

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação de Mestrado

**Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos
de História do Ensino Médio**

Inácio Ribeiro Oliveira

Pelotas, 2019

Inácio Ribeiro Oliveira

**Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos
de História do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Alves da Silva

Pelotas, 2019

O48c Oliveira, Inácio Ribeiro
 Construções de identidades de gênero, raça e classe em
 livros didáticos de história do ensino médio / Inácio Ribeiro
 Oliveira. - 2019.
 113 f.

 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
 de Pelotas, 2019.
 Orientadora: Prof. Dra. Márcia Alves da Silva.

 1. Gênero. 2. Raça. 3. Classe. 4. Livros didáticos. 5. Ensino
 médio. I. Silva, Márcia Alves da. II. Título.

CDD 305

Catálogo na fonte: Bibliotecária Jetlin da Silva Maglioni CRB-10/2462

Inácio Ribeiro Oliveira

Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de
História do Ensino Médio

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção de grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 05/07/2019

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Márcia Alves da Silva (Orientadora),
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof.^a Dr.^a Lorena Almeida Gill,
Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

Prof.^a Dr.^a Vânia Grim Thies,
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Dedico este trabalho à minha mãe Diva (*In
Memorian*) e meu pai Fernando que sempre
foram as rochas que sustentaram minha
jornada. Minha esposa Mytzly e minha filha
Fernanda, que são as pessoas mais
importantes na minha vida.

Agradecimentos

A minha orientadora Professora Doutora Márcia Alves da Silva e colegas do grupo de pesquisa D'Generus, ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE - FaE/UFPel), que me proporcionaram esta grande experiência de aprendizagem e as condições de realizar esta pesquisa. Agradeço também a minha banca examinadora: Professora Doutora Lorena de Almeida Gill e Professora Doutora Vânia Grim Thies.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se da necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, a rever-se em suas posições; em que procure envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer.

(Paulo Freire, patrono da educação brasileira).

Resumo

OLIVEIRA, I.R. Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de História do Ensino Médio. 2019. p. 113 Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Nesta pesquisa foi realizada uma investigação em uma coleção de livros didáticos da disciplina de História de Ensino Médio, com o propósito de analisar de que formas gênero, raça e classe são representadas nos textos, nas figuras, através dos conteúdos apresentados. Para realizar esta análise, foi utilizada uma construção teórica que abarca aspectos de teorias diferentes que se complementam, de maneira que as análises fossem realizadas da melhor forma possível. Foi utilizado o conceito de interseccionalidade, como ferramenta de compreensão e análise entre as teorias de gênero, raça e classe. Às análises também foram incorporados elementos das teorias descoloniais, por se integrarem e proporcionarem uma visão mais completa dos temas. Nas análises buscou-se compreender de que forma estas três categorias são construídas e como aparecem nos livros didáticos citados. Foi constatado que, apesar de os autores dos livros didáticos pretenderem ser mais inclusivos em relação a gênero, raça e classe, acabam em muitas situações colocando estes aspectos em segundo plano em textos auxiliares, o que serve para dar uma impressão de que tais temáticas são assuntos menos importantes dentro dos processos históricos maiores. Foi concluído que ainda serão necessárias grandes reflexões sobre a produção de materiais didáticos, para que se possam produzir materiais mais inclusivos e que combatam a reprodução de estereótipos.

Palavras-chave: Gênero; raça, classe; livros didáticos; Ensino Médio

Abstract

OLIVEIRA, I.R. Constructions of gender, race and class identities in high school History textbooks. 2019. p. 113 Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

In this research an investigation was conducted in a collection of textbooks of the High School History discipline, with the purpose of analyzing in what ways gender, race and class are represented in the texts, in the figures, through the presented contents. To perform this analysis, a theoretical construction was used that encompasses aspects of different theories that complement each other, that way the analyzes were performed in a best way. The concept of intersectionality was used as a tool for understanding and analyzing the theories of gender, race and class. Elements of decolonial theories have also been incorporated into the analysis because they integrate and provide a more complete view of the themes. The analyzes sought to understand how these three categories are constructed and how they appear in the textbooks cited. It has been found that although textbook authors want to be more inclusive about gender, race and class, in many situations they end up putting these aspects in the background in ancillary texts, which gives an impression that such themes are less important issues within the larger historical processes. It was concluded that major reflections on the production of teaching materials will still be necessary to produce more inclusive materials that combat the reproduction of stereotypes.

Key-words: Gender; race; social class; textbooks; High School

Lista de Figuras

Figura 1	Imagem dos primeiros hominídeos (Fonte: Vicentino; Vicentino, 2016, p.38-39. Vol.1.)	52
.....		
Figura 2	Abertura do túmulo do faraó Tutancâmon. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO. 2016, p. 75. Vol.1)	54
.....		
Figura 3	Pirâmide social do Egito. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 90. Vol.1)	55
.....		
Figura 4	Caixa de texto “mulheres no Antigo Oriente (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 99. vol. 1)	56
.....		
Figura 5	Pirâmide social da Índia. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 109. Vol.1)	57
.....		
Figura 6	Imagem e informação sobre as mulheres no Reino de Kush. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 123. Vol.1)	58
Figura 7	Caixa de texto “Mulheres gregas”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 139. Vol.1)	59
.....		
Figura 8	"Mulheres na Grécia". (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 148-149, vol. 1)	60
.....		
Figura 9	Caixa de texto sobre as mulheres e a família romana. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 160. Vol.1)	61
.....		
Figura 10	Quadro social de Roma. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 161. Vol.1)	62
.....		

Figura 11	“Opressão aos debaixo”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 237. Vol.1)	65
.....		
Figura 12	Caixa de texto “Mulher na Idade Média”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 238. Vol.1)	66
.....		
Figura 13	Caixa de texto sobre Joana D’arc. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 252.vol.1)	67
.....		
Figura 14	“Por que a China não descobriu a Europa?” (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 20. Vol.2)	69
.....		
Figura 15	Caixa de texto “Degredados: homens brancos e pobres”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 30. Vol.2)	71
Figura 16	Imagem de várias mulheres negras. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 39. Vol.2)	72
.....		
Figura 17	Caixa de texto sobre os anabatistas. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 71. Vol. 2)	74
.....		
Figura 18	Caixa de texto sobre o Tribunal do Santo Ofício. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 74. Vol.2)	75
.....		
Figura 19	Caixa de texto sobre as revoltas de Henrique Dias e Filipe Camarão (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.92. vol.2)	76
.....		
Figura 20	Caixa de texto sobre as mulheres bandeirantes. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 102.vol.2)	77
.....		

Figura 21	Caixa de texto “A construção do conceito de América Latina”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.113. vol.2)	78
Figura 22	Caixa de texto “Vida dos primeiros colonos”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 117. Vol.2)	79
Figura 23	Caixa de texto sobre a vida dos escravos urbanos no Brasil. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 124. Vol.2)	81
Figura 24	Autores iluministas. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 135. Vol.2)	82
Figura 25	Pequeno texto sobre os sans-culottes. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 160. Vol.2)	83
Figura 26	Caixa de texto “As mulheres na Revolução Francesa”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 168. Vol.2)	84
Figura 27	Trecho do texto que fala da condição das mulheres no código napoleônico. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 173. Vol.2)	85
Figura 28	Trecho “Reflexos da Revolução na América”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 177.vol.2)	86
Figura 29	Caixa de texto “As mulheres na guerra de libertação”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 197. Vol.2)	87
Figura 30	Caixa de texto “Papéis femininos”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.217. vol.2)	89

Figura 31	Infográfico sobre culturas africanas no Brasil. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 246. Vol.2)	90
.....		
Figura 32	Infográfico manifestações culturais afro brasileiras. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 247. Vol.2)	91
.....		
Figura 33	Infográfico processo abolicionista. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 280. Vol.2)	92
.....		
Figura 34	Personalidades negras do processo da abolição. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 281. Vol.2)	93
.....		
Figura 35	Cartazes da I Guerra Mundial. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 19)	94
.....		
Figura 36	Caixa de texto sobre as mulheres imigrantes na América. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.72. vol.3)	95
Figura 37	Imagem de passeata do MST. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 112. Vol.3)	96
.....		
Figura 38	Texto “Novos personagens e ordem oligárquica”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 115. Vol.3)	97
.....		
Figura 39	A constituição de 1934. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 130. Vol.3)	98
.....		
Figura 40	A crise do eurocentrismo. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 162. Vol.3)	99
.....		
Figura 41	A nova classe média estadunidense. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 175. Vol.3)	100
.....		

Figura 42	Mapa das regiões que o capítulo aborda. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 210. Vol.3)	101
		
Figura 43	Caixa de texto sobre massacre dos trabalhadores sem terra. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 274. Vol.3)	102
Figura 44	Imagem de uma fila e da posse da presidenta Dilma Rousseff. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 275. Vol.3)	103
		
Figura 45	Cidadania e direitos sociais. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 278-279. vol.3)	105
		

Lista de Tabelas

Tabela 1	Coleção de livros pesquisados	18
Tabela 2	Quantidades de imagens femininas e imagens masculinas	50

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACD	Análise Crítica de Discurso
COLTED	Conselho do Livro Técnico e Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Sumário

1 APRESENTAÇÃO	14
.....	
1.1 Metodologia da Pesquisa	17
.....	
2 A CONSTRUÇÃO A HISTÓRIA NA COLONIALIDADE: A NECESSIDADE DE DESCOLONIZAR O CONHECIMENTO	23
.....	
2.1 A História enquanto campo de pesquisa nos estudos de gênero	26
.....	
3 AS POLITICAS DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	30
.....	
4 INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE	36
.....	
4.1 Desenvolvendo o Conceito de Gênero	44
.....	
4.2 Raça	46
.....	
4.3 As classes sociais	47
.....	
5 ANÁLISE DOS DADOS: A COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PESQUISADOS	49
.....	
5.1 Volume 1	50
.....	
5.2 Volume 2	69
.....	
5.3 Volume 3	95
.....	

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
.....	
REFERÊNCIAS	110
.....	

1 APRESENTAÇÃO

Sou professor de História há dez anos. Ainda quando estava cursando minha graduação me envolvi em projetos de extensão, como o Curso Pré-vestibular Desafio¹, e logo após concluir o curso de Licenciatura em História, comecei a trabalhar como professor. Após muitas idas e vindas como professor contratado em escolas públicas e privadas, hoje sou professor concursado do município de Pelotas e do estado do Rio Grande do Sul. Minha trajetória profissional está intimamente ligada com a prática docente. A sala de aula, assim como tudo que está a ela ligada, é um assunto muito presente no meu dia a dia. Acredito que minha trajetória como profissional da área da Educação me incentiva a buscar alternativas para os desafios que essa prática apresenta nos dias atuais.

O trabalho como professor acaba nos trazendo várias indagações sobre os métodos, materiais didáticos e práticas utilizadas em sala de aula. Atualmente, muitos questionamentos e críticas são colocados pela sociedade e geral sobre a educação no Brasil. A observação sobre os problemas vivenciados nas escolas públicas brasileiras, tais como a falta de investimentos e de estrutura das escolas; desvalorização e aumento da sobrecarga de trabalho dos professores; a violência que cerca as escolas; a evasão escolar, etc.; acaba se torna um desafio bastante complexo. Neste trabalho pretendo realizar uma investigação sobre uma pequena parte deste “universo” educacional.

Segundo a lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em seu Título II:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Ainda nesta lei, em seu artigo 3º, ela estabelece:
(...) I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

¹ Projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas, no qual são oferecidas aulas preparatórias para vestibular e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) gratuitamente. As aulas são ministradas pelos alunos de graduação da Universidade Federal de Pelotas de diversos cursos e áreas de conhecimento.

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 2017, p.9).

Ou seja, segundo a lei que rege a educação brasileira, são colocados como preceitos básicos, entre outros, a promoção da igualdade entre todos e promoção de pluralidade de ideias. Mas, na prática, será que isto acontece? Estes preceitos estão presentes, de fato, nos materiais utilizados pelas escolas? A intenção desta pesquisa é problematizar as representações de gênero que os livros didáticos carregam, compreendendo gênero na sua interseccionalidade com raça e classe social.

Nos últimos anos vivemos no Brasil um movimento que amplia o direito à educação a um número cada vez maior de pessoas e grupos sociais (pretos e pardos principalmente). Muitos destes grupos sociais, como negros, indígenas, mulheres e a classe trabalhadora, foram historicamente excluídos dos processos de escolarização e tornados invisíveis, considerados sem importância em nossa sociedade, ou até mesmo ridicularizados. Segundo dados estatísticos, o índice de analfabetismo é de 9,9% entre os pretos e pardos enquanto que entre os brancos é de 4,2%. Das crianças que trabalham no Brasil, cerca de 63,8% são pretas e pardas, sendo que, de acordo com dados do último Censo (2010), 50,7% da população brasileira é constituída por pretos/as ou pardos/as². Será que essas pessoas conseguem se “enxergar” nos currículos escolares e materiais didáticos?

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99).

² Dados noticiados pela Agência de Notícias do IBGE, em: “IBGE mostra as cores da desigualdade”, texto de Irene Gomes e Mônica Marli. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade.html>>. Acesso em 29/05/2018

A partir destas perguntas surge a proposta de investigação deste trabalho, com o foco em materiais que são amplamente utilizados nas escolas brasileiras e que são distribuídos pelo Governo Federal: os livros didáticos. A ideia desta pesquisa é subsidiar uma discussão sobre o livro enquanto material didático-pedagógico verificar se este instrumento atende aos desafios recentes, de ser mais inclusivo e representativo, da educação brasileira. Os livros didáticos são, desde muito cedo, utilizados pelas escolas como parte fundamental no processo educacional, tendo se transformado no veículo de maior alcance junto à população estudantil de nossa sociedade. É possível afirmar, portanto, que os livros se tornaram um dos canais de discurso mais abrangentes.

Podemos argumentar que, após a mídia, o discurso educacional é o mais influente na sociedade, especialmente quando se refere à comunicação de crenças que não são normalmente transmitidas nas conversas cotidianas ou na mídia. Crianças, adolescentes e jovens adultos enfrentam, diariamente, por muitas horas, aulas e livros didáticos – os únicos livros que são leituras obrigatórias em nossa cultura. Isto é, não há instituição ou discurso comparável que é tão massivamente inculcado como o da escola (DIJK, 2017, p. 148-149).

Os livros didáticos, e mais precisamente os de História, se tornaram objeto de meu interesse, por seu alcance e importância dentro das práticas educacionais. A intenção é problematizar as representações de gênero que os livros didáticos carregam, compreendendo gênero na sua intersecção com raça e classe social.

Todos os especialistas estão de acordo que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de História. Por isso, este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de História na escola e pelo seu significado para a cultura política (RÜSEN, 2011, p. 109).

Tendo em vista esta ampla utilização dos livros didáticos, é importante avaliarmos se eles estão reproduzindo estereótipos e imagens preconceituosas sobre gênero, raça e classe. Assim, é imprescindível também que esses materiais mostrem e deem visibilidade a todas e todos para quem falam, e que essas representações sirvam para desmistificar mitos e estereótipos, vindo a contribuir para o aumento da autoestima, para a visibilidade de tais grupos sociais e para a construção de uma cidadania efetiva.

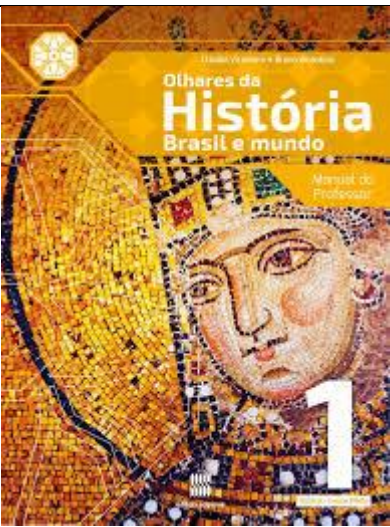
1.1 Metodologia da Pesquisa

Para realizar esta pesquisa foram feitos os seguintes passos: 1) leitura dos três volumes da coleção Olhares da História – Brasil e mundo*, uma das 12 coleções aprovadas no PNLD/ 2018 para o Ensino Médio, e; 2) utilização de roteiro, após a citada leitura e avaliação dos livros, através da qual foi viável a verificação de que forma as representações de gênero, raça e classe aparecem (ou não) nos mesmos. Escolhi trabalhar com esta coleção em específico, por ser a coleção selecionada por uma das escolas que trabalho atualmente³. O objetivo do roteiro é realizar uma quantificação, para posterior análise destes dados.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar, tanto quantitativamente a ocorrência destas três categorias, como também qualitativamente. Ou seja, de que forma, por exemplo, as mulheres aparecem nos livros didáticos, em quais situações, em que quantidade; outro exemplo é se os textos utilizam uma linguagem inclusiva, se contam também a história das mulheres, se há imagens femininas em maior ou menor número, se são positivas ou não. Estas análises serão desenvolvidas também levando em consideração as representações de raça e classe e quando se interseccionam. As coleções de livros didáticos da disciplina de História que foram analisados nesta pesquisa estão indicadas no quadro a seguir.

³ Colégio Estadual Dom João Braga, localizado na cidade de Pelotas/ RS

Tabela 1 – Coleção de livros pesquisados

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Olhares da História: Brasil e mundo. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2016. Volume 1.	
VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Olhares da História: Brasil e mundo. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2016. Volume 2.	
VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José José Bruno. Olhares da História: Brasil e mundo. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2016. Volume 3.	

É importante ressaltar que a metodologia aqui utilizada, a análise crítica de discurso, se adapta aos tipos de análises propostas, ou seja, ela consegue sistematizar tanto os dados quantitativos como também os qualitativos. Através dos dados extraídos das análises quantitativas foi possível estabelecer categorias que, posteriormente, serviram como base às análises qualitativas. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (FRANCO, 2012, p. 63).

Os livros foram analisados com a verificação do número de vezes que aparece a palavra “mulher”, a palavra “homem”, mas também se personagens mulheres foram incluídas nos textos, se as histórias e personagens de diferentes etnias aparecem nos textos ou aparecem em seções separadas. Minha pesquisa teve por objetivo, ainda, realizar uma análise das imagens que fazem parte dos livros didáticos e, cada vez mais, do nosso cotidiano. Entendo que estas imagens são parte fundamental do discurso transmitido pelos livros e cada vez mais são utilizadas como forma de transmissão do conteúdo ou de corroborar informações nos livros didáticos.

