

# Imagens de mulheres nos livros didáticos de história

Por Eliane Goulart Mac Ginity<sup>1</sup>

## Resumo

Tomando como ponto de partida a centralidade do livro didático no ensino brasileiro, este artigo analisa como as representações imagéticas das mulheres nos livros didáticos de história do ensino médio, contemplados pelo PNLD 2015, contribuem na composição de identidades que dão prosseguimento a determinadas visões de mundo, estimuladas pelos interesses de grupos culturais, socioeconômicos e políticos. Foram utilizados dez livros para a investigação de nove coleções das 19 aprovadas pelo MEC para a seleção dos professores. A reflexão tem nos Estudos Culturais, estudos de gênero e nos conceitos de identidade e representação seus aportes teóricos. Ao longo do estudo ficou evidente a preponderância de imagens masculinas sobre as femininas nos livros e que muitas das representações dessas são destituídas de significado e em muitos casos tiram o seu papel como sujeito histórico.

Palavras-chave: Livro didático, Análise imagética, Identidade, Representação.

## Abstract

Taking as a starting point the centrality of textbooks in Brazilian education, this article analyses how the imagery representations of women in the textbooks of high school history, contemplated by PNLD 2015 contribute in the composition of identities that give continuation to certain world views, stimulated by the interests of cultural, socioeconomic and political groups. It was used ten books for the investigation of nine collections of the 19 approved by the MEC for the selection of teachers. The research has in Cultural Studies, gender studies and the concepts of identity and representation of their theoretical contributions. Throughout the research, it became clear the preponderance of male images on female images in the books and that many of these representations are meaningless and in many cases take their role as historical subject.

Keywords: Textbook, Imagery analysis, Identity, Representation.

<sup>1</sup> Universidade federal do Rio Grande do Sul. Contato: Eliane.macginity@hotmail.com

Este artigo foi elaborado a partir do trabalho de conclusão do curso de Especialização em “Os Estudos Culturais nos Currículos Escolares Contemporâneos da Educação Básica” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientado pelo Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira. O objetivo da pesquisa, assim como deste texto, foi fazer algumas reflexões acerca da constituição das identidades, a partir de análise imagética em livros didáticos. Para isso, utilizei-me da seguinte pergunta: como a representação de imagens de mulheres nos livros didáticos de história do ensino médio, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, contribui para a composição de identidades influenciadas pelos interesses de grupos culturais, políticos e socioeconômicos?

Para pensar essa questão busquei nos Estudos Culturais, nos estudos de gênero e nos conceitos de identidade e representação ancoragem teórica. O texto inicia abordando os aspectos teóricos da pesquisa, em seguida trata do livro didático e do PNLD e encerra com a análise de algumas imagens.

Os Estudos Culturais (EC) são um campo de pesquisa interdisciplinar que tem na cultura o centro de suas análises. Os EC trouxeram muitas contribuições para a pesquisa, dentre elas, a possibilidade de questionar antigas verdades e uma das mais importantes, principalmente para este estudo, foi a possibilidade de analisar objetos e temas até então não considerados como dignos de investigação. Dentro desta perspectiva da “permissão” para estudar “novos” conteúdos e materiais de análise é que se utiliza o conceito de artefato cultural, isto é, tudo aquilo que é produzido pela sociedade, isto é, uma materialidade cultural. Assim, artefatos culturais são “[...] sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder” (SILVA, 2014, p. 142). Aqui, os meus artefatos são os livros didáticos de História.

Como mencionei, a interdisciplinaridade é um eixo fundamental dos EC. Estes aproximam-se de diferentes campos teóricos e disciplinares para desenvolver seus questionamentos. Nesse sentido, utilizei os estudos de gênero para refletir sobre os lugares que mulheres e homens ocupam na sociedade e a tentativa de ocultar a mulher como sujeito histórico e também “[...] como capaz de certas relações reflexivas sobre si mesma [...]” (LAROSSA, 1994, p. 37).

Os estudos de gênero surgiram a partir do movimento feminista dos anos 1960, que buscavam questionar papéis historicamente construídos ao longo dos últimos séculos, que normatizam e regulam o que é ser mulher e o que é ser homem e das funções atribuídas a cada um, ou seja, do que é certo ou errado para cada sexo. Além disso,

contestam as teorias biológicas de superioridade e inferioridade entre homens e mulheres.

O termo “gênero”, visto aqui como uma construção social, é uma evolução na compreensão das relações entre mulheres e homens nas diferentes esferas sociais, culturais e nos papéis que ocuparam/ocupam/ocuparão. Relações essas, que se tratam de verdades forjadas, que permeiam todos os espaços da vida, dentre eles a escola e a educação, duas das principais responsáveis por influenciar na construção das identidades dos seres humanos, mas

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar (LOURO, p. 22, 1997).

