Ana Néri
Anita Malfati 	Tia Ciata	Zuzu Angel 

FICHAS PARA INICIAR A ATIVIDADE E COLOCAR NA SALA:

LUZIA



**FÓSSIL HUMANO MAIS ANTIGO DAS
AMÉRICAS**

**IMPERATRIZ
LEOPOLDINA**



**PRIMEIRA GOVERNANTE INTERINA
DO BRASIL E ARTICULADORA DA
INDEPENDÊNCIA**

CARLOTA JOAQUINA



**PRINCESA DO BRASIL E RAINHA DE
PORTUGAL.**

PRINCESA ISABEL



**PRINCESA IMPERIAL E RESPONSÁVEL
POR LEIS ABOLICIONISTAS**

MARIA QUITÉRIA



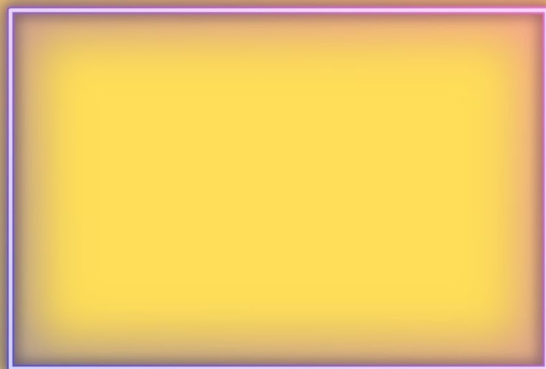
LUTOU NAS GUERRAS DE INDEPENDÊNCIA
DA BAHIA, SENDO UMA IMPORTANTE
COMBATENTE

ANITA GARIBALDI



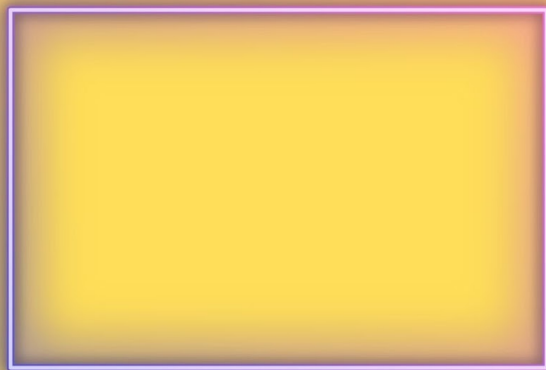
LUTOU PELA INDEPENDÊNCIA
DO RIO GRANDE DO SUL E PELA
UNIFICAÇÃO DA ITÁLIA

DANDARA



**LIDERANÇA NO QUILOMBO DOS PALMARES,
AJUDOU A DEFINIR ESTRATÉGIAS
DE RESISTÊNCIA**

AQUALTUNE



**PRINCESA AFRICANA ESCRAVIZADA,
LIDEROU UMA ALDEIA NO
QUILOMBO DOS PALMARES**

BENEDITA DA SILVA



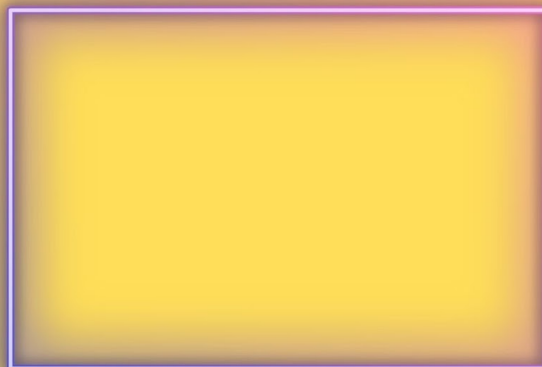
LÍDER COMUNITÁRIA, FOI DEPUTADA
CONSTITUINTE EM 1988

BERTHA LUTZ



FEMINISTA, SUFRAGISTA, DEPUTADA
FEDERAL E ZOOLOGA RECONHECIDA
INTERNACIONALMENTE

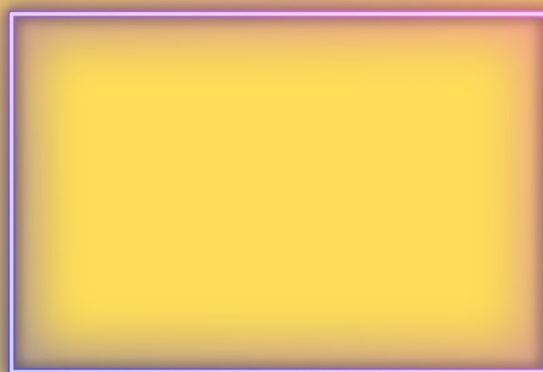
**BRANCA
(INDÍGENA)**



**INDÍGENA ESCRAVIZADA, FOI
DEIXADA COMO PROPRIEDADE EM
TESTAMENTO**



**MARIA
FELIPA**



**CAPOEIRISTA, LUTOU CONTRA TROPAS
PORTUGUESAS NO BRASIL**

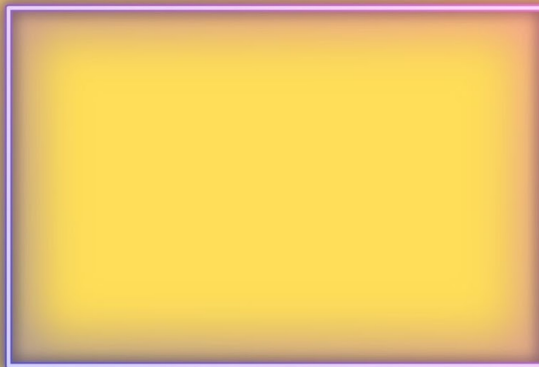


NISE DA SILVEIRA



**PSIQUIÁTRA RECONHECIDA
INTERNACIONALMENTE POR SEUS
MÉTODOS DE CUIDADO**

LUÍSA MAHIN



**EX-ESCRAVIZADA, ARTICULADORA
DA REVOLTA DOS MALÊS (1835)**

OLGA BENÁRIO



**MILITANTE POLÍTICA ASSASSINADA
NUM CAMPO DE CONCENTRAÇÃO
NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

DILMA ROUSSEFF



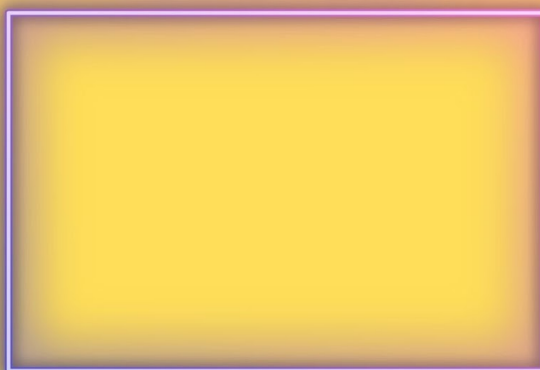
**PRIMEIRA MULHER A SER ELEITA
PRESIDENTE DO BRASIL**

DADÁ



**CANGACEIRA, FOI A PRIMEIRA E ÚNICA
MULHER A PEGAR EM ARMAS
NO BANDO DE LAMPIÃO.**

ESPERANÇA GARCIA



**ESCRAVIZADA, ESCREVEU AO
GOVERNADOR DO PIAUÍ RELATANDO
MAUS-TRATOS**

CHIQUINHA GONZAGA



**MUSICISTA E ABOLICIONISTA, FOI
UMA GRANDE ARTICULADORA
DO MOVIMENTO PELA ABOLIÇÃO**

MARIA BONITA



**PRIMEIRA MULHER
A ENTRAR PARA O CANGAÇO**

LUÍSA ERUNDINA



**PRIMEIRA PREFEITA DA
CIDADE DE SÃO PAULO**

NIÊDE GUIDON



**ARQUEÓLOGA RESPONSÁVEL POR
DESCOBERTAS IMPORTANTES SOBRE OS
GRUPOS HUMANOS NA AMÉRICA**

DIVA NOLF NAZÁRIO



ENCAMINHOU UM PEDIDO FORMAL PARA
VOTAR E TORNOU-SE
DEFENSORA DO VOTO FEMININO