O fato de compreendermos o cotidiano através de imagens significa que nosso mundo, nossa realidade social, não é apenas representado de forma imagética, mas também constituída ou produzida dessa forma. (BOHNSACK, 2007, p. 288-289).

As imagens cumprem de certa forma um papel de transmissão de normas e regras, que são implícitas em nossa sociedade, assim devemos analisá-las e observá-las com o mesmo cuidado que analisamos os textos, talvez até com mais cuidado, porque transmitem informações, sendo isto feito de maneira não verbal.

A compreensão da imagem é realizada por meio do conhecimento implícito ou ateórico, como denominado por Karl Manheim (1982;cf. Weller *et al*, 2002). Esses conhecimentos implícitos ou ateóricos estruturam, sobretudo, as ações habituais ou rotineiras. Esse conhecimento é transmitido, por um lado, através de narrações e descrições, ou seja, de forma metafórica e por intermédio de metáforas que representam graficamente as cenas sociais. Entretanto, o conhecimento ateórico, o conhecimento sobre o “habitus”, é transmitido principalmente através da própria imagem, através da iconicidade. A transmissão do conhecimento ateórico é realizado, sobretudo, pela linguagem figurativa (*Bildlichkeit*), no sentido atribuído por Gottfried Boehm, que define linguagem figurativa da seguinte

forma: “imagem e fala participam em um mesmo nível da linguagem figurativa” (1978,p.447). E esse nível da linguagem figurativa pertence ao domínio do conhecimento implícito (BOHNSACK, 2007, p.290).

Segundo o que nos é colocado pela psicologia social, as imagens possuem um poder muito grande de transmitir estas regras e normas. Estas informações acabam chegando aos alunos, trazendo ainda mais coisas em suas “entrelinhas”. Por isso, precisamos observar também o chamado espaço “entre”.

É nesta zona mais subterrânea de mediações, profundamente relacionada, contudo, com a superfície que ao mesmo tempo ela cobre e revela, que reside o psicossocial. Categorias como a identidade, o eu, o discurso, a representação e a ação, para citar apenas algumas, são todas produzidas lá, no espaço do “entre” (JOVCHELOVITCH, 2004, p.21).

Nesta pesquisa também observei as imagens presentes nos livros didáticos através da perspectiva de representação social, na qual:

A representação social é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar. (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Este conceito e ramo de estudo que, basicamente, trabalha com encontros entre a psicologia e a sociologia, é um importante ponto de análise para pesquisas que trabalham com imagens. Pois as imagens acabam por transmitir discursos e normas sobre aquilo que se propõem a representar. Por exemplo: quando um determinado autor exibe em um livro uma imagem de mulher, ele está colocando como uma mulher deveria parecer para ele. Portanto, as imagens presentes nos livros didáticos estão carregadas destas “idealizações”.

A representação social é importante, uma vez que o grande volume de teorias e fenômenos transmitidos na sociedade não poderia ser corroborado na experiência individual. Os significados transmitidos através do conhecimento e realidades diretas são limitados em relação aos conhecimentos e realidades transmitidos através da educação, meios de comunicação e instituições (MOSCOVICI, 1978). Contudo, a representação de uma realidade ou objeto não corresponde à sua percepção real, uma vez que esta tem o papel ativo de modelar o que aprende do exterior e reproduzir essa realidade ou objeto, reconstruindo-o. (SILVA, 2011, p. 28)

As imagens, de todos os tipos, que aparecem nos livros didáticos (por escolha dos autores dos livros), trazem consigo uma ideia ou ideal de como aquilo que elas estão representando devem ou deveriam ser. Nas três

categorias em que se propôs a análise desta pesquisa (gênero, raça e classe), esta idealização sempre se constitui de forma negativa, criando e reproduzindo estereótipos.

A análise de conteúdo e análise crítica de discurso foram utilizadas como metodologias, mesmo sabendo das possíveis controvérsias que podem vir a surgir, este método de análise foi escolhido por ter como objetivo a análise sobre os discursos que são transmitidos direta ou indiretamente. “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p.13).

Este foco nas mensagens transmitidas se alinha perfeitamente com a pesquisa, que visa a analisar as representações de gênero, raça e classe em livros didáticos de História.

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2012, p.12).

A Análise de Conteúdo, nos dias atuais, é um processo metodológico que leva em conta todos os níveis de mensagem que são emitidos - ela não é um método puramente descritivo. As suas inferências e conclusões necessitam estar ligadas a um determinado referencial teórico. Como coloca Franco (2012): A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. Quando conseguimos seguir estes passos corretamente, através de perguntas e observações, conseguimos produzir inferências sobre dados, verbais e/ou simbólicos, de uma maneira consistente.

Gomes nos esclarece, então, de maneira resumida, que “(...) através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (2012, p.84). Também nas palavras de Bardin (2011):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo

das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

Portanto, a Análise de Conteúdo foi aplicada através das técnicas e métodos que aqui desenvolveremos, com o objetivo de explicar e sistematizar os conteúdos das mensagens - mensagens transmitidas de forma direta ou indireta através dos livros didáticos e que acabam cumprindo um determinado papel dentro dos processos educacionais.

Nesta pesquisa, foi utilizada também a Análise Crítica de Discurso (ACD) – metodologia que tem por objetivo realizar um tipo de análise linguística focada na semiose (FAIRCLOUGH, 2012). A semiose é expressão linguística que abrange a língua escrita, falada, linguagem visual, linguagem corporal, entre outras; uma manifestação de três aspectos diferentes: parte da atividade social, nas representações e no desempenho de posições particulares (como os indivíduos atuam no meio social em que estão inseridos). A utilização desta metodologia se justificou principalmente por sua análise sobre imagens, pois, como se sabe, os livros didáticos, além de mensagens escritas trazem também muitas mensagens por intermédio de vários tipos de imagens. Esta metodologia deu conta das análises aqui propostas.

A ACD é a análise das relações dialéticas entre semiose (inclusive língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa disciplina preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas. O papel da semiose nas práticas sociais, por sua vez, deve ser estabelecido por meio de análise. A semiose pode ser mais importante e aparente em determinada ou determinadas práticas do que em outras, e sua importância pode variar com o passar do tempo (FAIRCLOUGH, 2012, p. 309).

Através da articulação destes referenciais teórico-metodológicos apresentados foi possível realizar uma análise consistente dos livros didáticos, cumprindo, dessa forma, com os objetivos da investigação.

2 A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA NA COLONIALIDADE: A NECESSIDADE DE DESCOLONIZAR O CONHECIMENTO

Para que possamos entender melhor o papel da História na educação, precisamos entender melhor a colonialidade e de que forma ela afeta a nossa sociedade de forma geral. A América, e principalmente a América Latina, foram constituídas dentro do espectro da colonialidade, como uma expressão dos processos econômicos e sociais que se estabeleceram nas relações coloniais entre a Europa e a América, durante a Idade Moderna.

Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje. (QUIJANO, 2010, p. 85)

A América Latina serviu, desde o início da expansão comercial europeia, como o local onde foi desenvolvido e colocado em prática o colonialismo - que era uma faceta do capitalismo aplicado aos territórios colonizados pelos europeus, uma espécie de estratégia de dominação que se utilizava de vários níveis e se caracterizava, basicamente, em uma imposição cultural por parte dos colonizadores sobre os colonizados. Esse processo acaba fazendo com que os colonizados interiorizem as normas e padrões culturais dos colonizadores, reproduzindo-os até mesmo sobre si próprios, mesmo que isso signifique inferiorização e desqualificação de si mesmos e de sua cultura.

Dentro deste ambiente de colonialidade é que se constituem todas as estruturas atuantes em nossa sociedade, assim como paradigmas que se reproduzem ao longo do tempo.

No decurso da evolução dessas características do poder atual foram-se configurando novas identidades sociais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços - e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como modernidade. (QUIJANO, 2010, p. 85)

Este sistema de dominação só funciona com a participação dos dominados (esta participação nem sempre se dá de forma voluntária) e, por isso, se faz necessário que estes indivíduos assimilem e reproduzam aquilo que lhes é imposto. Seria o que Quijano (2010) chama de o conjunto dos educados sob sua hegemonia, ou seja, tanto os colonizadores como os colonizados, acabam dividindo e reproduzindo os mesmos valores.

Este jogo desigual que se estabelece tem como principal objetivo a disputa pelo poder que, muitas vezes, se dá de forma subjetiva.

Tal como o conhecemos historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependentes do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e reprodução da espécie; 4) a subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças. (QUIJANO, 2010, p. 88)

Assim como o poder é uma malha de relações, e sempre há uma disputa nesta malha, o colonialismo atua em vários destes níveis, com o propósito fim de assegurar o controle do poder pelos colonizadores.

Os autores Santos e Meneses (2010) nos colocam três pontos que são imprescindíveis para entendermos a colonialidade:

Em face desta reflexão levantam-se três perguntas. Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? Haverá epistemologias alternativas? (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16)

Segundo os autores, a necessidade de a ciência ocidental assumir um papel de universalidade se faz necessário como forma de assumir o papel de única fonte de conhecimento válido - e quem domina estes conhecimentos não são os colonizados, ou seja, esta dominação reafirma a superioridade dos dominadores e a inferioridade dos dominados, até mesmo porque promove uma desvalorização dos conhecimentos locais. A epistemologia ocidental serve então como uma ferramenta muito poderosa de dominação, agindo em diversos aspectos. (SANTOS E MENESES, 2010).

Também necessitam desqualificar ou diminuir qualquer forma de conhecimento que se coloque como diferente ou que possa vir a disputar a posição de “validade” com aqueles saberes e conhecimentos dos colonizadores. Desta forma, também reforçam a sua distinção e diferenciação perante os colonizados colocando-se e agindo a partir de uma posição superior, desenvolvendo relações desiguais de poder. Neste sentido, uns tem poder, outros não têm; uns têm conhecimentos, os outros não têm. Essas barreiras são criadas a partir, tanto de distinções visíveis, quanto de distinções invisíveis. É o que Santos (2010) chama de pensamento abissal.

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus ‘outros’ modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS; MENESES; 2010, p. 34)

Estas barreiras e diferenciações acabam se estabelecendo em vários aspectos da sociedade, entre eles na ciência e na educação. Como podemos perceber, estes acabam se fixando no meio social e se reproduzindo através de mecanismos que agem em vários níveis e garantem a hegemonia de determinadas culturas e saberes sobre outras. A educação, como um processo social, acaba também reproduzindo estes padrões. risco a dizer, inclusive, que ela é uma dos meios mais eficientes de transmissão desta lógica.

Por isso, ao nos propormos a realizar uma análise sobre as representações presentes e veiculadas nos livros de História, precisamos entender este contexto em que se assenta a nossa sociedade. As bases das

ciências sociais estabelecidas em todos os centros de pesquisa do mundo ocidental estão ancoradas nos cânones, concentrados em uma pequena região do mundo e determinada por homens brancos. Ao longo do tempo e com o avanço do pensamento colonial, o privilégio de se determinar o que é e o que não é ciência, o que é conhecimento válido e o que são “crenças populares” ficou a cargo dos homens brancos de apenas cinco países (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos) (GROSFOGUEL, 2016).

Entretanto, se a teoria emerge de uma conceituação baseada nas experiências e sensibilidades sócio-históricas concretas, assim como a concepção de mundo desses espaços e corpos sociais particulares, então as teorias científicas sociais ou qualquer outra teoria limitada à experiência e visão de mundo de somente cinco países no mundo são, para dizer o mínimo provincianas. Mas esse provincianismo se disfarça debaixo de um discurso de “universalidade”. A pretensão é que o conhecimento produzido por homens desses cinco países tenha o mágico efeito de apresentar uma capacidade universal: suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo. Como resultado, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e “aplica-las” em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente (GROSFOGUEL, 2016, p. 27).

As epistemologias que nascem de outras experiências e locais diferentes dos cânones ocidentais, logo são alvos de campanhas de desqualificação. Estas campanhas tentam retirar a credibilidade destas epistemologias, pois, por não serem ligadas às tradicionais, logo não são consideradas ciência “de verdade”.

2.1 A História enquanto campo de pesquisa nos estudos de gênero

O interesse de pesquisadores e pesquisadoras (estas, principalmente) em realizar pesquisas em História e gênero é relativamente recente. Foi no final da década de 1970 que começam a surgir os primeiros estudos, utilizando o nome de História das Mulheres.

A História das Mulheres adquiriu expressão a partir da década de 1970, inspirada por questionamentos feministas e por mudanças que ocorriam na historiografia, entre as quais, a ênfase em temas como

família, sexualidade, representações, cotidiano, grupos “excluídos”. Seu sucesso atrelou-se aos avanços da *Nouvelle Histoire*, *Social History*, *Cultural History* e dos Estudos de População. (PINSKY, 2009, p. 160)

Faz poucos anos que a História voltou seu interesse ao estudo de gênero e principalmente o estudo das mulheres na História. Podemos afirmar que o interesse em estudar as mulheres se dá, principalmente, pelos questionamentos feministas que surgiram neste período e que, basicamente, tinham a intenção de dar visibilidade, de “trazer à tona” as mulheres nas pesquisas históricas. (PINSKY, 2009)

A História Geral, além de tornar às mulheres “invisíveis”, tomou o homem branco e ocidental como “medida da humanidade” (PINSKY, 2009), assim contribuindo para o fortalecimento do patriarcado e do colonialismo, desqualificando as demais experiências e saberes que se desenvolveram fora deste “padrão”.

Aos poucos, foram surgindo outras questões em relação às pesquisas de gênero relacionadas com História.

Como por exemplo: qual o efeito do “olhar sobre as mulheres” na prática historiográfica? Assim estudos sobre as mulheres servira para questionar a prioridade relativa dada à ‘história do homem’, em oposição à ‘história da mulher’, expondo a hierarquia implícita em muitos relatos históricos. (PINSKY, 2009, p. 161).

A História da Mulher, que em um primeiro momento serviu para dar “visibilidade” para as mulheres nas pesquisas históricas, passa então a questionar os papéis relativos a homens e mulheres e as relações estabelecidas pelos mesmos.

A tendência do enfoque exclusivo sobre as mulheres acabou dando lugar ao estudo das relações entre os sexos (o pressuposto: as mulheres são definidas também em relação aos homens, e vice-versa). A própria experiência masculina passou a ser estudada para além de categorias pretensiosamente neutras, como classe e etnicidade. O feminino foi visto como reportado necessariamente ao masculino nas práticas concretas e simbólicas, em relações de poder, conflito ou complementariedade, dentro de contextos históricos específicos. As relações sociais de sexo adquiriram o mesmo *status* de categorias como classe e raça e passaram a ser consideradas imprescindíveis em teorias que se propõem a explicar as mudanças sociais (PINSKY, 2009, p. 161-162).

Esta contribuição dos estudos de gênero enriqueceu as pesquisas históricas, pois elas começaram a analisar as mudanças ou permanências históricas por outros ângulos, que acabaram por deixar mais claros os processos e transformações sociais. Além disso, passou a levar em consideração, a maior parte da população (as mulheres) que por muitas vezes acabaram por ser ignoradas ou apareciam em poucos casos isolados.

Gênero nas pesquisas históricas não tem o poder de chegar a conclusões isoladas, mas sim de provocar a visão do pesquisador e procurar compreender como as relações entre os gêneros podem nos ajudar a entender melhor, algumas dinâmicas das relações sociais.

Como uma categoria de análise, gênero por si só não pressupõe ou descreve nada além do fato de que percepções das diferenças sexuais são capazes de nortear relações sociais. Não traz em si um conteúdo. Não se refere a um objeto específico. Não define de antemão as condições, identidades e relações. Portanto, estudar gênero demanda pesquisa. (PINSKY, 2009, p. 164).

A categoria de análise gênero vem para contribuir e ajudar a encontrar explicações, para determinadas dinâmicas sociais. Ela amplia a possibilidade de se buscar explicações, trazendo à luz as questões/conflitos de gênero, porque

O pesquisador também pode estudar relações de gênero, comportamentos, mentalidades e práticas a partir da fala de outros, inclusive de sujeitos ou discursos situados no primeiro plano das hierarquias (por exemplo, homens, produtores/detentores de saber, reprodutores de discursos dominantes, autoridades) ou de discursos mantenedores da ordem social. Por um lado, o pesquisador pode utilizar essas fontes para estudar tanto as normas culturais, os modelos de conduta e a moral dominante, a ordem social e as hierarquias de poder estabelecidas, quanto analisar as contradições internas desses discursos, suas ambiguidades, armadilhas e lacunas. Por outro lado, pode estudar essas mesmas fontes para detectar as atuações e performances dos atores históricos, submissas e/ou rebeldes aos limites sociais. Práticas, reinterpretações, tensões e conflitos presentes na vida dos sujeitos históricos emergem muitas vezes das entrelinhas e se revelam diante do olhar de um leitor mais atento (como, por exemplo, atitudes de “moças mal comportadas”, “esposas infelizes”, mulheres “rebeldes”, “conflitos de geração”, resistências variadas e projetos de vida alternativos) (PINSKY, 2009, p. 178-179).

Gênero pode ser então mais uma maneira de analisar um determinado problema e esse novo olhar pode ajudar a entender melhor alguns problemas sociais. Além disso, a inclusão das mulheres nas pesquisas históricas (não

apenas como uma categoria a parte), nos ajuda a enxergar de forma mais nítida a história de uma maneira geral.

3 AS POLÍTICAS DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Os livros didáticos estão presentes nas escolas brasileiras desde o século XIX. Programas de livros didáticos existem no Brasil desde o Governo do presidente Getúlio Vargas (Estado Novo), com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), um órgão específico para gerenciar e até mesmo controlar os livros didáticos que seriam utilizados nas escolas brasileiras (CASSIANO, 2013). Já no início das relações estatais com os livros didáticos, podemos notar um caráter político no controle desse material pedagógico, fato que sempre ocorreu durante sua trajetória.

Além disso, os livros didáticos possuem um peso bastante significativo no mercado editorial brasileiro desde suas primeiras publicações. Segundo Choppin (2004), no início do século XX os livros didáticos correspondiam a dois terços do total de livros lançados no Brasil e em 1996 representavam cerca de 61% deste total.