Decorrido disso, a necessidade de debater o que está sendo abordado em nossas salas de aula, de questionar os métodos e materiais que professores estão utilizando. Por isso, a análise dos livros didáticos, uma das maiores ferramentas de trabalho dos docentes. E aqui entro na questão da formação das identidades dos alunos.

Identidade ou identidades, pois os sujeitos possuem várias, surgidas a partir da diferença ou da semelhança com um determinado grupo ou objeto, assim, identidade é deslocamento, pois as pessoas relacionam-se de maneiras diferentes entre si. A identidade de uma mãe com seu filho não é igual que a identidade com o marido ou mesmo com outro filho. Há a identidade com grupos menores, como a profissional ou maiores como a do sujeito com seu país. Infere-se, também, que identidade é sentimento de pertencimento.

A identidade é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar uma identidade é, então, participar, com outros, de determinadas esferas da vida social [...] (MOREIRA, p. 126, 2011).

No caso dos estudantes suas identidades são compostas a partir dos grupos e das instituições com os quais se relacionam, por exemplo, professores, colegas da escola e de cursinhos e academias, com os pais e com outros membros da família e também através dos diferentes artefatos culturais com os quais interagem e com os acontecimentos da sociedade em si. Nesse caso, especificamente, o governo e a educação, entre vários outros elementos, estão imbrincados na produção da identidade desses jovens.

Dentro dessa lógica da construção das identidades dos jovens é que insiro outro conceito norteador da pesquisa, que é o de representação. Isto porque considero a forma como as imagens das mulheres são representadas nos livros didáticos vão contribuir para a composição das identidades do alunado, pois

No caso dos livros didáticos, através de determinados discursos, se estabelecem representações que propiciam a reprodução de “verdades” definidas no âmbito das ciências; e as mudanças “científicas” acontecidas nestas últimas, que geram alterações nos livros didáticos, podem ser vistas, em dadas situações, como consequência de descobertas, mas, também, podem ser encaradas como aparição de novas formas na vontade de verdade (GOMES, 2007, p. 27).

Representação não quer dizer o significado real de determinado objeto ou realidade, pois depende da forma como o mundo é lido e interpretado por um grupo social. Assim, a forma e os meios pelos quais se ensina a entender algo resultará em certos olhares sobre os objetos, sujeitos, gêneros, diferentes culturas e etnias. Por exemplo, um estudante brasileiro do ensino médio das primeiras décadas do século XXI pode ter tido pouquíssimo contato com a cultura indígena brasileira e se essa quase não aparece no seu principal meio de estudo, qual a mensagem que esse aluno está recebendo?

Posto isso, é de significativa relevância a afirmativa de Sabat (2004, p. 98) de que “o processo de representação, de produção de identidades, de constituição do sujeito não é realizado de uma vez por todas; pelo contrário, é necessário um processo de repetição contínua” para que isso ocorra. E os livros didáticos (LD) são um excelente exemplo desse método. Os alunos da escola pública recebem seus primeiros livros didáticos de história (LDH) no segundo ano do ensino fundamental e até o final da escolarização básica continuarão a utilizá-los. Desta forma, a representação de imagens, ao longo de onze anos, comporá tipos pretendidos de identidades.

Daí a importância de se saber quais os signos, os enunciados que são repetidos continuamente, nos materiais imagéticos dos livros didáticos, sendo que tais manuais têm suas ditas verdades potencializadas pela “legitimidade que lhes é conferida no âmbito escolar e extraescolar”. (GOMES, p. 34, 2007). Tendo isso em vista e partindo do princípio do centralismo do livro didático no ensino brasileiro e para melhor estabelecer as relações entre ele, o PNLD e a construção de identidades, passo ao estudo desses elementos.

O livro didático é tão presente nas escolas brasileiras e há tanto tempo, que já ganhou *status* de sujeito. Este

senhor, pois sua origem data do final da Idade Média europeia, foi e ainda é uma das principais ferramentas que os professores utilizam nas salas de aula e até fora delas. Os motivos para essa unanimidade podem ser vários e controversos. Primeiramente, é preciso abordar um pouco *sua* trajetória. Mas antes disso, quem é esse imperador desprezado por uns e idolatrado por outros?

Conceituar o termo “livro didático” parece, em primeira mão, uma tarefa fácil. Surge na mente das pessoas o “manual escolar”, aquele livro que contém todos os ensinamentos que os estudantes devem aprender de português, matemática, história e todas as demais matérias. Isso é decorrente de suas próprias memórias escolares e da herança da Lei do Livro Didático, de 1938, que em seu segundo artigo, toma a seguinte definição “... são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe”. Porém, a sua complexidade demonstra que não é tão simples assim.