ANA NÉRI



VOLUNTÁRIA NA GUERRA DO PARAGUAI
FOI PIONEIRA NA ENFERMAGEM
NO BRASIL

TARSILO DO AMARAL



ARTISTA PLÁSTICA PARTICIPANTE
DA SEMANA DE ARTE MODERNA
DE 1922

IMPERATRIZ TERESA CRISTINA



TERCEIRA IMPERATRIZ DO BRASIL,
FOI MUITO ATUANTE NO
CAMPO SOCIAL

TIA CIATA



LÍDER COMUNITÁRIA, FOI UMA DAS
RESPONSÁVEIS PELA MANUTENÇÃO DAS
TRADIÇÕES AFRICANAS NO RIO DE JANEIRO

ANITA MALFATI



ARTISTA PLÁSTICA ARTICULADORA
DA SEMANA DE ARTE MODERNA DE 1922.

DOMITILA DE CASTRO (MARQUESA DE SANTOS)



PRIMEIRA DAMA DA CORTE IMPERIAL,
PROMOTORA DE SARAUS,
DE CARIDADE E BAILES

ZUZU ANGEL



ESTILISTA RENOMADA, CRÍTICA
DO GOVERNO BRASILEIRO DURANTE
A DITADURA MILITAR

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Livro didático da turma.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história.** IN: Gabriel, Carmen Teresa; Monteiro, Ana Maria; Martins, Marcus Leonardo Bonfim. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História* – 1ª ed – Rio de Janeiro: Mauad X, 2018.

ARIES, Philippe. **A História Social da Criança e da Família.** 2ª edição – Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

FORTUNA, Tânia R. **Brincar é aprender.** IN: Giacomoni, Marcello Paniz; Pereira, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de História* - 1ª ed - Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

MEIRENZ, Carla B. **Jogar com a História na sala de aula.** IN: Giacomoni, Marcello Paniz; Pereira, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de História* - 1ª ed - Porto Alegre: Evangraf, 2013.

REZUTTI, Paulo. **Mulheres do Brasil: a história não contada.** Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva.** Minas Gerais: Editora UFMG, 2005. (tradução Rosa Freire D'Aguiar)

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SCHUMACHER, Shuma; BRAZIL, Érico Vital. **Dicionário de Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

TINOCO, Dandara. **Descrita como heroína, Dandara, mulher de Zumbi, tem biografia cercada de incertezas.** O Globo, 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/descrita-como-heroína-dandara-mulher-de-zumbi-tem-biografia-cercada-de-incertezas-14567996>. Acesso em 31/01/2022.

Imagens:

Wikipédia + Nome da personagem Acesso em: 07/02/2022.

<https://gazetaarcadas.com/2021/04/07/diva-nazario-a-sufragista-das-arcadas/> Acesso em: 07/02/2022.