A avaliação técnica dos livros didáticos cumpre um papel muito importante, tanto para avaliar aspectos como a durabilidade do produto, como a própria qualidade do livro em si. Podemos notar que desde o início dos programas de distribuição de livros no Brasil houve sempre preocupação com o seu conteúdo. Dentro deste contexto, levamos em conta a importância da História como disciplina e, ainda, quanto ao papel que exerce na formação e conscientização da cidadania e dos projetos educacionais a que se destina.

Na medida em que são conscientes de que o saber histórico tem, e até que ponto uma função de orientação cultural na vida de sua sociedade e que o cumprimento dessa função é em si mesmo um exercício do trabalho histórico e científico profissional (facilitado por meio da heurística da investigação), esta não pode deixá-los indiferentes sobre qual aplicação se faz dos conhecimentos históricos nos livros didáticos de História. Finalmente, como contemporâneos interessados na política e, frequentemente, como pessoas comprometidas com ela, interessam-se pelo livro didático porque estão sempre envolvidas nele, também, mensagens políticas, pois o ensino de História é uma das instâncias mais importantes para a formação política (RÜSEN, 2011, p. 110).

Devemos ainda ressaltar que os livros didáticos podem assumir diferentes funções dentro dos processos educacionais. Como nos diz Choppin (2004), ele pode ter uma função referencial ou curricular, ou seja, sua função pode ser a de estabelecer os conteúdos a serem estudados. Estes livros podem assumir uma função instrumental, a de pôr em prática os métodos de aprendizagem nele contidos desprezando os saberes populares. Também pode assumir a função ideológica e cultural, que é o propósito mais antigo dos livros didáticos, ou seja, o livro assume o papel de vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. E por fim ele pode assumir a função documental, que é quando o livro se propõe a oferecer um conjunto de documentos (textuais ou icônicos), para que os alunos sem uma leitura dirigida possam construir seu conhecimento.

Como podemos perceber, os livros são um material educacional bastante complexo e sua utilização em sala de aula pode variar bastante. Mas, para os propósitos desta pesquisa, foi considerado o que os livros didáticos têm “a oferecer” em critérios de pluralidade de representação.

Em 1964 (início do período em que o Brasil esteve sob uma ditadura civil-militar), o MEC assinou um convênio com o governo estadunidense, através da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*) – USAID, que foi denominado de “Aliança para o Progresso”. O acordo visava o financiamento de publicações de livros didáticos para alunos carentes (CASAGRANDE, 2005). Em 1966 foi criado o Conselho do Livro Técnico e Didático (COLTED), que funcionou até 1971 e tinha como atribuição a gestão dos recursos advindos dos acordos MEC/USAID para publicação, seleção e distribuição de livros didáticos nas escolas brasileiras. As funções da COLTED foram transferidas ao Instituto Nacional do Livro (INL) e, posteriormente, em 1974, para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Em 1983, este órgão foi desmembrado, criando-se dois novos: a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e o Comitê de Consultores para a área Didático-Pedagógica, que ficava encarregado de dar suporte técnico às decisões da FAE (CASAGRANDE, 2005).

Até meados da década de 1980, houve vários programas que visavam a ofertar livros didáticos nas escolas públicas brasileiras, mas nenhum tinha como finalidade a distribuição dos mesmos de forma universal para as escolas

brasileiras. Estes programas tinham objetivos pontuais, quer na distribuição de livros para algumas determinadas regiões ou para específicas faixas etárias.

Em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, com o objetivo de distribuir de forma universal e gratuita livros didáticos para alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos) (CASSIANO, 2013). Além de ser um programa que visava a adquirir e distribuir o material nas escolas brasileiras, ele passaria a direcionar os parâmetros educacionais no Brasil, pois os livros para serem escolhidos deveriam seguir determinadas regras daqueles que os selecionavam.

No final do período ditatorial no Brasil, a área educacional foi colocada como um fator a ser melhorado, procurando formar uma nova consciência social a respeito da educação e sua importância para a sociedade brasileira. Assim, a partir de então os livros didáticos foram elencados como uma importante ferramenta, capaz de melhorar a educação brasileira.

Nesta primeira fase do PNLD, começaram a serem implantados os sistemas e mecanismos de distribuição dos livros, que acabaram tendo problemas ao longo de quase todo o processo. Contribuíram, para isso, aspectos como uma comissão formada por “notáveis” (pessoas consideradas especialistas no tema, sendo reconhecidas por possuírem algum tipo de experiência na área) para avaliar os livros que poderiam ser escolhidos pelos professores, aquisição em grandes quantidades (o que acaba deixando-os mais baratos) e escolha por parte dos professores daqueles que seriam utilizados por eles.

A partir de 1995, inicia-se uma segunda fase de consolidação do PNLD no país, agora influenciado por acordos internacionais (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Declaração de Nova Delhi, Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003) assinados pelo Brasil no começo da década de 1990, que serviam de balizadores; assim como parcerias com a ONU (UNESCO e UNICEF) e Banco Mundial.

Entre as recomendações feitas para a melhoria da educação. Está uma maior importância aos livros didáticos. O Relatório Jacques Delors, resultante de trabalhos desenvolvidos de 1993 a 1996 pela Comissão Internacional sobre a

Educação para o Século XXI, da Unesco, considera o livro didático como “o suporte mais fácil de manejar e mais econômico” (CASSIANO, 2013 p.79).

A partir de 1993, o Estado passa a estabelecer critérios para os livros que fossem adquiridos. Através da Portaria nº 1.130, de 06 de agosto de 1993, é definida uma comissão encarregada de avaliar qualidade, conteúdos programáticos e aspectos pedagógicos dos livros comprados pelo estado brasileiro. Em 1996 é implementada oficialmente a avaliação dos livros didáticos, através de comissões divididas por disciplinas. Desta maneira, o processo de avaliação vai aos poucos tomando forma. A partir deste período, também o mercado editorial brasileiro passa a ganhar uma importância cada vez maior, tendo em vista que, a partir da metade da década de 1990, os recursos estatais para a compra de livros didáticos crescem exponencialmente. Neste momento também se estabelece um fluxo regular de recursos para a execução do PNLD.

A partir de 2002, a avaliação dos livros didáticos passou a ficar a cargo das universidades brasileiras, que possuíam especialistas reconhecidos nas áreas específicas. Nessas instituições, os livros didáticos eram então avaliados, verificando se os seus conteúdos estavam de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Se aprovados, poderiam ser escolhidos pelos professores. As obras aprovadas são divulgadas através de uma publicação do MEC, o Guia do Livro Didático, disponibilizado para professores e professoras e para a sociedade em geral.

Há, então, uma disseminação da informação sobre o PNLD e, particularmente, dos processos que envolveram a avaliação dos livros didáticos, advinda prioritariamente desse grupo de formadores de opinião que legitimam o processo (CASSIANO, 2013, p. 108).

O formato atual do PNLD é dividido em ciclos de compras de livros, que ocorrem a cada três anos. Em um ano são adquiridos livros para o Ensino Fundamental - Séries Iniciais; no seguinte, Ensino Fundamental - Séries Finais; e, no outro ano, para o Ensino Médio. Portanto, o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), adquire todos os anos novos livros didáticos. Paralelamente, também existe um projeto

de compra de livros para as bibliotecas das escolas, chamado Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).⁴

O PNLD/ 2018, que é o objeto de estudos deste trabalho, teve início com o lançamento do edital de convocação às editoras interessadas em vender seus livros didáticos para o Governo Federal. No Edital 02/2015 – CGPLI, no Diário Oficial da União de 02/02/2015, seção 3, página 38, documento orientador das editoras para as inscrições das coleções didáticas a serem submetidas à avaliação pedagógica, se encontram as especificações, tanto físicas como pedagógicas, para a submissão das coleções à avaliação.

No edital constam as diretrizes que se fazem necessárias nos livros didáticos. Essas orientações seguem o que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394, de 1996 e na Constituição Federal de 1988. As obras também devem estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica⁵. Abaixo, podemos observar os princípios básicos que a LDB estabelece para essas publicações, com o objetivo de garantir que o conteúdo do livro esteja de acordo com noções de igualdade, respeito, pluralidade, etc.

1.1.1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;

1.1.2. abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;

1.1.3. proporcionar 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;

1.1.4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;

1.1.5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

1.1.6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

1.1.7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social

⁴ Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em 17/12/2017.

⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 2013.

e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

1.1.8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária” (BRASIL, 2013).

Os livros que cumprem estas exigências estão aptos a serem comprados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, enviado para as escolas, e também organiza um sítio na internet, para que os professores possam escolher os livros que desejam utilizar.

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Quando olhamos como se deram os processos e programas de livros didáticos no Brasil ao longo dos anos, podemos confirmar estas primeiras “intenções” (carregam uma intencionalidade) que os livros didáticos carregam; assim como também podemos entender a importância que este material possui nos processos educacionais.

4 INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE

Conforme Enguita (1989, p. 128 - 131), o espaço escolar, desde seu princípio, se constitui em um lugar em que seu principal objetivo era moldar os sujeitos para algum propósito específico ou fazê-los aceitar uma determinada realidade. Para isso são utilizados discursos e modelos, aos quais todos e todas devem se adaptar. Esses discursos são parte fundamental da composição de nossa sociedade, pois através deles se dá uma diferenciação entre os sujeitos e sujeitas. Como colocado por Louro (2011):

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2011, p. 62).

Se a escola tem como missão formar os indivíduos, acaba adotando várias práticas para determinar os papéis masculinos e femininos; os lugares que devem ser ocupados (ou não) por cada raça e cada classe social. A escola possui esta capacidade por se constituir como uma instituição que tem poder social, sendo que, como nos diz Dijk, “poder social é uma característica da relação entre grupos, classes ou outras formações sociais” (DIJK, 2017 p. 41). Procurando incorporar essas práticas e papéis considerados certos ou normais na sociedade, acabam sendo naturais para todos e todas. A escola se torna uma ferramenta essencial na “naturalização” das normas culturais, pois muitas dessas práticas são construídas nas escolas e posteriormente reproduzidas na sociedade.

(...) Talvez também pareça “natural” que algumas crianças possam usufruir de tempo livre, enquanto que outras tenham que trabalhar após o horário escolar; que algumas devam “poupar” enquanto que outras tenham direito a “matar” o tempo. Um longo aprendizado vai, afinal, “colocar cada qual em seu lugar”. Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a “lógica” que as rege (LOURO, 2011, p.64-65).

Podemos notar que dentro do espaço escolar existe uma espécie de separação, que acaba determinando os locais e as posições dos indivíduos, de acordo com suas características. A construção dessas diferenças na sociedade, e que perpassam pela escola, refletem as relações de poder desiguais que existem em nossa sociedade.

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos (LOURO, 2011, p.88).

A produção de identidades que se dá na escola é fruto de relações desiguais de poder. A interseccionalidade (gênero, raça e classe), proposta neste trabalho, procura justamente lançar um novo olhar sobre os materiais utilizados nas escolas, objetivando analisar esta desigualdade nas representações e os possíveis reflexos que possam vir a ter. Nos dias atuais podemos dizer que o poder mudou a sua forma de manifestação. Como nos diz Dikj (2017), o poder se manifesta através do controle das mentes das massas e do controle sobre o discurso público em todas as suas dimensões semióticas. Neste sentido, os livros didáticos podem vir a ser um instrumento desse controle por intermédio do discurso, assim como do processo educacional como um todo.

Com o propósito de tornar mais clara as categorias desta pesquisa, se faz necessário esclarecer estes conceitos, gênero, raça e classe.

Trabalhando estas três categorias gênero, raça e classe juntas temos a oportunidade de trazer discussões que muitas vezes acabam ficando em segundo plano ou isoladas em um contexto específico. Por exemplo, Davis (2016) nos mostra que no interior do movimento abolicionista norte-americano as questões ligadas às mulheres foram abandonadas, tendo sido elas até mesmo proibidas de participar desses movimentos em alguns casos. Ela coloca, também, que, em algumas situações, foram as mulheres que deram início à luta pela abolição da escravidão, contando até mesmo com a participação de mulheres pobres e brancas, mostrando que a classe social se apresentava como questão mais urgente. A sociedade percebia que a luta pelo fim da escravidão era uma causa urgente dentro deste contexto, e que o fim da escravidão, de

alguma forma representaria avanços nos direitos dos negros, mulheres e mais pobres.

Além disso, precisamos nos atentar para o fato de que existem vários movimentos negros, pois, como nos diz Gonzalez (1982), os negros não constituem um bloco monolítico, existindo diversas variantes, interesses, valores culturais e indivíduos diferentes que compõe esse grupo. Desse modo, a representação dessas pessoas se torna ainda mais complexa, se não quisermos cair em clichês e estereótipos. A condição de escravidão impôs a diversos grupos étnicos e culturais africanos uma identidade única, a de negro, muitas vezes também confundida com a escravidão no nosso país. Justamente as representações dos negros, que circulam de uma forma geral na nossa cultura, é que acabam por perpetuar tais imagens negativas sobre eles e suas origens, incluindo, dentre esses instrumentos, algumas vezes os próprios materiais didáticos. Precisamos procurar entender se essa insistência pela reprodução de imagens negativas é um resíduo da herança escravista incrustada na cultura do nosso país ou se cumpre um objetivo dentro do sistema capitalista.

A raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social (HASENBALG, 1982, p. 89-90).

Como nos diz Hasenbalg (1982), uma organização social racista não se baseia apenas em ações objetivas, mas também em subjetivas. Nesta lógica é preciso fazer com que os indivíduos discriminados também acreditem em seus motivos de exclusão, que não almejem “mais do que lhes é devido”, tornando o preconceito e o racismo uma prática de todos os envolvidos.

Com relação ao racismo, além dos efeitos das práticas discriminatórias, uma organização social racista também imita a motivação e o nível de aspirações do negro, às práticas discriminatórias dos brancos devem ser acrescentados os efeitos derivados da internalização pela maioria da população negra de uma autoimagem desfavorável. Esta visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares. Desta forma, as práticas discriminatórias, a tendência a evitar situações discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro, reforçam-se mutuamente de maneira a regular

as aspirações do negro de acordo com o que o grupo racial dominante impõe e define como os “lugares apropriados” para as pessoas de cor (HASENBALG, 1982, p.91).

Não podemos esquecer que estamos inseridos dentro do sistema capitalista. Este sistema econômico e social se constitui através de uma distribuição desigual dos meios de produção e reprodução, ou seja, poucos os têm, e existe um grande número de pessoas que não os possui, os que não têm precisam vender sua força de trabalho, para assegurar os seus meios de sobrevivência. Como nos demonstra Saffioti (1976), o capitalismo iguala juridicamente todos os indivíduos, mas na prática existem tratamentos diferentes, dependendo da classe, gênero e etnia. Essa diferenciação se faz necessária, porque, neste sistema, para alguns terem mais, outros precisam ter menos ou nada.

(...) A condição de homem livre do trabalhador nas sociedades competitivas, requisito essencial para a realização histórica do modo capitalista de produção, não se efetiva, imediatamente, para todos os membros da sociedade. Não apenas durante o período de constituição da sociedade de classes, mas também no seu funcionamento, enquanto sociedade competitiva plenamente constituída, interferem fatores aparentemente desvinculados da ordem social capitalista (aparentemente, meras sobrevivências de formações sociais já superadas) e em contradição com ela (também aparentemente) (SAFFIOTI, 1976, p.28-29).

Dentro desta lógica, de competição e exclusão, pode parecer satisfatório para alguns indivíduos terem alguns privilégios e exercerem certo poder sobre outro determinado grupo de indivíduos. Como nos diz Saffioti (1976), isso pode ser uma espécie de válvula de escape, ou um subterfúgio, uma distração que tem por objetivo desviar a atenção do problema principal, que é a estrutura social capitalista.

(...) Fatores de ordem natural, tais como sexo e etnia, operam como válvulas de escape no sentido de um alívio simulado de tensões sociais geradas pelo modo capitalista de produção; no sentido ainda de desviar da estrutura de classes a atenção dos membros da sociedade, centrando-a nas características físicas que, involuntariamente, certas categorias sociais possuem (SAFFIOTI, 1976, p.29).

Os preconceitos e construções de estereótipos, como vimos, acabam por cumprir certo papel dentro das sociedades capitalistas, por isso são transmitidos

por gerações e em vários meios diferentes (inclusive a escola). Ao investigarmos as representações de gênero, raça e classe, observaremos que os problemas que afligem esses grupos têm a mesma raiz. Ao analisarmos a sociedade de classes como um todo, perceberemos que esses problemas acabam por ter um papel fundamental na constituição da sociedade capitalista (SAFFIOTI, 1976). Federici (2017) nos mostra que, dentro desta lógica, e procurando afastar as mulheres do mundo de trabalho, participação política e social, fez-se necessário realizar uma série de ações, visando “encaixar” as mulheres, e também os homens, dentro de padrões de feminino e masculino. Estas ações foram praticadas em todos os aspectos da cultura pré-capitalista europeias, onde

As mulheres não poderiam ter sido submetidas a um intenso processo de degradação social; e, de fato, ao longo dos séculos XVI e XVII, as mulheres perderam terreno em todas as áreas da vida social. (FEDERICI, 2017, p. 199).

Esta mentalidade, criada artificialmente pelo sistema pré-capitalista, com o objetivo de alijar uma parte da população (neste caso as mulheres) da vida pública e participação social, acabou sendo reproduzida por muito tempo e até mesmo nos dias atuais. Na nossa cultura, diariamente nos deparamos com normas consideradas naturais sobre a posição, características e habilidades (ou limitações) dos gêneros.

Os estereótipos mais comuns são aqueles que colocam as mulheres em papéis inferiores e os homens em papéis superiores.

É possível identificar duas tendências dentro desse debate. Por um lado, construíram-se novos cânones culturais que maximizavam as diferenças entre as mulheres e os homens, criando protótipos mais femininos e mais masculinos (Fortunati, 1984). Por outro lado, foi estabelecido que as mulheres eram inerentemente inferiores aos homens – excessivamente emocionais e luxuriosas, incapazes de se governar – e tinham que ser colocadas sob controle masculino. Da mesma forma que ocorreu com a condenação da bruxaria, o consenso sobre esta questão atravessava as divisões religiosas e intelectuais. Do púlpito ou por meio da escrita, humanistas, reformadores protestantes e contrarreformadores católicos, todos cooperaram constante e obsessivamente com o aviltamento das mulheres. (FEDERICI, 2017, p. 201 – 202).

Dessa forma, não só os homens, mas a sociedade como um todo passou a contribuir para a produção e reprodução de uma imagem negativa das mulheres.