Para Flávia Caimi é um “[...] objeto cultural operado por sujeitos que atuam sob determinadas condições históricas, apoiando-se em outros suportes de conhecimento e recursos didático-metodológicos (p. 103, 2010). Matos, sob o olhar dos estudos políticos, diz que os livros didáticos são produtos de um determinado tempo e de tendência de um governo específico (2012, p. 170). O escritor português, Justino Magalhães, vê os LD desta forma: “O manual escolar, mais que um meio de aculturação e de alteridade, é fator de afirmação e de dominação cultural” (2006, p. 10).

Além de concordar com o que afirma os autores acima e não diferenciar do que dizem, adoto também a concepção de Ivaine Tonini, pertencente a linha dos estudos pós-estruturalistas, que em sua tese de doutorado, diz o seguinte sobre o livro didático:

[...] um lugar de produção de significados, como um artefato cultural no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação. [...] como uma peça da maquinaria escolar que está inserida numa arena política, cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros (2002, p. 32).

Sabendo então que os livros didáticos hoje estão presentes em todas as nossas escolas da rede pública de ensino e partindo do princípio de que estes livros contêm determinadas visões de mundo, que querem dizer algo a alguém, o que vem sendo abordado nos livros de história? Eles representam a (s) cultura (s) de uma sociedade, verificando-se isso, por exemplo, na escolha dos assuntos. Os livros trazem em cada uma de suas linhas e imagens e na própria diagramação do volume, uma série de significados. Estes podem representar um grupo econômico ou social, que pretende construir ou manter características específicas de etnia, de gênero, etc.

Os manuais, compêndios e livros de história contribuíram e contribuem muito para essas construções. Pois é ali que está impresso o real, a verdade, ou seja, o conhecimento autorizado, pois “O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem da autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação [...]” (CHARTIER, 1994 *apud* SILVA, 2013, p. 107). Desde o período imperial brasileiro, a história foi e é utilizada para construir um ideal, primeiro de nação e depois de sociedade como um todo. Exalta-se uma elite econômica, que também é política, heróis são postos em altares, assim como suas façanhas militares.

O Imperial Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, responsável pela formação daqueles que serão os políticos e administradores do império brasileiro, seguindo o modelo francês de educação, de caráter humanístico, destaca os ensinamentos de História Universal (história greco-romana) e de Geografia. Foi nessa instituição que os próprios professores escreveram os primeiros livros didáticos nacionais de história. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) exerceu grande influência sobre o Colégio Pedro II e conseqüentemente sobre a elaboração dos manuais da história nacional. As obras produzidas pelo IHGB possuíam acentuado caráter militar e estavam relacionadas a recente formação do Estado-nação brasileiro e buscavam legitimá-lo.

Nos primeiros anos do século XX, não houve muita alteração em termos de escola e de ensino de história, o objetivo continuava sendo erguer a nação e validar as ações governamentais, só que agora da nascente república. Nessa época, em torno de 80% da população brasileira era analfabeta, mas o Brasil estava iniciando seu processo de industrialização e necessitava de uma mão de obra, pelo menos, minimamente instruída. Assim, é para “educar” o povo brasileiro, que a partir do século XX, o LD assumiu seu papel de protagonista na nossa educação.

É na Era Vargas (1930-1945) que o Estado passa definitivamente a intervir na educação, regulando e controlando o que é ensinado. Os responsáveis pela área educacional acreditavam que a prioridade deveria ser dada para a educação da elite, pois esta lideraria as massas. Nesse período a história que é contada, exalta o nacionalismo e o patriotismo e também serve como base de sustentação de um regime autoritário. E é dentro dessa lógica que se insere o livro didático de história no tempo getulista, principalmente, com o objetivo de forjar uma unidade nacional.

Para a década de 1950, tanto para a educação como para o ensino de história e para o livro didático, destaca-se a criação da CALDEME (Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino), que segundo Anísio Teixeira, em seu discurso de posse no INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), diz que a CALDEME é resultado de uma

necessidade que o governo brasileiro tem de elaborar “guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas” (TEIXEIRA, 1952 *apud* MUNAKATA, 2004, p. 514).

O golpe militar de 1964 alterou não somente a estrutura política, econômica e social do país, trouxe também modificações para a educação com a ampliação do número de vagas nas escolas e do controle da produção e distribuição dos livros didáticos. Dentro deste período, destacam-se os Cadernos MEC de História Geral, escritos por especialistas preocupados em adequar o ensino às novas mudanças pelas quais a sociedade estava passando.

Nos anos 1980, iniciou-se a inserção nos LDH de sujeitos sociais até então silenciados, como as mulheres e os negros e o debate em torno dos mitos da história. Outro avanço importante ocorreu em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta regula todos os níveis da educação desde o Ensino Fundamental I até os cursos de Pós-Graduação. Prevê a universalização da Educação Básica (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio), os investimentos na educação, entre muitos outros aspectos.

É aqui no século XXI que o LDH dá o grande salto, pois todas as escolas, que aderiram ao PNLD, da rede pública básica de ensino receberam LD de todas as disciplinas. Destaca-se aqui a obrigatoriedade do estudo das culturas indígena e africana, que foram incorporadas aos livros didáticos de história, requisito imprescindível para entrar no PNLD. A história da mulher também foi incorporada aos LDH.

O ensino de história, baseado em modelos de livros didáticos elaborados por e para um determinado grupo de pessoas, que são privilegiados como agentes efetivos da história em detrimento do silenciamento de outros, contribuiu para formar sujeitos que perpetuam essa ideia. Contudo, é inegável que houve muitos avanços nos livros didáticos presentes em nossas escolas. Incluiu-se sujeitos até então pouco visíveis e até invisíveis. Construções históricas e culturais sobre etnias, como a indígena e a negra passaram a ser estudadas não apenas através de pontos de vista idílicos ou negativos.

Entretanto, com relação a gênero e a faixas etárias não se conseguiu muitos avanços, mas os LD estão em processo de transformação em razão da presença das mulheres. Todavia, que mulheres são essas? Negras? Índias? Europeias? Judias? Muçulmanas? Quais as suas idades? Esse último questionamento levanta a discussão da quase ausência de crianças, adolescentes e idosos. É necessário frisar a omissão dos grupos LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros).

Esses aspectos tão relevantes e que não estão ou estão muito pouco presentes nos livros devem ser questiona-

dos e problematizados pelos professores, pois são estes que trabalham diariamente com os LD e também quem os escolhe. Contudo, esta decisão está condicionada aos livros aprovados pelo PNLD, que se trata de uma ação do governo federal brasileiro, que tem por finalidade a distribuição gratuita de livros didáticos, dos diferentes componentes curriculares da educação básica (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio) às escolas públicas de todo o país.

O programa é gerido pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), que recebe fundos dos estados e os converte em ações voltadas para a educação básica. O PNLD é trienal e alternado, ou seja, em cada ano o governo compra e distribui livros para um certo nível da educação básica e em outro repõe e complementa os de uma outra etapa. Os professores recebem os livros das editoras e têm acesso no site do próprio programa a todos os livros aprovados pelo MEC, com comentários sobre os mesmos e optam por dois.

A escolha dos professores é baseada no Guia do livro, onde cada componente curricular possui um, mas antes de chegar aos guias específicos de cada componente curricular, há um volume de 51 páginas, intitulado de “Apresentação”, que contém informações sobre o programa, leis que o respaldam e a seleção dos livros, reforça a necessidade da presença dos manuais nas salas de aula, propõe métodos e orientações para auxiliar os professores na escolha, reforça o processo democrático e a autonomia do docente na seleção. Porém, ao longo do texto surgem palavras e expressões como “[...] vocês vão ‘adotar coleções de livros didáticos’” (p. 12), “reflita melhor” (p.14), “organizem-se” e “não se esqueçam” (p. 15), “verifiquem” (p. 21), entre muitas que ao mesmo tempo que corroboram para a autonomia do professor, conduzem-no a certas atitudes que devem ser tomadas com relação ao livro e ao seu processo de escolha.

Após passar pelo processo burocrático, os livros de História que respondem aos pré-requisitos estipulados pelo governo em seu edital, vão passar efetivamente por uma comissão avaliadora formada por 46 avaliadores, especialistas em história, pertencentes a universidades brasileiras, estaduais, federais e privadas, quatro professores de EM da rede pública, mais 16 profissionais coordenadores, auxiliares técnicos, consultores pedagógicos, entre outros.

Esse sistema ao mesmo tempo em que propõe auxiliar o professor de escolha dos livros didáticos, considerando o enorme mercado editorial da área, também serve para controlar o sistema de circulação de conteúdos nas salas de aula brasileiras (Matos, 2012, p.176).



O guia elaborado pelos avaliadores contém dez capítulos, que inicia com a apresentação do mesmo, passando sobre discussões acerca do Ensino Médio e do ensino de história, traz informações sobre o processo de avaliação, perpassa o mundo dos jovens na contemporaneidade, contém as resenhas de cada uma das 19 coleções por eles selecionadas e encerra com uma ficha de avaliação pedagógica.