Como acabamos de ver, as questões de gênero e raça, acabam sendo perpassadas de alguma forma por questões de classe social. Daí a escolha por analisarmos as três categorias juntas.

As populações negras e afrodescendentes há muito tempo lutam por uma valorização de sua história e cultura. Dentro da lógica capitalista acabam por serem as mais afetadas pela falta de acesso aos direitos mais básicos e, em alguns casos, o responsável por perpetuar representações distorcidas é a escola e seus materiais didáticos.

Por meio de dados estatísticos fornecidos pelo próprio Estado, pode-se observar a não realização da igualdade entre os grupos raciais – especialmente entre grupos populacionais brancos e negros. A dinâmica brasileira das relações raciais materializa, em toda a sociedade, uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial (CAVALLEIRO, 2005, p. 67).

A herança da escravidão ainda marca fortemente as populações afrodescendentes em nosso País e também a nossa cultura de uma forma geral. Este processo estabeleceu uma cultura dominante no Brasil, e consequentemente relegou às outras culturas um status de menor importância. Essa percepção acabou sendo transmitida durante toda nossa história com consequência direta sobre a autoestima de afrodescendentes e outras etnias não dominantes. Se torna cada vez mais necessário valorizarmos essas outras culturas e saberes. De acordo com Gomes (2012).

Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e na instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente ou o “Norte” colonial (GOMES, 2012, p. 102).

Enguita (1989) explica que desde os princípios do capitalismo alguns empresários se deram conta de que a melhor maneira de obter trabalhadores e trabalhadoras mais submissos e disciplinados seria moldando-os/as desde cedo, e, por isso, muitos empresários capitalistas, primeiramente na Europa e mais tarde em outras partes do mundo, vão passar a investir em uma educação que visava formar uma mão de obra mais “dócil”. Esta educação procurava atender às expectativas dos empregadores, ela focava em ensinar a inserção dos

indivíduos dentro de uma norma (preconizada pela indústria) que enfatizava a obediência, submissão, respeito aos horários, etc. No século XIX e início do século XX, podemos dizer que “o ensino ou instrução ficava em um obscuro segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura, etc.” (ENGUITA, 1989 p.118). Ressaltamos que já há muito tempo a escola vem exercendo o papel de “ensinar” além do que é ensinado, ou seja, que normas, padrões, posturas e o “lugar” de cada um também por ela é transmitido.

A linguagem utilizada nos materiais didáticos, igualmente, é uma forma de transmitir conceitos e criar representações de determinados grupos. Este também é um campo ideológico que aparenta ser neutro, mas carrega consigo uma série de conceitos ideológicos, que passam despercebidos ao olharmos superficialmente. De acordo com Sousa (2005),

Nesse sentido, podemos dizer que a linguagem é um dos veículos centrais na transmissão das ideologias, pois “é capaz de tornar-se o repositório objetivo de vastas acumulações de significados” (BERGER e LUCKMANN, 1997, p. 57), transmitindo às gerações futuras as concepções e significações construídas e acumuladas por gerações anteriores e possibilitando, assim, a preservação de conceitos e preconceitos que subjugam e/ou supervalorizam determinados grupos sociais (SOUSA, 2005, p.106).

Dentre as estratégias de dominação capitalista nos países periféricos como o Brasil, a colonialidade é uma delas. Segundo Quijano (2010), colonialidade é a estratégia que impõe aos povos dominados a internalização da dominação, ou seja, os povos dominados assumem os padrões sociais e culturais dos dominadores e passam a buscar estes padrões, externos a estas populações, como seus objetivos. Essa busca geralmente acaba sendo extremamente danosa a sua cultura e organização social, gerando um sentimento de inferioridade em relação ao seu dominador.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2010, p. 84)

Em nossa sociedade atual, podemos facilmente verificar que existem papéis sociais diferentes para homens e mulheres (SAFFIOTI, 1987. p.8), que são transmitidos através de vários veículos, inclusive a escola e seus instrumentos. Por seu intermédio podemos ver representações de como tais papéis devem ser exercidos corretamente, mas os mesmos não ficam apenas restritos a gênero - principalmente para as mulheres, a sua condição acaba variando também de acordo com sua classe social e a sua raça. Por este motivo, a sociedade tenta de diversas formas “naturalizar” a separação de papéis.

A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz (SAFFIOTI, 1987, p. 9).

A proposta de pesquisa feita aqui tem por objetivo, então, contribuir com o debate educacional de uma forma ética e que busque avançar na luta por direitos de todas e todos; assim como também procurar tornar a escola um lugar realmente inclusivo a todos e todas. Como nos diz Freire (2015),

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (2015, p.18).

Somente buscando incluir todos de maneira efetiva, que poderemos ter uma escola mais inclusiva.

4.1 Desenvolvendo o Conceito de Gênero

No que se refere a gênero, aqui nos voltamos a um conceito que salienta a divisão sexual. Para Scott,

O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidos entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. (SCOTT, 1989, p.21)

Esta categoria se constitui daquilo que é social e culturalmente atribuído a mulheres e homens. Muitas destas atribuições foram baseadas em conceitos atribuídos como sendo naturais, mas na verdade foram impostas ao longo do tempo.

Segundo Scott (1989), aos gêneros são atribuídos algumas características opostas, ou seja, características relativas às mulheres e características relativas aos homens, sempre opostas umas as outras. As problematizações atuais a respeito de gênero surgem com os movimentos e estudos feministas da década de 1960. Estas estudiosas procuraram primeiramente, através de investigações científicas, desnaturalizar as funções e posições que até então eram vistas como naturais de homens e mulheres.

Foram os estudos feministas os que inicialmente tinham a intenção de desnaturalizar as condições das mulheres na sociedade, desconstruir a ideia de que tudo aquilo que se refere à mulher está na sua natureza feminina, ou seja, estes estudos problematizaram a ideia de que determinadas características são da essência feminina e outras são da essência masculina. (CARVALHO, TORTATTO, 2009, p. 22)

As características de cada gênero não eram equivalentes. As características relativas aos homens eram vistas como sendo mais importantes e as características das mulheres como menos importantes, daí nasceria de forma “natural” as diferenças entre homens e mulheres.

Nessa linha de pensamento fica entendido como natural e da sua essência que a mulher seja mãe, natural e de sua essência que seja delicada, sensível, obediente, amorosa, afetiva, etc, como se tais características estivessem na carga genética, na biologia. Estas características eram desvalorizadas pela sociedade ocidental de mercado, onde a competitividade e agressividade (características vistas como naturais e essencialmente masculinas) eram mais valorizadas. Assim as desigualdades entre homens e mulheres foram interpretadas como naturais. Era interpretado como algo que não poderia ser modificado. Estava na carga genética dos homens, e na sua essência, serem seres superiores e, por outro lado, estava na carga genética das mulheres, por tanto na sua essência serem inferiores. (CARVALHO E TORTATO, 2009, p.22)

Em vários aspectos de nossa sociedade, conseguimos enxergar que esta naturalização de posições sociais através dos gêneros ainda se reflete até os dias de hoje. Identificar este problema configura um desafio para vários pesquisadores, e este trabalho ilustra o meu próprio esforço nessa direção enquanto educador.

No espaço escolar, assim como em outros espaços da nossa sociedade, podemos observar bastante explicitamente as relações desiguais de gênero. Desde o momento e forma como os conhecimentos são transmitidos, assim também com que propósitos são construídos.

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente "fabricam" os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da escola? (LOURO, 2011, p. 92)

Neste contexto, se torna imprescindível a utilização da categoria gênero nesta pesquisa, assim como as outras categorias propostas, já que a escola, bem como seus materiais, conhecimentos e suas práticas, está intimamente ligada às relações desiguais de gênero.

É nítido que existem relações desiguais de poder entre homens e mulheres e que estas relações causam reflexos em todos os aspectos da nossa sociedade, inclusive na educação.

Hoy las mujeres se han propuesto participar en la superación de las alienaciones mediante la aprehensión de sus vidas. La cultura feminista se propone en la actualidad conocer y analizar la especificidad de la mujer como forma histórica de los seres humanos, y la diversidad de las mujeres entre sí. De ahí el lugar central que ocupan el pesamiento y la sabiduría de las mujeres, en la construcción de nuevas identidades. (LAGARDE Y DE LOS RÍOS, 2005, p. 30)

A identificação dos problemas atuais relacionados às mulheres é uma forma de trazer à discussão estas relações desiguais de gênero e, a partir disso, possibilitar a construção de imagens e papéis mais positivos sobre as mulheres em todos os aspectos.

4.2 Raça

Neste trabalho foi utilizado o termo *raça* para se referir às questões relacionadas às pessoas negras no Brasil. Utilizei este termo porque, no país, o racismo e o preconceito racial estão diretamente ligados às características físicas das pessoas.

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo *raça* possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a *raça* ainda é o termo mais usado nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras na sociedade. (GOMES, 2005, p. 45)

É necessário esclarecer que o termo *raça*, aqui, adquire um sentido diferente de raças biológicas humanas - conceito que já foi desacreditado cientificamente. O termo “*raça*” aqui é utilizado através de um significado que surgiu nos movimentos negros e de alguns sociólogos e não possui nenhuma ligação com o termo biológico, mas sim como uma afirmação das diferenças entre as pessoas:

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de *raça* superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes a mesma. (GOMES, 2005, p. 45)

Como trabalhei com as representações nos livros, a utilização do termo “*raça*” faz mais sentido no contexto deste trabalho. No Brasil, surgiram algumas ideias no início do século XX de que aqui teria se formado uma democracia racial, ideias estas construídas principalmente por Gilberto Freyre. Como consequência destas ideias, se concluía que não existia racismo no Brasil. Este pensamento acabou por tornar “invisível” (ou pelo menos tentou tornar invisível) o racismo na sociedade brasileira.

Como nos diz Hasenbalg (1982),

Freyre criou a mais formidável arma ideológica contra o negro. A ênfase na flexibilidade cultural do colonizador português e no avançado grau de mistura racial da população do país o levou a formular a noção de democracia racial. A consequência implícita desta ideia é a ausência de preconceito e discriminação raciais e, portanto, a existência de iguais oportunidades econômicas e sociais para negros e brancos. (HASENBALG, 1982, p. 84).

Ao falarmos sobre raça no Brasil, precisamos primeiramente admitir que vivemos em uma sociedade racista e que este racismo está presente em diferentes aspectos de nossa vida cultural e social. A educação talvez seja um dos principais campos em que necessitamos realizar esta discussão.

4.3 As classes sociais

Ao escrever o Manifesto do Partido Comunista na Europa, durante o século XIX, Karl Marx e Friedrich Engels tinham como propósito realizar um chamamento a classe trabalhadora (europeia) para lutarem por seus direitos. Neste chamamento, procurava demonstrar de maneira simples como os trabalhadores eram explorados e de que maneira deveriam se organizar para combater esta exploração (MARX, ENGELS, 2002).

Um dos temas centrais que estes autores procuram centrar a sua análise é no conflito e nas diferenças entre as classes sociais:

A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta. (MARX, ENGELS, 2002, p. 45-46).

Os autores identificam que a oposição entre os distintos interesses das classes diferentes é o que gera as mudanças sociais. Daí então a centralidade das classes sociais nas análises de Marx e dos demais pesquisadores marxistas.

Mesmo com muitas diferenças entre as sociedades europeias do século XIX e a sociedade brasileira do século XXI, as questões de classe ainda assumem um papel de extrema importância nas análises e explicações de vários

aspectos culturais, não como fator único, mas como um importante aspecto a ser analisado.

A análise de classes não implica um compromisso com a tese de que todos os fenômenos sociais podem ser explicados principalmente em termos de classe, nem mesmo de que a classe é sempre um fato determinante. Em vez disso, a análise de classes se baseia na convicção de que a classe é uma causa social generalizada e, portanto, vale a pena explorar suas ramificações em muitos fenômenos sociais. (WRIGHT, 2015, p. 121)

Classe social se constitui em um fator muito importante para analisarmos qualquer fenômeno cultural em nossa sociedade – a área da educação não é uma exceção, sendo um campo onde muitas das características, expectativas e representações das classes sociais acabam se manifestando.

Santos (2002), ao escrever sobre a teoria de classes de Erik Olin Wright, resume assim o papel das classes sociais nas análises sociais:

Ainda que as diversas dimensões da desigualdade social não possam ser reduzidas à desigualdade de classe, a premissa subjacente à análise marxista é a de que as relações de classe jogam um papel decisivo na moldagem das outras formas de desigualdade. De modo específico, as relações de classe organizam a estrutura da desigualdade de renda no sentido de que as posições de classe moldam os modos como outras causas influenciam a renda. (SANTOS, 2002, p. 44)

Podemos concluir que a influência das classes sociais em nossa sociedade está presente em todos os aspectos, mesmo que muitas vezes não apareça de forma explícita. Ao realizarmos uma investigação dentro da atual constituição de nossa sociedade, é necessário levar em conta o papel que as classes sociais podem exercer nos objetos de estudo.

Classe é uma categoria de análise muito importante, mas para podermos realizar uma pesquisa mais completa, utilizamos em conjunto com raça e gênero, pois estas categorias acabam por se cruzar e se sobrepor na sociedade e nos indivíduos.

5 ANÁLISE DOS DADOS: A COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PESQUISADOS

Partindo do método de análise indicado, a seguir serão apresentados os apontamentos em relação à coleção de livros didáticos de História anteriormente citados.

No primeiro capítulo de cada um dos três volumes, a obra apresenta uma introdução geral do conteúdo a ser estudado naquele volume. Por exemplo: no volume 1, o primeiro capítulo do livro é dedicado a apresentar aos alunos e alunas de que forma o saber histórico é constituído (o que é História, o que são fontes históricas, o trabalho dos historiadores e historiadoras, etc). Isso se faz necessário porque, no primeiro ano do Ensino Médio, constam como conteúdos programáticos em História as seguintes temáticas: “o que é História” e do surgimento dos primeiros seres humanos até a Idade Moderna.

Já no início do livro, quando está sendo introduzida a matéria, podemos notar alguns problemas. A palavra historiador (no masculino) é utilizada como padrão, assim como outras profissões relacionadas. O fato de se utilizar uma palavra com um gênero específico pode contribuir para que as meninas não consigam se “enxergar” neste processo, dando a impressão de que a pesquisa histórica está destinada a ser feita pelos homens e que os processos históricos não contaram com a participação feminina. Como nos diz a psicologia social,

O trabalho comunicativo da representação produz símbolos cuja força reside em sua capacidade de dar sentido, de significar. A representação trabalha colocando algo no lugar de algo, seu trabalho é um trabalho de deslocamento simbólico. Este deslocamento de objetos e pessoas que dá a cada um e a todos uma nova configuração é a essência da ordem simbólica. (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 22)

A repetição destas representações masculinas pode criar uma imagem de que determinadas profissões estão restritas a um gênero.

Outro fenômeno que podemos constatar em relação às imagens dos livros, é o número bem menor de imagens femininas do que masculinas, apesar de a capa dos três volumes da coleção exibirem imagens femininas.

Tabela 2 – Quantidades de imagens femininas e imagens masculinas

	Imagens Femininas	Imagens Mascullinas
Volume 1	45	149
Volume 2	72	205
Volume 3	88	250

Para chegar a este número foi feita a contagem de imagens de todas as espécies que aparecem no livro, tais como fotos, desenhos, charges, pinturas, etc. Na sequência deste capítulo apresentaremos a análise dos volumes da coleção iniciando pelo primeiro.

5.1 Volume 1

Na Unidade 1 do primeiro volume (denominado Nossa história mais remota, p. 26 – 30), é proposta a discussão dos surgimentos das primeiras sociedades e, nos próximos capítulos, do surgimento dos seres humanos, o livro trata de alguns aspectos interessantes do ponto de vista do pensamento descolonial. Na página 28, os autores escrevem sobre as sociedades ágrafas e colocam que, por muito tempo dentro das pesquisas históricas, estas sociedades não foram levadas em conta, justamente por não terem cultura escrita⁶.

Na página 29 está um texto que problematiza a noção atraso/progresso, que é um dos pilares do eurocentrismo. O texto explica que esta dicotomia ganhou força no século XIX e que ainda hoje é utilizada como “medida” de avaliação de determinadas culturas ou povos. Este é um ponto bastante positivo, o fato de o livro trazer esta discussão já de início, porém, como veremos, esta discussão é esquecida ao longo dos demais textos.

No Capítulo 1 (Os primeiros agrupamentos humanos, p. 31-48) são colocadas discussões sobre as origens dos seres humanos, assim como explica o que é darwinismo e criacionismo, aqui são explicadas as teorias que existem até o presente momento sobre o surgimento dos primeiros seres humanos. O

⁶ Como conceito de Cultura Escrita consideramos que é tudo aquilo que o escrito ocupa – simbólico ou material – para um determinado grupo social, comunidade ou sociedade. Este conceito foi criado por Ana Maria de Oliveira Galvão e está disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita>>. Acesso em 13/01/2019.

que chama a atenção é um quadro localizado nas páginas 38 e 39 que mostram um esquema com as principais espécies de hominídeos e o período em que provavelmente habitaram o planeta.