As coleções são organizadas conforme a ordem de inscrição e os critérios adotados para a elaboração das resenhas, produzidas para o guia de livros de história, são explicitados no edital e elaborados com por uma Comissão Técnica que auxilia o MEC, a SEB e o FNDE. São adotados dois tipos de critérios: um comum a todas as áreas do conhecimento e o outro relativo às especificidades de cada componente curricular. Nas páginas 11 e 12 do guia encontra-se um rol detalhado dos critérios adotados pela Comissão Avaliadora. Citando Júlia Matos novamente:

[...] os critérios de seleção dos livros didáticos de história distribuídos dentro do [...] PNLD, podemos afirmar que se dá entre editores e governo. Isso por que os livros são apresentados às escolas como parte de uma lista preparada pelo Ministério da Educação e sua Secretaria de Educação Básica, na qual os livros são categorizados e portanto, e mesmo sem um valor monetário conferido a eles, os mesmos são valorados em suas descrições" (2012, p. 175).

Diante do exposto, é inegável que os livros escolhidos para chegarem até os professores passaram por uma detalhada análise e os avaliadores procuraram ser objetivos e pretenderam oferecer bons subsídios para assistir os docentes na seleção dos livros didáticos. Porém, é necessário levar em consideração que essas pessoas possuem formações teórico-metodológicas distintas, assim como visões diferentes de mundo e estão inseridos num processo, onde o mercado media muitas das relações sociais. No entanto, é de suma importância destacar o papel dos professores na escolha dos LDH. Eles não são meras marionetes num jogo de poder, ou seja, são agentes ativos do processo.

Caimi, em um estudo realizado com 30 docentes de história dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino, acerca da relação com o LD e com a escolha do mesmo, faz um levantamento de quem é esse professor, indagando sobre questões relativas à formação, lazer, entre outros, e ao ver que tinham um bom acesso à leitura, filmes, viagens, etc., diz que

[...] professores de História bem informados, com acesso a conhecimentos oriundos de diferentes fontes, têm melhores possibilidades de exercer qualificadamente o seu trabalho, descortinando horizontes mais amplos, posicionando-

se com maior autonomia diante das demandas da sua profissão e, conseqüentemente, fazendo escolhas e utilizações do livro didático com maior protagonismo (2010, p. 106).

Cabe ao professor a última etapa do circuito de seleção dos LD. Finda esta etapa, inicia-se a compra (sem licitação, pois os livros foram indicados pelos professores) e depois a distribuição às escolas pelo correio. Este é o fim do processo do PNLD, mas quero retornar ao início desse ciclo para poder debater um pouco sobre a questão mercadológica do LD.

O governo brasileiro é o principal consumidor/comprador de livros no país. O PNLD 2015, incluindo compra e reposição de LD para os níveis fundamental e médio teve um custo, segundo os dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação de R\$ 1.330.150.337,36 (neste valor está incluso os gastos com a distribuição). Esta cifra altíssima chama a atenção não só pelo percentual financeiro investido na educação, mas, principalmente, para as editoras que receberam/recebem partes desse montante e aquelas que estão interessadas em fazer parte do seleto grupo das que têm seus livros didático aprovados e selecionados.

O valor acima deixa claro os altos investimentos do governo federal na compra de livros didáticos para as escolas públicas e o atendimento aos diferentes níveis da educação básica. Além disso, salta aos olhos o valor pago por exemplar. O preço de um livro didático de área é em torno de R\$ 130,00 e o governo paga para as editoras valores muito menores (de R\$ 6,31 a R\$ 29,13) por livro. Entretanto, como são vendidos milhares de unidades, essas tarifas são imensamente compensatórias.

Para ilustrar o quanto é fundamental para as editoras o mercado de livros didáticos no Brasil e falo aqui especificamente daqueles adquiridos pelos Estado brasileiro, utilizarei o exemplo de duas grandes editoras, FTD e a Abril Educação (que faz parte de um grande grupo editorial, mas aqui abordo apenas as suas duas editoras de educação, Ática e Scipione, a Saraiva não foi incluída, pois apenas recentemente foi comprada pela Abril Educação). Escolhi estas, pois de acordo com o Global Ranking of the Publishing Industry 2015, onde se encontram as 56 editoras com o maior faturamento em 2014 no mundo todo, a FTD ocupa a 55ª posição com €163 milhões de faturamento e a Abril Educação em 56º lugar com um total de €161 milhões.