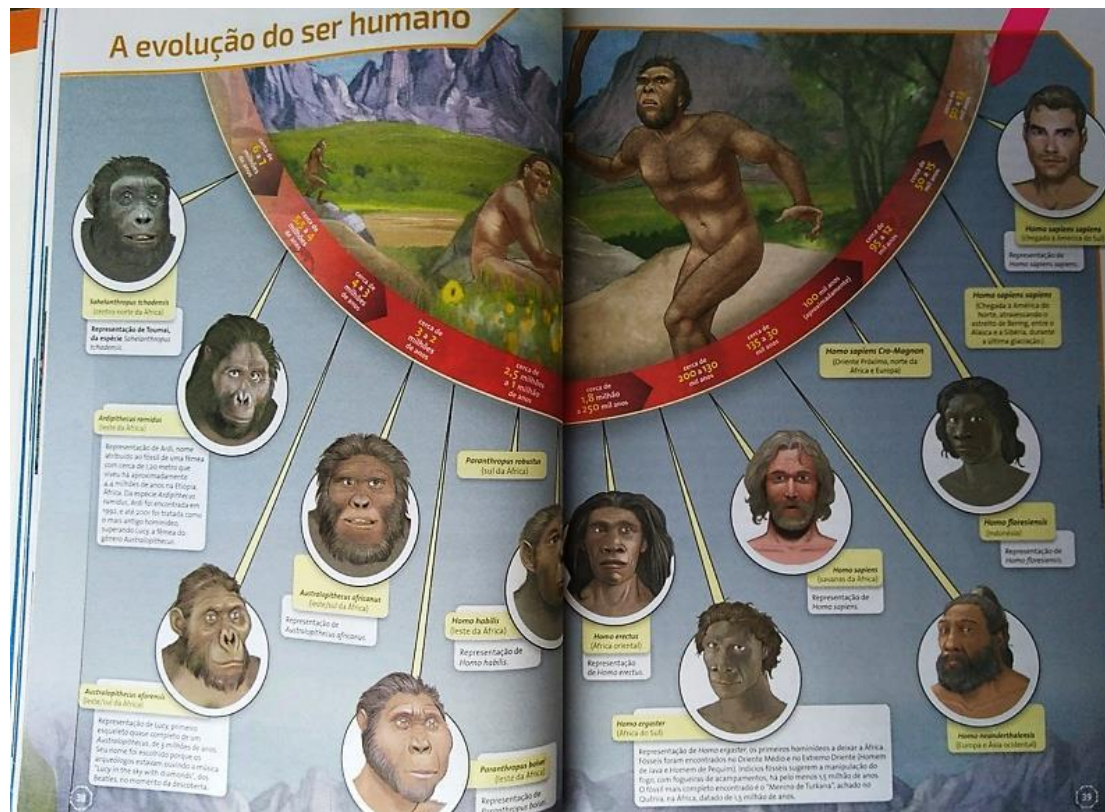


Figura 1 - Imagem dos primeiros hominídeos (Fonte: Vicentino; Vicentino, 2016, p.38-39. Vol.1.)

No quadro acima, em que estão representadas as principais espécies de hominídeos, podemos perceber uma predominância de imagens masculinas, entre eles existe somente uma hominídea feminina (Australopithecus afarensis – Lucy) e o representante da espécie Homo sapiens sapiens (a espécie dos seres humanos atuais) é representada por um homem.

No entanto, no nível da compreensão e da aprendizagem, da socialização e da formação (para além das instâncias de comunicação de massa), a imagem desempenha um papel fundamental na orientação de nossas ações práticas. (BOHNSACK, 2007, p. 289).

A exibição da imagem masculina acaba se tornando o padrão da imagem da espécie. E também acaba por “omitir” as mulheres da história, tornando-as invisíveis. Na página 40, o livro traz um texto que fala sobre a organização social

nos primeiros agrupamentos humanos. Neste texto, um trecho fala sobre divisão sexual do trabalho durante o período paleolítico.

Pesquisas recentes indicam que, no início desse período, homens e mulheres se dedicavam às mesmas tarefas básicas. Contudo, com o passar do tempo, para conseguir o alimento necessário de modo mais eficiente, as tarefas passaram a ser divididas conforme a idade, o sexo e as condições físicas dos membros do bando. Esse tipo de organização é conhecido como divisão sexual do trabalho. Assim, quase sempre os homens se tornaram responsáveis pela fabricação de ferramentas, pela construção de tendas e pela caça e pesca. As mulheres ficaram encarregadas de coletar grãos, folhas, frutos, raízes, ovos, mel e insetos. Elas exerciam ainda várias atividades artesanais. Idosos e crianças também ajudavam, conforme suas forças permitissem. (VICENTINO, VICENTINO, 2016, p. 40. Vol.1)

Este trecho é um dos únicos trechos da coleção que aborda a divisão sexual do trabalho. O que os autores poderiam ter complementado é que esta é uma das divisões possíveis entre diversas outras. Ela acabou se tornando uma regra que vigorou por muitos anos e que somente a pouquíssimo tempo passou a ser contestada. O trecho em questão pode vir a dar a ideia de que o espaço doméstico é o espaço natural das mulheres e o espaço externo o natural dos homens. Esta mensagem pode ser visível em vários trechos do livro. Por isso precisamos ter a percepção de que a análise geral do discurso transmitido nos livros didáticos pode disseminar essa ideia, mesmo que não seja o seu propósito.

Isso passa pela admissão de um objeto que não se revela na sua aparência imediata, mas que carrega na sua expressão presente a sua história, que se transforma e que é composta de razão, mas também de emoção, sentimento, desejo, significados e que, como construção histórica, não é inerte, mas uma realidade em movimento. Nesse sentido, podemos afirmar que o objeto constitui uma totalidade que conecta esses elementos. Seja o objeto uma pessoa, uma sociedade, um grupo, uma classe, uma instituição, enfim, ele se refere a seres humanos na intrincada realidade individual, coletiva, histórica e social. (SILVA, 2009, p.17)

Ao analisarmos estes discursos como um todo, podemos perceber que estas mensagens acabam por perpassar o texto e criam uma imagem destes grupos.

Ou seja, defendemos que, ao lado das elites política, militar e econômica, as elites simbólicas desempenham um papel essencial ao dar sustentação ao aparato ideológico que permite o exercício e a manutenção do poder em nossas modernas sociedades da informação e da comunicação (DIJK, 2017, p. 46)

Na página 55, em um pequeno texto que fala sobre a Tradição Nordeste (conjunto de povos pré-históricos que possuíam um modo de vida semelhante) é explicado como se deu a ocupação pelos primeiros seres humanos do atual território brasileiro. O mesmo texto cita que há evidências de que estas sociedades não eram patriarcais.

Mas por ser um texto muito pequeno, não são expostas maiores detalhes sobre este assunto. Este é um dos únicos locais de toda a coleção em que se fala sobre sociedades não patriarcais.

Na página 72, há um texto no qual se discute o conceito de civilização. Neste texto o autor explica o conceito de civilização, o contexto no qual surgiu e que ele ainda hoje é um conceito utilizado, carregando consigo o etnocentrismo. O autor coloca que a civilização adquiriu um novo conceito nos dias atuais e que este termo não é mais utilizado com uma “medida” de evolução entre os povos. É uma importante observação a ser feita em relação à colonialidade. Porém, a lógica colonial ainda aparece de várias formas no decorrer do livro, seja pelos assuntos tratados ou não tratados no exemplar, fazendo com que o pensamento colonial acabe por ser apropriado por todos. Como nos diz Quijano (2010).

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia. (QUIJANO, 2010, p. 86)

No capítulo 3, começa a ser tratada a história dos povos da Antiguidade Oriental. Grande parte do que sabemos sobre estes povos se deu através de estudos realizados por pesquisadores europeus, o que contribuiu para que a princípio surgissem teorias que corroborassem o pensamento eurocentrista, ou que procuravam retirar o mérito e a importância destes povos. Além disso, com o processo de colonização, ocorreu uma grande retirada de importantes artefatos artísticos e históricos destes países e que até hoje se encontram em museus e centros de pesquisas europeus e norte americanos, como podemos ver na figura 2. O fato de a produção de conhecimento estar concentrada nestes locais é um fator determinante naquilo que é produzido como conhecimento. É o que Santos (2010) chama de injustiça cognitiva:

A injustiça social global está desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. (SANTOS, 2010, p. 40)

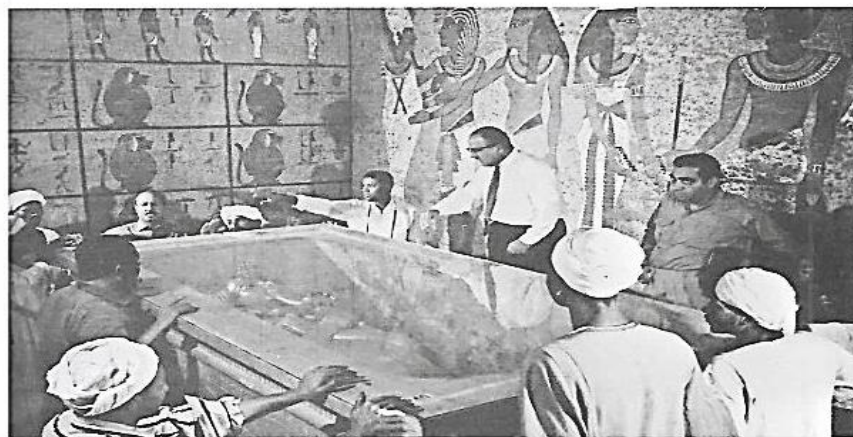
Já os povos mesopotâmicos mantinham relações. O estudo dos caracteres formais permitiu aos pesquisadores, ainda, analisar textos legais, contratos deriedade, produção e comércio, entre outros documentos. A civilização egípcia ia a imaginação do Ocidente há cerca de três séculos. Está presente em referên-arquitetônicas, filmes e desenhos animados.

O Egito contemporâneo, localizado no nordeste da África, adquiriu papel estrao a partir de 1869, por oferecer aos europeus passagem terrestre e marítima, canal de Suez, para a Ásia. No final do século XVIII, Napoleão Bonaparte (1769-) ocupou o Egito para enfraquecer militar e comercialmente sua maior rival, a iterra, controlando rotas comerciais terrestres e dificultando o domínio inglês ndia.

A expedição militar de Napoleão, que encontrou a Pedra de Roseta, já menada, durou de 1798 a 1801. Essa expedição contou com um grande número de diosos, que fizeram, pela primeira vez, um levantamento de informações e de tos da antiga civilização local.

Posteriormente, a Inglaterra, consolidada como maior potência econômica e ar do século XIX, foi impondo seu poder e influência sobre o Egito, até finalte instalar funcionários ingleses em postos-chave do governo egípcio. Minada perania do país, o Egito tornou-se protetorado britânico em 1914. Nesse períodstudiosos ingleses foram os principais responsáveis pelas pesquisas arqueol-as em território egípcio.

protetorado: é um Estado posto sob a autoridade de outro.



oca da colonização e dominação das potências europeias sobre nações asiáticas e africanas foi também o período da stitência de diversos objetos históricos e arqueológicos desses povos antigos para os principais museus da Europa, scialmente da Inglaterra, da França, da Alemanha e do Vaticano. A foto, de 1922, registra a abertura da tumba do faraó ncâmon, em Luxor, no Egito, uma das descobertas mais importantes dessa época, feita pela equipe dos ingleses lord e Howard Carter.

Pensando sobre as diferentes civilizações antigas

75

Figura 2 - Abertura do túmulo do faraó Tutancâmon. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO. 2016, p. 75. Vol.1)

Muitos destes lugares se encontravam sob o domínio colonialista de países europeus, ou em períodos de guerras (como o Iraque), o que facilitou a prática de retirada destes artefatos que estão em exibição, principalmente em museus e instituições culturais dos países mais ricos⁷.

Neste capítulo também os autores explicam, que tanto o Extremo Oriente quanto a América e a África foram por muito tempo apenas citadas nos livros de história, como um apêndice. As histórias destes lugares só começavam a ser

⁷ Reportagem sobre obras e monumentos históricos que foram retirados de seus países de origem. <https://super.abril.com.br/historia/na-mao-leve-roubos-historicos/> acesso em 28/05/2019

contadas a partir do momento da chegada dos europeus, mas que com as pesquisas históricas atuais é possível saber um pouco de como eram estes lugares desde a chegada de seus primeiros habitantes.

No capítulo 3 (p. 79 – 103), onde o assunto são as civilizações que surgiram no Crescente Fértil e Pérsia, são apresentadas pouquíssimas imagens femininas e também pouco citadas nos textos. Aqui, é explicado de que forma ocorreu a transição para sociedades com estado, nesta determinada região e as principais características destes povos. Na página 90 (Figura 3), por exemplo, há uma imagem mostrando a “pirâmide” social do Egito e nesta imagem só aparecem homens.

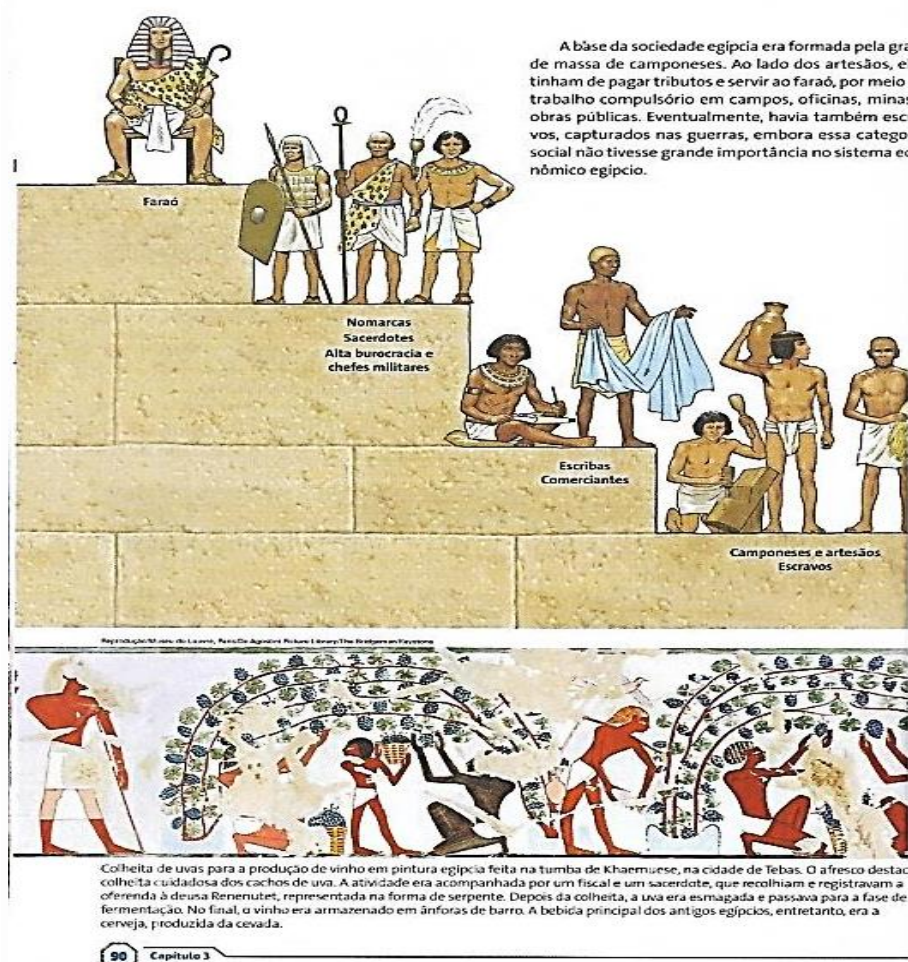


Figura 3 - Pirâmide social do Egito. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 90. Vol.1).

Ao analisarmos esta página podemos notar que a ausência de imagens femininas contribui para o processo de invisibilização das mulheres na História, e à maior importância dada aos homens. Está é uma forma subjetiva de dar ênfase a um determinado gênero, que ocorre de forma sutil ao longo das

representações. De acordo com Dijk “O poder também pode se manifestar de forma mais indireta no discurso, como representação na forma de expressão, descrição ou legitimação dos atores no poder ou de suas ações e ideologias” (2017, p. 84). Neste sentido, a ausência de figuras femininas fortalece a imagem de que essa história é masculina.

Ainda neste mesmo capítulo (ao final dele), existe um quadro de menos de uma página (Figura 4) colocado fora do corpo do texto e que tem por objetivo fazer um apanhado geral sobre as mulheres no Antigo Oriente (Mesopotâmia, Egito, Fenícia, Pérsia e Hebreus). Além de não conseguir atingir este propósito (nem sequer chega perto), ele atribui um caráter de menor importância ao papel das mulheres na história, como se fosse algo secundário ou opcional.



Figura 4 - Caixa de texto “mulheres no Antigo Oriente (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 99. vol. 1)

O texto trata de maneira bastante resumida e genérica o papel das mulheres no Oriente Antigo, dando poucos detalhes sobre estas mulheres.

No capítulo 4 (Outros povos da Antiguidade, página 104 – 127) podemos perceber uma manifestação clara de eurocentrismo, pois os “outros povos” são todos aqueles que estão fora da Europa, ou seja, fora do modelo tradicional. Os

“outros povos” podem ser entendidos como todo o mundo não europeu, aqui é destacada a divisão abissal, como nos diz Santos (2010). Neste capítulo são tratados assuntos relativos a povos asiáticos, africanos e americanos, de maneira bastante sintética. Como podemos ver existe um número reduzido de imagens femininas, um exemplo é de mais uma “pirâmide social”, onde aparecem apenas duas mulheres (Figura 5).