1 A Saraiva encontra-se na 54ª posição com €164 milhões de euros. Lembro que esta empresa passou a partir deste ano a fazer parte do grupo Abril Educação e, conseqüentemente, estes valores passarão a ser somados aos desse.

2 As porcentagens referentes ao faturamento total das editoras foram convertidas de Euro para Reais, para

tanto tomou-se o valor de R\$ 3,7882, valor de venda no dia 28/07/2015, para cada Euro. O site consultado foi UOL Economia Cotações. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/cotacoes/cambio/euro-uniao-europeia/>> Acesso em: 28/jul/2015.

Ao verificar os valores pagos pelo governo às editoras Ática e Scipione, as duas primeiras no “ranking” do PNLD, vê-se que as duas juntas receberam um total de R\$ 241.116.531,61, o que representa 21,2% do total de gastos com o PNLD 2015 e 39,5%<sup>2</sup> do faturamento total da Abril Educação e a Editora FTD recebe 15,8% do total gasto com o PNLD 2015, o que em termos de seu faturamento global é de 30,1%.

Diante desses números avassaladores, é evidente o grande interesse das editoras em participar do programa de fornecimento de livros didáticos para o Estado brasileiro e assim, respeitarem todas as normas solicitadas no edital do referido plano. Desta forma, produzindo conteúdos especificados pelo governo, os quais acabam por representar interesses de determinados grupos econômicos, políticos e sociais.

Levando tudo isso em consideração, retomo o objetivo da investigação, analisar como as imagens das mulheres presentes nos livros didáticos de história contribuem para a construção de identidades, tomei como base a história geral e a história do Brasil, durante o século XX. Optei por nove coleções de livros das 19 disponíveis no PNLEM 2015, totalizando dez livros, pois uma das coleções possuía em dois volumes o referido conteúdo.

Defini três categorias de análise “Classe” (elite, mista/indefinida e popular), “Etnia” (afrodescendente, branca, indígena, outras [asiáticas e árabes] e várias – mais de uma etnia na mesma imagem) e por fim, “Posicionamento” (atuante e espectadora). Esta última, merece uma explicação mais detalhada. As mulheres consideradas como atuantes são aquelas que estão em algum tipo de manifestação de resistência, exercendo uma profissão específica ou quando o texto fala especificamente sobre a figura da mulher, dependendo da forma que este se refere. A posição da mulher é tida como espectadora quando ela é tida apenas como uma espécie de ilustração, ou seja, como acessória. As legendas também foram levadas em consideração e estão junto às imagens, pois dão informações significativas, mas, ao mesmo tempo, podem complementar e dar mais sentido ao que está representado ou descontextualizá-la e ainda esvaziar seu conteúdo.

As mulheres representam pouco mais de 10% do total de imagens de homens, num total de 65 para 601 respectivamente. As figuras dos dois sexos juntos (283) possuem dois aspectos, permite o aparecimento de um número maior de mulheres, ao mesmo tempo, porém, aumenta ainda mais a presença masculina nos livros. Esses números

aliados aos conteúdos das imagens, reforçam o protagonismo masculino e o que se espera para homens e mulheres. A análise abaixo elucida isso.

Maria Bonita e Lampião

(CATELLI JUNIOR, 2013, v. 3, p. 11)



Lampião com sua mulher, Maria Bonita, e cachorros. Nesta foto de 1936, tirada pelo fotógrafo Benjamin Abrahão, que acompanhou o bando, o cangaceiro aparece segurando um exemplar da revista musical *Noite Ilustrada*, que fazia sucesso na época.

Neste caso, quando o livro aborda o Cangaço, Maria Bonita é tida apenas como a esposa de Lampião, que declarou seu amor por ele e se dispôs a viver com o bando. Na imagem, ela está sentada, rodeada de cães, ao lado de Lampião, enquanto ele lê uma revista em pé. Maria Bonita não está vestida de cangaceira e ele sim. Ela está abaixo dele, ladeada pelos cães, como se fosse indefesa, precisando da proteção dos animais. A imagem dela retira toda a sua participação no movimento. É ressaltado o seu papel como companheira e amorosa, que se sujeitou a uma vida itinerante, de dificuldades e violência para viver ao lado de Lampião. É negado sua ativa atuação nas ações do cangaço.

A legenda reforça o conteúdo do texto e transforma Maria Bonita no exemplo de mulher submissa, numa contraposição ao que historicamente se sabe. Chartier diz que

As lutas de representações são assim entendidas como uma construção do mundo social por meio dos processos de adesão ou rechaço que produzem. Ligam-se estreitamente à incorporação da estrutura social dentro dos indivíduos em forma de representações mentais, e o exercício da dominação, qualquer que seja, graças à violência simbólica (2011, p. 22).