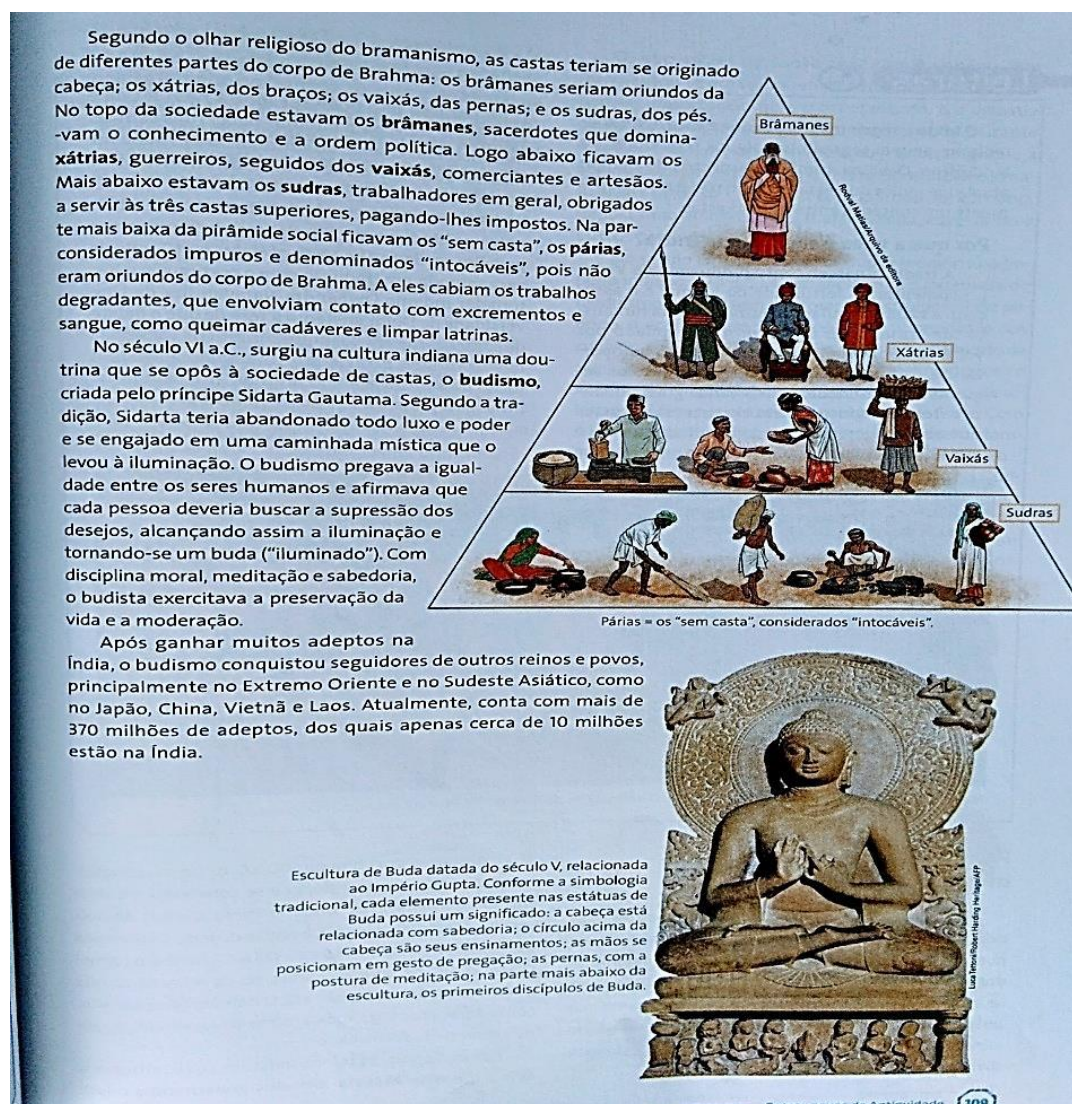


Figura 5 - Pirâmide social da Índia. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 109. Vol.1)

O trecho em que é tratado a África é o trecho onde aparece um maior número de figuras femininas. Aqui é citado que no Reino de Kush existiram as “rainhas-mães” e que existe comprovação de que o poder político neste reino foi exercido por mulheres – porém, todas estas informações foram pouco

exploradas. Aqui também é indicado sobre a dinastia kushita que dominou o Egito de 750 a. C. a 670 a. C. Neste fragmente, é evidenciado que existiram faraós negros, dado importante já que por muitas vezes o Egito é “embranquecido”.

O Reino de Kush

O **Reino de Kush** ganhou destaque no final do último período da história independente do Egito antigo (século IX a.C.-século VI a.C.). Kush se localizava ao sul do território egípcio, em uma região rica em ouro que mais tarde foi denominada Núbia, onde atualmente ficam o Sudão e o Sudão do Sul. A cidade de Napata, capital do reino, tinha importante atuação como intermediária comercial entre Tebas (Egito) e a África central.

Por volta de 750 a.C., os núbios de Kush conquistaram o Império Egípcio e estabeleceram um novo governo sob seu controle, conhecido como **dinastia Kushi-ta** ou dos **faraós negros**. O poderio kushita no Egito só desapareceu com a invasão assíria, por volta de 670 a.C. Em 653 a.C., os assírios foram derrotados pelo egípcio Psamético I (c. 664 a.C.-610 a.C.), príncipe de Saís, que retomou a independência egípcia. A partir de então, os faraós egípcios buscaram apagar os vestígios da presença do domínio kushita no Egito.

Napata e várias cidades núbias antigas são alvo de estudos arqueológicos e históricos. Entre elas estão Pnubs, Naga, Cartum, Dongola, Atbara, Meroe, Kawa, Soba e outras. Por

meio do estudo de suas ruínas e vestígios, estão sendo levantados dados sobre o Reino de Kush e a importante atuação que os kushitas tiveram na região egípcia e centro-sul africana.

Outro destaque do Reino de Kush foi a afirmação feminina no topo do comando político.

Várias mulheres ascenderiam ao poder e se fariam retratar, de ancas largas, gordas e enérgicas, com uma túnica franjada, tão pouco egípcia, a cair do ombro direito, cheias de colares e enfeites...

COSTA E SILVA, Alberto. *A enxada e a lança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 127.

Conhecidas como “rainhas-mães”, destacaram-se, por exemplo, o reinado da rainha Shanakdakhete (c. 170 a.C.-160 a.C.), quando o centro administrativo estava na cidade de Meroe, e também os das rainhas Amanirenas (40 a.C.-10 a.C.) e Amanishakheto (10 a.C.-1 d.C.).

O Reino de Kush ainda manteve sua atuação comercial pelos séculos seguintes, mas, diante da permanente ameaça de vizinhos e seguidas invasões, foi finalmente conquistado pelo **reino de Axum**, em 325 d.C., como veremos mais à frente, no Capítulo 7.

Estátua produzida entre 800 d.C. e 350 d.C., durante o período meroíta (originário de Meroe) do Reino de Kush.

Sudão e Sudão do Sul

Adaptado de: SIMIELLI, Maria Elena. Geotópos. São Paulo: Ática, 2013. p. 63.

Pirâmides de Meroe, no Sudão, fotografia de 2015. Meroe foi o centro econômico do Império Kush.

Fonte: Reubiro/Cultura Creative/APP

Outros povos da Antiguidade

Figura 6 - Imagem e informação sobre as mulheres no Reino de Kush. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 123. Vol.1)

O espaço destinado aos reinos africanos é bem menor que o do Egito. Este espaço reduzido traz consigo uma dupla interpretação: são transmitidas informações bastante positivas sobre estes povos, porém, por serem menores,

carregam consigo a impressão de serem menos importantes em relação aos povos europeus.

Sugerimos anteriormente que um dos resultados das pesquisas anteriores foi que, na fala e escrita sobre minorias étnicas ou raciais, muitas pessoas brancas adotam uma dupla estratégia: por um lado, uma estratégia de autoapresentação positiva e, por outro, formas sutis, indiretas e às vezes bastante explícitas da outro-apresentação negativa. De fato, a depreciação de quem não faz parte do grupo ou raramente acontece desacompanhada de expressões de favorecimento aos membros do grupo ou de preservação social das faces, especialmente no discurso público. (DIJK, 2010, p. 157).

No capítulo 5 (Grécia antiga, p. 128-154), ocorre novamente o fenômeno de relegar a história das mulheres a um espaço opcional dentro da narrativa. Além disso, o assunto é tratado de maneira muito resumida. Apesar de ter sido utilizado um trecho de um texto escrito por uma historiadora (Maria Aparecida de Oliveira Silva), são abordados apenas pontos muito específicos de como as mulheres viviam na Grécia Antiga.

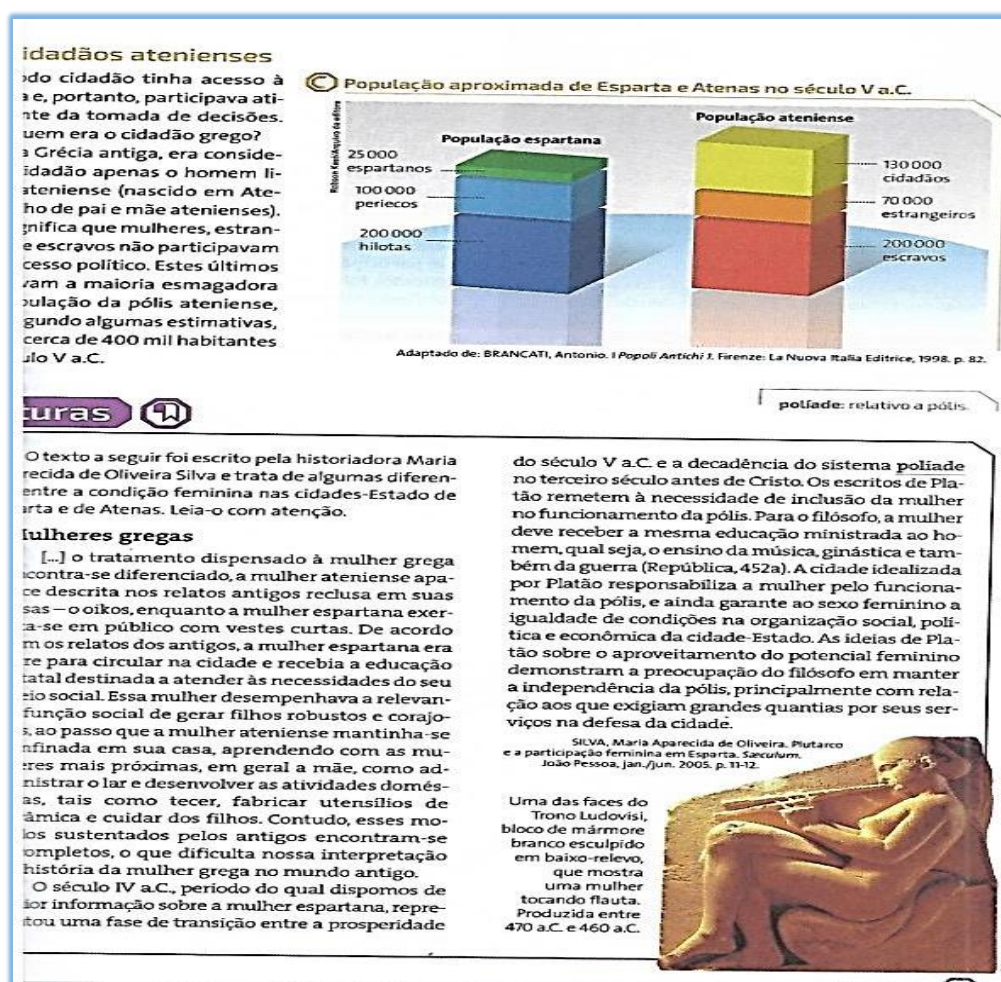


Figura 7 - Caixa de texto “Mulheres gregas”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 139. Vol.1)

No mesmo capítulo, no final, onde estão os exercícios, existe uma proposta de atividades baseada em um texto sobre o teatro grego e sobre os papéis que eram desempenhados pelas mulheres na Grécia Antiga. Apesar de ocupar duas páginas, estas informações aparecem no final do capítulo e descoladas do restante da história da Grécia.

Dialogando com as Artes Cênicas

O trecho a seguir apresenta a fala de Antígona sobre sua desobediência e o enterro do irmão.

Mulheres na Grécia

As mulheres não tinham direitos de cidadania nas cidades-Estado da Grécia antiga. No entanto, elas exerciam sua influência e poder através de outras formas. Alguns textos teatrais daquele período demonstram o papel ativo das mulheres na sociedade, inclusive, no debate político e na discussão sobre assuntos públicos, como a destruição provocada pela guerra e o respeito às tradições religiosas.

Nesta seção, vamos conhecer trechos de duas peças teatrais produzidas em diferentes períodos e refletir sobre o papel da mulher na sociedade. Antígona foi escrito pelo dramaturgo grego Sófocles, no século IV a.C. Antígona recortada – contos que cantam sobre pousos e saídas foi criada pelo Grupo Bartolomeu de Depoimentos, em 2014, companhia que mistura o teatro épico ao hip-hop. Leia os trechos a seguir e depois faça as atividades propostas.

Antígona

Antígona, filha de Édipo e Jocasta e irmã de Ismênia, Polínice e Eteócles, é uma figura mitológica que simboliza o amor fraternal e a justiça divina. De acordo com a mitologia, os irmãos Polínice e Eteócles concordaram reaver o reino de Tebas na ausência do pai, Édipo, que partiu para o exílio acompanhado por Antígona. Ao fim do primeiro mandato, Eteócles se recusou a ceder o trono ao irmão, que, revoltado, aliou-se a uma cidade vizinha e promoveu um grande ataque a Tebas.

A trama da peça tem início após a morte dos irmãos, que se mataram na disputa, e narra o retorno de Antígona a Tebas. Ao assumir o poder, Creonte, irmão de Jocasta, declara que Polínice foi um traidor e, portanto, não deveria receber as honras funerárias tradicionais. Eteócles, por sua vez, seria enterrado com todo o cerimonial necessário, e quem contrariasse essas ordens seria condenado à pena de morte. Antígona, porém, desobedece a lei real e invoca as leis divinas, decidindo enterrar o irmão de acordo com os rituais religiosos da época e acaba executada.

Reprodução da pintura de V. J. Robertson, produzida em 1850. Na imagem, Antígona joga poeira sobre o corpo de seu irmão Polínice, terra da tragédia de Sófocles, Antígona. Ao fundo, a cidade de Tebas.

Antígona recortada

Trata-se de uma releitura da obra de Sófocles, a partir de questões contemporâneas. Leia a seguir um trecho dessa adaptação.

MULHERES 1 E 2: Um dia essa história toda vai ecoar. MULHERES 1 E 2: Um ninho raro, de pássaros diversos, sendo construído à revelia das leis vigentes. Meninas mulheres dançavam enquanto cuidavam de um bando de passarinhos recém-saídos do ninho. Iam construindo um cemitério todo colorido que parecia uma praça de brincar. E cercaram o lugar com lençóis desenhados e não deixavam ninguém com mais de 18 anos entrar.

MULHER 1: Esse lugar queria mudar o rumo das coisas.

MULHER 2: Que não se sabe por que e em que momento da história.

MULHER 1: Começou por causa da dificuldade com o sustento.

MULHERES 1 E 2: um negócio perigoso.

MULHER 2: se não me falha a memória.

MULHER 1: que era trabalhar, em idade que ainda nem é para isso, em assunto escuro e que trazia as leis naturais um certo abuso.

MULHERES 1 E 2: E a passarada em vez de crescer, brincar, estudar, aprendeu a carregar revolver, a revolver carregar, e a ter responsabilidade, como se fosse homem crescido.

MULHER 1: E por puro desatino e dureza do destino, todo mundo concordava com essa lógica enfiada, que criança, ao invés de brincar e jogar pelada tivesse função e trabalhasse em causa hardidagem, sujeito a morte repentina de aviso e de emboscada.

MULHER 2: E as famílias, por puro desespero, aceitavam, um pouco fazendo vista grossa por causa do dinheiro, que se alguma das crianças sumisse nem o corpo seria entregue para dar enterro derradeiro.

MULHERES 1 E 2: Pois seria uma prova contra os grandes o corpo morto dos pequenos.

MULHER 2: E foi desse jeito que as meninas criaram uma outra história e casada.

Tratamento de cena apresentado durante o encontro e hospedado no programa Metrópolis da TV Cultura em setembro de 2014. Disponível em: <http://www.metropolis.org.br/programa-metropolis>

Imagem: a terceira peça de uma trilogia escrita por Sófocles. As outras obras que compõem o ciclo são Édipo rei e Édipo em Colono. Na imagem, cena de uma montagem de Antígona realizada em Avignon, França. Foto de 2008.

Atividades

1. Pesquise o que é o "teatro hip-hop" e o que era o teatro grego. Elabore um pequeno comentário sobre cada um desses estilos teatrais.
2. Leia os dois trechos das peças teatrais reproduzidos nessa seção.
 - a) O que o trecho da peça de Sófocles pode revelar a respeito das ideias de Antígona?
 - b) Será que a desobediência de Antígona, na peça do século IV a.C., pode servir de inspiração para pensar sobre as jovens meninas que vivem hoje nas periferias do mundo?
 - c) No segundo trecho, a tragédia grega é recontada sob o viés da tragédia contemporânea. Em que pontos essa tragédia contemporânea, de acordo com o texto? De que modo o trecho da peça do Grupo Bartolomeu de Depoimentos se relaciona com a história de Antígona?
3. Sob a orientação do professor, debata com os colegas o papel da mulher na luta por justiça e direitos humanos. Durante a discussão, considere outras personagens femininas da mitologia, literatura, cinema, etc.

Figura 8 - "Mulheres na Grécia". (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 148-149, vol. 1)

No capítulo 6 (A civilização romana, p. 155-181), há uma caixa de texto (p. 158) que fala sobre os idosos na sociedade romana, principalmente os idosos homens. É explicado que nas famílias patrícias (classe mais alta da sociedade romana) os homens idosos possuíam um papel central dentro das famílias e também na vida política, pois aos homens mais velhos destas famílias era reservado o direito à participação na vida política e o poder de decidir até mesmo sobre os destinos de seus familiares, configurando uma expressão clara de patriarcalismo tanto na vida familiar como na política romana. O texto não faz nenhuma referência ao papel exercido pelas mulheres mais velhas na sociedade romana. Esta ausência das mulheres na história nos demonstra que em vários pontos seria necessário ser realizada uma reflexão que incluísse as mulheres na História.

Como nos diz Scott (1989)

As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente. “Aprendemos”, escreviam três historiadoras feministas, “que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto na experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é exagerado dizer que por mais hesitante que sejam os princípios reais de hoje, tal metodologia implica não só em uma nova história das mulheres, mas em uma nova história. (SCOTT, 1989, p. 3-4)

Ao não incluir as mulheres, deixa-se de analisar uma boa parte desta sociedade.

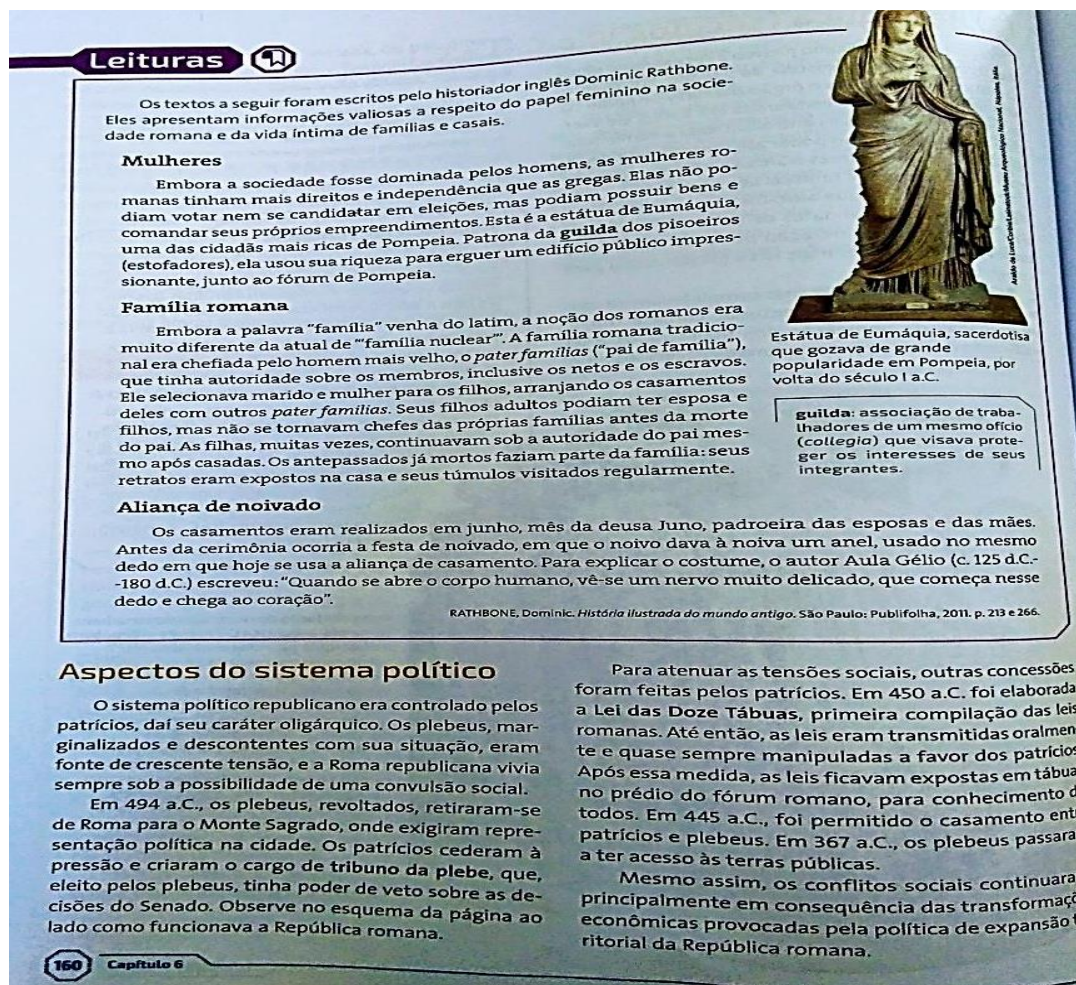


Figura 9 - Caixa de texto sobre as mulheres e a família romana. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 160. Vol.1)

Como se observa na Figura 9, mais uma vez podemos ver que o papel das mulheres foi relegado a uma caixa de texto separada do corpo principal do texto. O texto fala sobre uma mulher específica, Eumáquia, um caso em particular que conseguiu atingir certo poder econômico e político em Roma. A caixa de texto fala também, de maneira muito resumida, sobre o papel das mulheres nas famílias romanas mais ricas, e sobre casamentos. A maneira como estas informações são organizadas no texto principal – quase sempre em pequenas caixas de texto, em formato de informações complementares ao final dos capítulos, diminui um pouco a sua importância, como se fossem meras curiosidades e menos importantes, sutilmente colocando as histórias das mulheres em segundo plano. Podemos pensar que,

Enquanto o poder foi definido, tradicionalmente, em termos de classe e o controle sobre os meios materiais da produção, hoje tal poder tem sido em grande parte substituído pelo controle das mentes das

massas, e esse controle requer o controle sobre o discurso público em todas as suas dimensões semióticas. (DIJK, 2017, p. 24)

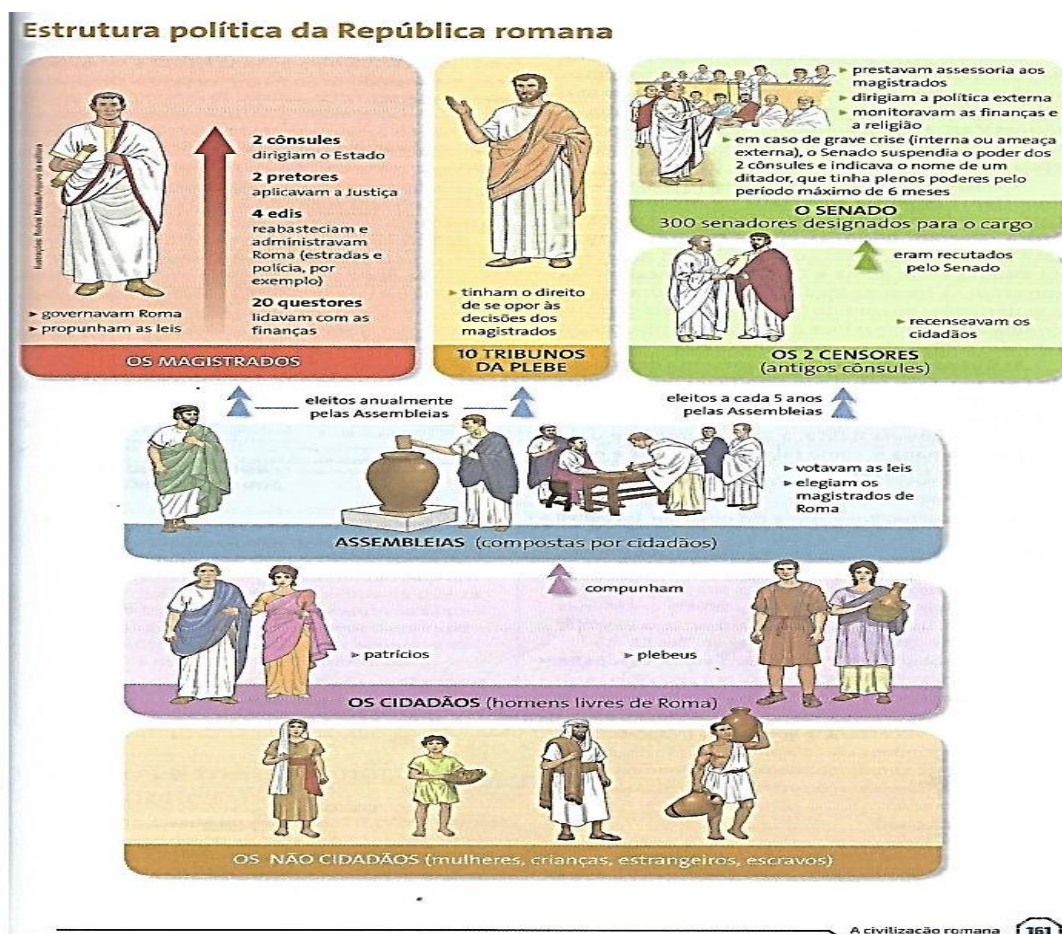


Figura 10 - Quadro social de Roma. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 161. Vol.1)

Já na página acima são exibidas ilustrações sobre o esquema político na República Romana. Nessas ilustrações só aparecem figuras masculinas e isso não é problematizado ou explicado – a ausência das mulheres nas imagens não é sequer explicada.

O capítulo 7 (O Império Bizantino, o Islã e o mundo, p. 187-207) se propõe a fazer um apanhado geral do que estava ocorrendo no mundo não europeu durante o período da Idade Média. De forma bastante resumida, são contadas histórias sobre o Império Bizantino (principalmente), sobre o surgimento do Islã, sobre alguns reinos africanos, a China, algumas civilizações americanas (Astecas, Maias e Incas) e alguns povos que habitaram o que viria a ser o Brasil.

A maneira como estes temas são tratados os coloca como de menor importância em relação à história europeia, reforçando o estereótipo de centralidade e evolução única para todas as regiões. Demonstrando as culturas

não europeias como “outras”, são reforçadas as (linhas abissais), ilustrando que de certa forma o pensamento colonial ainda se faz presente em nosso mundo e se manifesta através dos discursos.

Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios. Por outro lado, a resiliência do capitalismo revelou-se na reiterada operacionalidade de uma das suas armas que parecia ter sido historicamente neutralizada: o colonialismo. (SANTOS; MENESES, 2010, p.18).

No Capítulo 9 (Cultura, economia e sociedade medieval, p. 225-245), os autores pretendem mostrar um panorama geral da sociedade medieval (europeia), então os textos procuram abordar alguns aspectos da vida das pessoas durante este período. Na página 228 há um texto que se chama “A influência cultural árabe”, cujo propósito é demonstrar as contribuições trazidas por este povo. Por outro lado, tanto o título como a noção dessa cultura estar separada das demais contribuições culturais, acaba por colocar na cultura árabe o rótulo de “outro”. O “outro” aqui pode ser entendido como tudo aquilo que não têm origem na cultura europeia (DIJK, 2017, p. 127-128).

Na página 227, o texto faz uma breve citação da caça às bruxas e não contextualiza estes eventos como sendo importantes na constituição do capitalismo e na formatação dos “papéis” dos gêneros a partir de então.

Mas foi somente com o advento do movimento feminista que o fenômeno da caça às bruxas emergiu da clandestinidade a que foi confinado, graças à identificação das feministas com as bruxas, que logo foram adotadas como símbolo da revolta feminina (Bovenschen, 1978, p.83 e segs.). As feministas reconheceram rapidamente que centenas de milhares de mulheres não poderiam ter sido massacradas e submetidas às torturas mais cruéis se não tivessem proposto um desafio à estrutura de poder. Também se deram conta de que essa guerra contra as mulheres, que se manteve durante um período de pelo menos dois séculos, constitui um ponto decisivo na história das mulheres na Europa, o “pecado original” no processo de degradação social que as mulheres sofreram com a chegada do capitalismo, o que o conforma, portanto, como um fenômeno ao qual devemos retornar de forma reiterada se quisermos compreender a misoginia que ainda caracteriza a prática institucional e as relações entre homens e mulheres. (FEDERICI, 2017, p. 291-293)

Este processo acaba por ter sua importância extremamente reduzida, já que as pesquisas atuais apontam que a caça às bruxas teve um impacto

gigantesco na constituição das relações sociais no mundo atual, como também pormenorizar este processo em si.

O que ainda não foi reconhecido é que a caça às bruxas constituiu um dos acontecimentos mais importantes do desenvolvimento da sociedade capitalista e da formação do proletariado moderno. Isso porque o desencadeamento de uma campanha de terror contra as mulheres, não igualada por nenhuma outra perseguição, debilitou a capacidade de resistência do campesinato europeu frente ao ataque lançado pela aristocracia latifundiária e pelo Estado, em uma época na qual a comunidade camponesa já começava a se desintegrar sob o impacto combinado da privatização da terra, do aumento dos impostos e da extensão do controle estatal sobre todos os aspectos da vida social. A caça às bruxas aprofundou a divisão entre mulheres e homens, inculcou nos homens o medo do poder das mulheres e destruiu o universo de práticas, crenças e sujeitos sociais cuja existência era incompatível com a disciplina do trabalho capitalista, redefinindo assim os principais elementos da reprodução social. (FEDERICI, 2017, p. 294)

Há também uma caixa de texto, fora do corpo do texto principal, que explica a origem da palavra “bruxa”. Neste mesmo capítulo também são destacadas a cultura do período, porém só são citados artistas e pensadores do sexo masculino – aqui haveria a oportunidade de o autor apresentar motivos para este fato, fomentando uma discussão sobre gênero, o que não acontece. Entre as páginas 235 e 237 é exposto de que forma a sociedade feudal europeia se organizava e demonstra como este sistema era rígido e duro principalmente com as camadas mais pobres da população. Em uma caixa de texto, é demonstrado que alguns termos acabam por fomentar o desprezo aos mais pobres (Figura 11), como a palavra “vilão”, que tem sua significação atual ligada à maldade e que era utilizada ao se referir aqueles que moravam nas vilas.

Os senhores feudais, por sua vez, estabeleciam entre si relações de suserania e vassalagem. Isso ocorria, por exemplo, quando um nobre doava terras a outro nobre, em troca de ajuda em guerras e outras obrigações, como tributos. O senhor que doava o feudo tornava-se suserano, comprometendo-se a proteger militarmente o nobre que recebera a terra e que, convertido em vassalo, era obrigado, principalmente, a prestar ajuda militar ao primeiro. Um suserano poderia ter diversos vassalos, e cada vassalo outros tantos, de forma que diversos senhores feudais de uma região assumiam um compromisso mútuo de defesa. Também ocorria de um nobre tornar-se suserano não por doar terras, mas por fazer outros tipos de concessão: ceder ao vassalo o direito de explorar pedágios em pontes ou estradas, ou de recolher taxas numa aldeia ou região.

Uma cerimônia, denominada homenagem, era realizada para marcar essa relação de dependência. Na cerimônia, o senhor que recebia o benefício – por exemplo, a concessão de uma área territorial – fazia um juramento de fidelidade diante de uma relíquia religiosa ou perante os evangelhos.

Eram relações em forma de pirâmide: em sua base estavam os senhores feudais menos poderosos e ricos que eram somente vassalos; no meio estavam nobres vassalos que também eram suseranos de outros nobres; no topo, estava o rei. Entretanto, um rei podia ser vassalo de outro rei.

Os feudos eram governados pelo senhor feudal, cuja autoridade era inquestionável nos limites do feudo. Era ele quem cobrava os impostos e aplicava a justiça. Não havia Estados centralizados. Nos feudos, a autoridade do rei era de menor importância, embora ele fosse considerado o primeiro entre os senhores feudais. O poder político, portanto, estava fragmentado em cada reino entre diversos feudos.

Ao mesmo tempo, os reis feudais não se caracterizavam por suas funções políticas e administrativas, mas principalmente pelas militares. No caso de agressão externa, como era comum durante a Alta Idade Média, o rei atuava como chefe militar de um exército formado por centenas de nobres e seus cavaleiros e tropas auxiliares.

Esse era, no entanto, um universo predominantemente masculino. Veja na seção *Para saber mais*, na próxima página, como era a vida de muitas mulheres durante o período medieval.

Opressão e desprezo aos de baixo

A evolução da língua traduz com perfeição a carga de desprezo que oprime o campesinato: não ser nobre corresponde a ser ignóbil (*ignobilis*), e o vilão (etimologicamente um habitante da vila, da aldeia) é por definição um ser grosseiro, do qual não se pode esperar nada além da vilania. Nessas condições, não faz sentido reconhecer a qualidade de homens livres a tais criaturas.

BONNASSIE, Pierre. Liberdade e servidão. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru/São Paulo: Edusc/Imprensa Oficial do Estado, 2002. v. 2. p. 71.



Um suserano e seu vassalo em gravura do século XII.

Cultura, economia e sociedade medieval

237

Figura 11 - "Opressão aos debaixo". (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 237. Vol.1)

No fim do capítulo, mais uma vez os autores optam por colocar novamente as mulheres fora do corpo do texto, optando por contar de maneira resumida as suas histórias, e não integrada ao texto principal e às reflexões gerais.

Para saber mais



Detalhe de iluminura integrante da obra *De Claris Mulieribus*, coleção de biografias de mulheres notáveis escritas por Giovanni Boccaccio entre 1361 e 1362.



A mulher na Idade Média

A sociedade medieval era marcada pela hierarquia entre as ordens (grupos sociais). Isso ocorria também na distinção entre homens e mulheres. As funções femininas variavam de acordo com o grupo social a que pertenciam.

Grande parte da literatura medieval optava por demonstrar as deficiências femininas em relação aos homens. Os religiosos, por abdicarem em tese do contato sexual com mulheres, alimentavam uma visão ainda mais negativa sobre elas. De acordo com escritos dos clérigos, as mulheres eram naturalmente propensas à luxúria e incapazes de orientar-se pela voz da razão, o que as tornava presas fáceis das tentações. Pelo olhar religioso, elas tendiam sempre a reproduzir o **pecado original**: sempre prontas a seduzir os homens e causar sua ruína. Por isso, a Igreja aconselhava os homens a manter sua esposa sob vigilância constante e assegurar sua obediência. Uma mulher insubmissa colocava em risco não só a família, mas toda a ordem social. Além disso, segundo Jacques Le Goff, “a bruxaria [era] um fenômeno essencialmente feminino”. Como vimos, as pessoas acusadas de praticar bruxaria foram julgadas e, muitas vezes, condenadas pela Inquisição.

Nem mesmo a glorificação da Virgem Maria a partir do século XII, elevada muito acima das outras mulheres, e a idealização da dama do amor cortesão, a inacessível amada dos poetas medievais, reverteram a depreciação feminina. Apesar disso, houve inúmeros exemplos de mulheres na dianteira ao longo da Idade Média. Elas administravam seus lares, ofícios, negócios variados e mesmo feudos, especialmente durante a minoridade dos herdeiros, além da posição de liderança em enfrentamentos cotidianos e mesmo na Corte, até mesmo em situações de guerra.

Também havia monjas, mulheres religiosas que viviam em mosteiros femininos e que se dedicavam à leitura, à escrita e a outras atividades culturais. Nesses espaços, exerciam funções como bibliotecárias, professoras, copistas e artistas. Cerca de 460 mulheres em diferentes regiões da Europa foram canonizadas pela Igreja durante a Idade Média e conquistaram o *status* de santas. No extremo oposto, estavam as prostitutas, “donas de casarão”, que, na visão do clero, viviam afastadas da espiritualidade medieval.

A despeito da má reputação, a mulher desempenhava uma função central nos acordos entre as casas

* LE GOFF, Jacques. *A história deve ser dividida em pedaços?* São Paulo: Ed. da Unesp, 2015. p. 92.

aristocráticas. Por meio de enlaces matrimoniais, as famílias selavam a paz, asseguravam a perpetuação da linhagem e a transmissão das posses e dos privilégios aos descendentes. Em contrapartida, o fracasso da união poderia desencadear guerras e romper as delicadas teias de lealdade entre as famílias nobres. Por isso, a escolha de um esposo para uma jovem era assunto dos mais graves. Era o pai ou outra autoridade masculina da família que decidia sobre a questão, desprezando-se a opinião da mulher. Nem a exigência da Igreja para que os casamentos só fossem feitos com o consentimento dos noivos foi capaz de impedir que as moças casassem a contragosto.

A necessidade de garantir a legitimidade dos herdeiros impôs mecanismos cada vez mais rigorosos de controle sobre o corpo feminino. Para impedir que as mulheres mantivessem algum tipo de relação sexual antes do casamento, elas eram encaminhadas precocemente às núpcias. Assim, meninas de 12 ou 13 anos tornavam-se esposas de homens 15 ou 20 anos mais velhos. Confinadas ao lar, as mulheres deveriam mostrar obediência, mansidão e dedicação aos assuntos domésticos, como o preparo dos alimentos, a vigilância sobre os empregados e a criação dos filhos.