Em termos de grupos sociais, há uma equiparação, entre elite e classe popular. Com relação às etnias, os dados são preocupantes, pois as imagens das mulheres afrodescendentes (34) representam apenas 15% do número de imagens de mulheres brancas (226), enquanto que não há a presença da figura feminina indígena (dentro do recorte de tempo adotado). Mulheres negras, asiáticas e de origem árabe costumam aparecer com uma conotação negativa. A

maioria pobre, em posição de submissão e subserviência. Na imagem abaixo sequer há uma legenda e é necessário conhecimentos básicos de inglês, pelo menos, para entender o que está acontecendo, o que muitos professores de história não têm. Porém, o texto do livro explica o que foi o *apartheid* e assim é possível fazer uma interpretação crítica da figura.

Submetida (BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 162)



Uma das categorias de análise que mais suscitou questionamentos foi a das mulheres como atuantes ou espectadoras, pois será que o simples fato de estar em primeiro plano tornam-nas atuantes? Mas ao mesmo tempo, o foco da imagem coloca-as em posição de destaque, estão visíveis. E se exercer uma profissão quer dizer estar submetida a uma ordem de exploração, por exemplo? Entretanto, pode estar representando a conquista por novos espaços de socialização, que lhes eram negados. Para representar essa reflexão sobre essa categoria de análise voltei-me para as imagens que seguem.

She's a wow (BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 96)



A frase “A garota que ele deixou para trás ainda continua por trás dele” e logo a seguir “Ela é o máximo”

(tradução livre), ao mesmo tempo em que valoriza a mulher, a coloca em posição secundária, pois ela fica atrás dele. Os dois atendem ao chamado de guerra, mas quem vai para o *front* e está sujeito aos riscos é o homem, e a mulher fica em seu país, em segurança. A imagem e as frases que a complementam contribuem para consolidar uma visão que tanto os homens e as mulheres devem ocupar na sociedade. Utilizo a citação de Guacira Louro

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (1997, p. 21).

Com devida contraposição ao que foi dito ainda pouco, destaco a atuação da mulher na II Guerra Mundial. Mesmo sendo sua ausência muito clara na maioria dos livros, é possível perceber nas duas imagens acima e abaixo sua participação nesse momento crítico da história da humanidade. Destaco que as duas estão relacionadas à produção armamentista.

Fazendo sua parte (FIGUEIRA, 2013, v. 3, p. 56)



Nesta imagem, a mulher é representada entrando na fábrica, enquanto os homens saem desta para ir à guerra. Ela é chamada para fazer sua parte, aprender como fazer munições e produzi-las. Ao longo do texto não há referências à mulher na II Guerra, mas a imagem é extremamente significativa, pois ao vestir o jaleco e entrar na fábrica está tomando para si, sem ressalvas, uma grande responsabilidade.

Baldissera fala que às vezes o autor ao colocar a imagem apenas como ilustrativa “[...] não se dá conta de que aquela ilustração, às vezes com ar tão inocente, pode estar justamente negando tudo aquilo que seu discurso escrito apresenta; outras vezes, ela revela justamente o que

se pretendia esconder” (2010, p. 252). Mesmo o autor não tendo inserido o assunto da imagem no texto, esta por ser tão representativa, pode suscitar, pela orientação do professor um debate bastante profícuo.

O clássico ditado “uma imagem vale mais do que mil palavras” representa muito a sociedade contemporânea, pois as pessoas são rodeadas, ao longo da maior parte do seu dia por imagens. Isso ocorre no transporte, trabalho, estudo e lazer. Daí a grande importância da análise imagética, visto que “Uma imagem é rica, potencialmente, em informações de diversos níveis. Nos proporciona, quanto ao imaginário, apoio e referência no campo da História das mentalidades, do cotidiano, da cultura material, etc.” (BALDISSERA, 2010, p. 247).

Pois mesmo estando cercadas por imagens, as pessoas ainda não sabem lê-las, pois foram acostumadas a lidar com essas no sentido literal e não com aqueles que estão subentendidos (BALDISSERA, 2010, p. 248). Decorrendo disso, a real necessidade de explorá-las e analisá-las nas diferentes formas possíveis.

## Juntando as ideias

O livro didático é a principal ferramenta de trabalho de professores e até mesmo fonte de seus estudos. Juntando-se a isso sua formação e as condições nas quais exerce sua profissão, na maioria das vezes as duas deficitárias, o próprio professor pode se perguntar: se não está no LD, existe?

O protagonismo do LD está relacionado, como foi visto, com vários aspectos, dentre eles a herança educacional brasileira desde o final do século XIX até o PNLD, que ao longo das últimas décadas do século XX e dos primeiros anos do século atual, universalizou a presença dos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras (lembrando que os LD e as apostilas também estão presentes nos estabelecimentos da rede privada de ensino, também compondo identidades).

O PNLD, um dos maiores programas de distribuição gratuita de livros didáticos do mundo, movimenta anualmente milhões de reais, chegando as cifras gastas pelo governo federal para o atendimento do ano de 2015 a quase R\$ 1,4 bi. Como mostrei, algumas das maiores editoras do mundo são brasileiras (com origem no exterior ou com acionistas de fora do país) e parcela significativa de seus lucros globais, mais de 30% advém das compras do Estado brasileiro.

Logo, esse mercado altamente lucrativo é um dos principais alvos das editoras, que por sua vez, elaboram livros para atender a demanda criada pelo PNLD e, consequentemente, fazem-nos de acordo com os pré-requisitos ditados pelo MEC, órgão do governo, este fruto de uma sociedade e de um momento específico. Desta forma, os conteúdos dos LD são feitos para serem aprovados pelo Estado e assim atendem a interesses de grupos socioeconômicos, que pretendem induzir os alunos a comportamentos desejados.

As imagens, dentro desta lógica, são elementos que servem a esse propósito, pois é notório que a sociedade atual é visual e se o aluno vê aquela imagem sem ser analisada e interpretada sob diferentes pontos de vista, tem como real e verdadeiro aquilo que está posto. Assim, diferentes formas imagéticas de como homens e mulheres são representados contribuem para estabelecer o que cabe a cada um, reforçando a desigualdade de gênero. E esta posição também se aplica a cultura, às etnias, etc., mas esse engessamento não é aceito passivamente, há educadores, movimentos sociais, entre outros que estão em busca da alteração desse panorama. Aos professores não cabem e nem eles aceitam o papel de serem apenas reprodutores de um conhecimento dado como certo e acabado, impossível de ser discutido. Pelo contrário, através dos livros selecionados pelo governo e colocados a sua escolha, podem pôr em dúvida o que está ali e levantar questões sobre o que não está.

## Referências Bibliográficas

BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Véra Maciel [et al]. *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH, 2010. P. 247-265.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade e cidadania: 3ª ano; 1ª ed.* São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL, Dados estatísticos. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 12/jul/2015.

BRASIL, Decreto-Lei nº 1006 de 30/12/1938 da Constituição brasileira de 1937.

BRASIL. *Guia do Livro: PNLD 2015: história: ensino médio*: Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias->



do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015> Acesso em 20/jun/2015.

CAIMI, Flávia Heloísa. Escolhas e usos do livro didático de história: o que dizem os professores. In: BARROSO, Véra Maciel [et al]. *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH, 2010. P. 101-114.

CATELLI JUNIOR. *História*. Volume III. Ensino Médio. São Paulo: AJS, 2013.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 11, n. 5, jan/abr, p. 117-191, 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 18/jun/2015.

. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, v. 12, n. 24, p. 15-29, jul/dez, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/nocaoderepresentacao.pdf>> Acesso em: 02/09/2015.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História: 3º ano: ensino médio*. São Paulo: IBEP, 2013.

GOMES, João Carlos Amilibia. *As representações do feminino nas imagens dos livros didáticos de história – ensino médio*. Canoas: ULBRA, 2007. 158 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Luterana do Brasil, 2007. Disponível em: <<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM053.pdf>> Acesso em: 04/09/2015.

LARROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo: revista de ciência da educação*, Lisboa, n. 1, set/dez, p. 5-14, 2006. Disponível em: <<http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/OManualEcolarNoQuadrodaHistoriaCultural.pdf>> Acesso em: 20/jun/2015.

MATOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como *produtos* para o ensino de história: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. *Historiae*, Rio Grande, v. 3, n.3, p. 165-184, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/3268>> Acesso em: 11/jun/2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). *Cultura*,

*poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. 2ª ed. Canoas, ULBRA, 2011. P. 123-143.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 513-529, set/dez, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a10v30n3.pdf>> Acesso em: 24/jun/2015.

RÜDIGER Wischenbart Content and Consulting. *Global Ranking of the Publishing Industry 2015*. Inglaterra, 2015. Disponível em: <<https://publishnews.files.wordpress.com/2015/06/global-ranking-2015.pdf>> Acesso em: 28/jul/2015.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TONINI, Ivaine Maria. *Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neegeo/files/2014/03/Identidades-capturadas-g%C3%AAnero-gera%C3%A7%C3%A3o-e-etnia-na-hierarquia>> Acesso em: 10/jun/2015.