Havia grande cobrança em relação à maternidade, de modo que se esperava que a jovem engravidasse o mais cedo possível depois de casada. A esterilidade era mal vista e a mulher incapaz de gerar filhos corria o risco de ser repudiada pelo marido e posta à margem da sociedade. Ser mãe era a principal obrigação feminina e boa parte da vida adulta das mulheres da aristocracia era ocupada pela gravidez. Em geral, antes de completar 40 anos, uma nobre colocava no mundo mais de uma dezena de filhos. No entanto, como resultado da altíssima mortalidade infantil, poucos eram os casais que, ao falecer, tinham mais de 2 ou 3 filhos ainda vivos.

pecado original: explicação cristã para a origem do mal e da imperfeição humana. Segundo essa explicação, Adão e Eva não deveriam comer o fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal. Porém, ambos foram instigados por uma serpente e comeram o fruto proibido. Consequentemente, foram expulsos do Jardim do Éden.

Figura 12 - Caixa de texto “Mulher na Idade Média”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 238. Vol.1)

No capítulo 10 (O mundo às vésperas do século XVI, p. 246 – 277) é explicado como se deu a formação de alguns reinos europeus, a formação dos estados nacionais e também é colocada uma perspectiva sobre o chamado “mundo não europeu” no final do século XV e início do século XVI, e mais uma vez, o mundo não europeu é apresentado como os “outros”. São abordados eventos e mudanças que ocorreram na Europa no final da Idade Média. Entre estes acontecimentos, um dos mais conhecidos é a Guerra dos Cem Anos (1337 – 1453), que é tratado no corpo do texto, mas a figura de Joana D’arc, uma das

personagens mais conhecidas da história, é pouco citada e é abordada em uma caixa fora do texto (Figura 13). Mais uma vez, esta grande personagem da história é representada como parte “opcional” na leitura do texto e na análise deste processo histórico. Nessa caixa de texto se fala mais sobre a simbologia de Joana D’arc do que de seu papel no conflito.

Para saber mais





Joana d'Arc

Na França, o culto nacional a Joana d'Arc recebeu um grande impulso no século XIX e início do século XX. Nessa época, patriotas franceses exaltavam a heroína como uma força vinda do povo, encarnação viva da nação, da unidade nacional e vítima simbólica da Igreja, já que foi condenada à morte por ela. Em 1923, Joana foi canonizada e, anos depois, tornou-se padroeira da França. De heroína, passou-se à representação de Joana como santa católica, capaz de expiar os pecados. Inúmeras representações dela foram criadas por cineastas, literatos, historiadores, escultores e pintores.

Estátua de Joana d'Arc erigida na Catedral de Winchester após a sua canonização, em 1923.

Ilustração de Joana d'Arc para um manuscrito do século XV.



A atriz Florence Delay em cena do filme *O processo de Joana d'Arc* (1962), dirigido pelo francês Robert Bresson. Enquanto na representação mais antiga foi valorizada a guerreira, no filme sobressai a imagem de mulher humilde, com olhar piedoso.



Figura 13 - Caixa de texto sobre Joana D’arc. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 252.vol.1)

Entre as páginas 259 e 265 é tratado do mundo não europeu, que basicamente são todos os outros lugares do mundo. Há tópicos sobre Índia, China, reinos africanos e América (incas e astecas), todos eles bastante

resumidos. Muitas vezes sua importância é dada quando de alguma forma, se cruzam com a Europa.

5.2 Volume 2

No segundo volume da coleção, na unidade 1 se inicia com uma discussão sobre o papel que a Europa assume em relação ao resto do mundo. Nesta unidade, o período abrangido é do século XV ao fim do século XVIII. Aqui também entra em discussão a necessidade de se “criar” uma história do Brasil, que no fim do século XIX necessita se afirmar como um estado nacional.

No capítulo 1 (As Grandes Navegações, p. 15 – 24), os autores tratam dos processos iniciados no início da Idade Moderna, que são considerados os embriões do mundo atual, como expansão comercial europeia e a colonização da América e outras regiões do mundo. Este processo foi vital para o surgimento do capitalismo e o colonialismo, aliado à modernidade.

Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje. (QUIJANO, 2010, p. 85)

No entanto na página 20 (Figura 14), podemos ver que os autores realizam uma discussão sobre a perspectiva de outros lugares sobre a expansão europeia no texto “Por que a China não descobriu a Europa?”. Neste texto, fica claro algumas diferenças culturais e econômicas entre estas duas culturas.

4 Por que a China não descobriu a Europa?

O historiador italiano Scipione Guarracino lembra que, no início do século XIV, a China da dinastia Ming era a maior potência mundial, considerando sua estrutura político-administrativa sólida, seu aparato técnico-científico e o rápido desenvolvimento de suas estruturas econômicas e comerciais. Nessa época, a dinastia imperial também se empenhava intensamente na expansão marítima e comercial.

No século XV, os chineses realizaram grandes expedições marítimas, chegando a Calicute, na Índia, quase um século antes de Vasco da Gama. Além disso, estiveram no sul da África oriental e entraram pelo mar Vermelho, enquanto os portugueses mal começavam a se aventurar na costa do norte da África. Entretanto, antes da década de 1440, a expansão marítima chinesa estagnou antes que pudessem dar a volta na África e chegar a Portugal ou ao Mediterrâneo. Várias hipóteses foram levantadas para explicar o fenômeno. O historiador francês Pierre Chauvin (1923-2009) sustenta que há indícios de que o motivo foi, pelo menos em parte, a estrutura social chinesa.

Por se tratar de uma “civilização vegetal” baseada em grãos, com alta densidade populacional, a

China dispunha uma grande parte dos recursos disponíveis na agricultura. Isso dificultava a liberação de mão de obra para o trabalho nas florestas (indispensável para manter uma grande frota de navios construídos de madeira) e para outras atividades produtivas não agrícolas.

Desde a dinastia Han, que durou do século III a.C. ao século III d.C., a China associava uma economia quase exclusivamente agrícola com uma forte burocracia estatal que incluía administradores, engenheiros e pessoas letradas de um modo geral. Essa burocracia não era hereditária, mas escolhida por concurso público, e tinha prestígio e renda elevada. Assim, nem a propriedade privada nem a busca individual por riqueza tinham importância social significativa. O Estado chinês em geral resistia à iniciativa privada.

Os comandantes dos navios eram funcionários do império, e não comerciantes sedentos de lucros. Por isso, a expansão marítima chinesa não teve ímpeto para continuar até a Europa. Já os europeus, movidos pela iniciativa privada com apoio do Estado e pela ânsia de ampliar suas riquezas, não viam limites para expandir seus negócios.



Durante o segundo reinado da dinastia Ming, ocorreu a expansão da frota chinesa e a construção de centenas de navios, os *BaChuan* ou juncos. Feitos de madeira, eles podiam chegar a 140 metros de comprimento, enquanto a maior nau portuguesa não atingia 50 metros. Segundo o pesquisador inglês Gavin Menzies, entre 1421 e 1423, os juncos chineses teriam percorrido os oceanos Índico, Atlântico e Pacífico e regiões como a costa do continente americano. A expedição de circun-navegação de Fernão de Magalhães (1519) teria ocorrido cerca de cem anos depois das expedições marítimas chinesas. Embora as navegações chinesas tenham chegado até a Índia e a África, não há evidências, contudo, que comprovem a tese de Menzies de que elas teriam alcançado a América. Ao lado, representação de juncos chineses, em gravura do século XIX.

20 Capítulo 1

Figura 14 - “Por que a China não descobriu a Europa?” (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 20. Vol.2)

No capítulo 2 (A colônia portuguesa na América, p. 25-38), os autores discutem a chegada dos portugueses ao que viria ser o Brasil e as consequências para os povos locais. Na página 30 há uma caixa de texto (Figura 15), fora do corpo do texto principal, que aborda o tema das classes sociais. Neste texto se fala que muitas pessoas acabaram vindo para o Brasil por terem sido degredados. A grande maioria das pessoas que foram enviadas para o Brasil eram homens, pobres e brancos que haviam cometido pequenos delitos em Portugal. Aqui se manifesta o caráter de classe destas punições. O que nos chama mais atenção é que o texto nos dá a entender que estes degredados cumpriram um papel importante (para os colonizadores portugueses) de

aproximação com os indígenas. Neste sentido, a sua ação encontra um propósito útil para os colonizadores portugueses. O texto traz uma reprodução de um trecho de um sociólogo que faz afirmações extremamente negativas sobre os indígenas e não é realizada nenhuma reflexão sobre o contexto em que estas afirmações foram produzidas. Esta apresentação produz um entendimento negativo sobre a cultura indígena. Como nos diz DIJK (2017), “Cada elemento desses pode estar envolvido direta ou indiretamente em uma interação discriminatória contra os membros de um grupo minoritário ou em um discurso preconceituoso acerca deles”. (DIJK, 2017, p. 136)

A visão sobre a mestiçagem apresentada no texto acaba por mostrar este processo de forma bastante romantizada, ignorando que foi um processo que se deu através da violência contra os povos indígenas e principalmente contra estas mulheres – e deixa de mostrar, também, a perspectiva daqueles que foram vítimas deste processo.

Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional. Esta, inteligentemente, acabou por integrar as diversas resistências como símbolos da identidade nacional. Por outro lado, o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social. (MUNANGA, 2010, p. 446)

Degredados: homens brancos e pobres

Em 1549, o governador-geral Tomé de Souza trouxe para a América portuguesa, além de funcionários civis, militares e artesãos, cerca de 600 degredados. Esses formavam um contingente expressivo se levarmos em conta que a população branca da maior colônia de Portugal, em 1549, era estimada em cerca de 3 a 4 mil habitantes. Nos anos seguintes, novos grupos de degredados foram trazidos pelas embarcações do reino.

Os degredados que desembarcavam na colônia portuguesa não eram criminosos segundo os critérios do presente, embora se tratassem de pessoas que, naquela sociedade, transgrediram as leis.

O degredo era a pena aplicada a um conjunto de crimes que, atualmente, pareceria um exagero ou um despropósito: cortar uma árvore com frutas; comprar colmeias para matar as abelhas; desrespeitar as regras do luto diante da morte de um parente; cometer fraudes na venda de alimentos, etc. Evidentemente, muitas pessoas enfrentaram o degredo porque cometeram crimes considerados graves, como ofender o rei, desrespeitar as leis da Igreja ou roubar recursos do Estado.

A maioria dos degredados que efetivamente cumpriam a pena, contudo, era composta de homens pobres ou de poucos recursos. As *Ordenações*, leis gerais do reino português, como as *Manuelinas*,

de 1521, e as *Filipinas*, de 1603, definiam penas diferentes conforme a condição social do criminoso e, assim, os fidalgos e homens de posses tinham penalidades mais brandas e até poderiam pagar multa ao Estado português para livrarem-se do degredo ou da prisão.

Nesse início da colonização da América portuguesa, os degredados tiveram importante papel na ocupação do território, sobretudo devido às relações que estabeleceram com as populações indígenas do litoral.

Segundo o antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997), os degredados estabeleceram as primeiras formas de mestiçagem na formação do povo brasileiro:

Primeiro, junto com os índios nas aldeias, quando adotam seus costumes, vivendo como eles, furando os beijos e as orelhas e até participando dos cerimoniais antropofágicos, comendo gente. Então aprendem a língua e se familiarizam com a cultura indígena. Muitos gostaram tanto, que deixaram-se ficar na boa vida de índios, amistosos e úteis. Outros formaram unidades apartadas das aldeias, compostas por eles, suas múltiplas mulheres índias, seus numerosos filhos, sempre em contato com a incontável parentela delas.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 83.

4 O projeto português de colonização

Pelas características peculiares da colônia portuguesa e da expansão lusa, a colonização foi empreendida, até o século XVIII, com base na agricultura. A Coroa portuguesa recorreu ao cultivo de cana-de-açúcar para viabilizar a ocupação e o povoamento da colônia, pois até então, ao contrário do que ocorria nas áreas de dominação espanhola, não haviam sido descobertos volumes significativos de metais preciosos.

Portugal conhecia o cultivo da cana-de-açúcar desde o século XIII, porém foi a partir do século XV que essa atividade cresceu e deixou de ser uma produção limitada e isolada. A mudança ocorreu com a instalação de

engenhos na ilha da Madeira, outra colônia portuguesa, onde as técnicas de cultivo se desenvolveram. O trabalho era feito por africanos escravizados.

Quanto ao financiamento, os portugueses contaram com o apoio de mercadores e banqueiros de Flandres (norte da Europa), responsáveis pelos investimentos, refino e distribuição do açúcar. A mão de obra tampouco representava um problema. A escravidão havia muito tempo era praticada por europeus e árabes na África subsaariana. Foi considerada uma instituição justa quando, no seu início, os portugueses escravizavam mouros (muçulmanos do norte da África), considerados infiéis pelos cristãos.

Figura 15 - Caixa de texto "Degredados: homens brancos e pobres". (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 30. Vol.2)

Neste capítulo só há praticamente citação às mulheres na página 33, quando são mencionadas algumas características da sociedade açucareira e são explicados os papéis de homens e mulheres nesta sociedade, que é caracterizada pelos autores como uma sociedade patriarcal. Inclusive, há um trecho que explica o que é uma sociedade patriarcal.

No capítulo 3 (A diáspora africana, p. 39- 51), em sua página inicial é apresentada uma foto com várias mulheres negras (Figura 16).

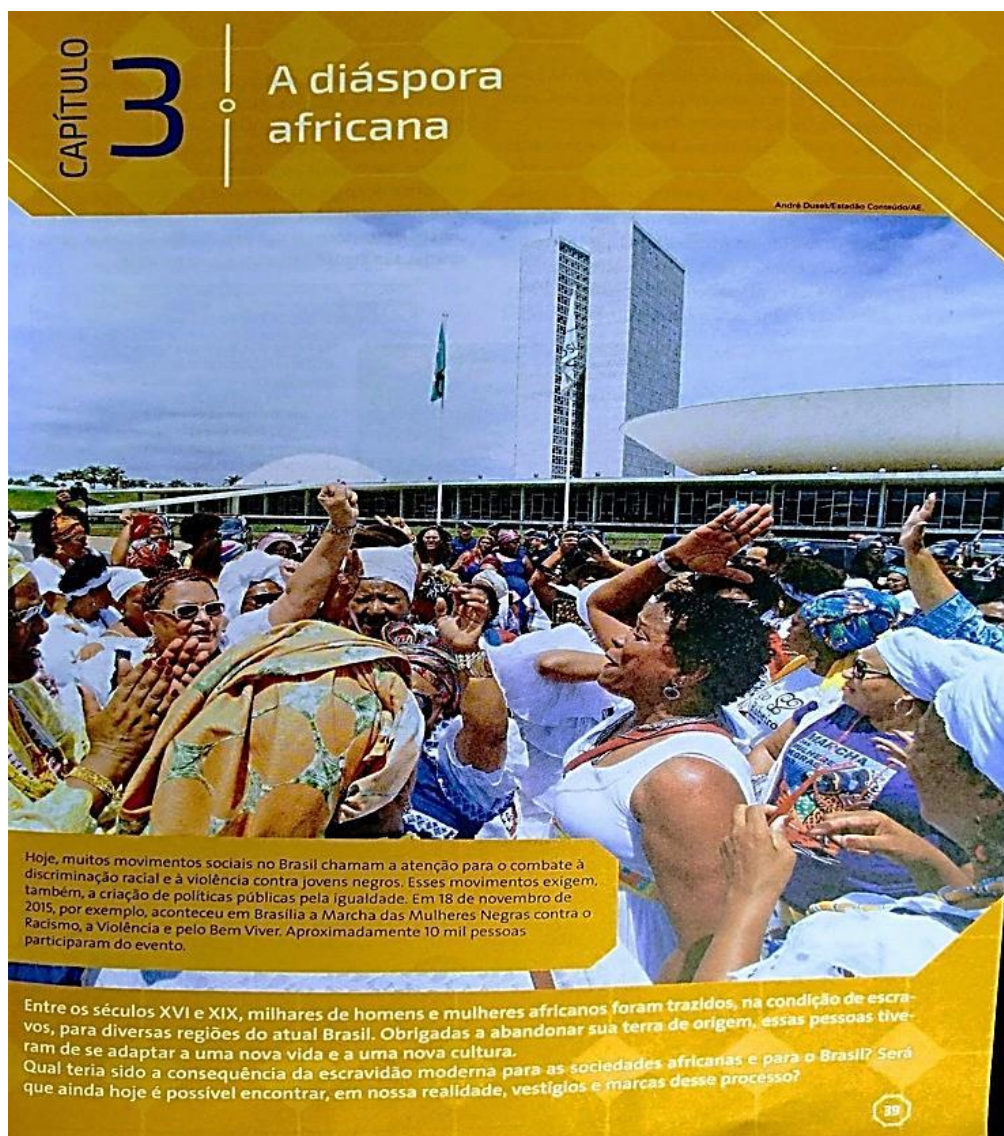


Figura 16 - Imagem de várias mulheres negras. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 39. Vol.2)

Neste capítulo é tratada a vinda de milhões de pessoas da África para à América a fim de trabalharem como escravos. O capítulo trata de alguns povos africanos no passado e no presente e também dos impactos deste processo na economia mundial e na formação da população da América. Neste capítulo são apresentados dados e muitas imagens de pessoas negras (muitas imagens femininas, inclusive). Este capítulo é de suma importância, pois trata da representação social dos africanos e de seus descendentes. Por representação social entendemos que

(...) quando precisamos sua natureza de processo psíquico capaz de tornar familiar, situar e tornar presente em nosso universo interior o que se encontra a uma certa distância de nós, o que está de certo modo ausente. (MOSCOVICI, 1978, p. 62-63)

A forma como os negros e suas histórias são mostrados nos livros didáticos podem ser determinantes na construção de estereótipos e preconceitos.

Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior. (SILVA, 2011, p. 29)

Porém, por tratar deste assunto de maneira isolada e não integrada ao estudo da colonização dos europeus à América, acaba por separar as duas coisas e relega a história da escravização dos africanos a um episódio isolado. Podemos pensar da seguinte forma: será que podemos analisar a história da colonização da América separada do processo de escravidão?

No capítulo 4 (Arte e tecnologia, p. 52-66) os textos tratam de ciência, conhecimento, arte e cultura no período do Renascimento. Neste capítulo não há nenhuma menção sequer às mulheres, transmitindo a ideia de que a cultura, a tecnologia, as artes são áreas exclusivamente masculinas. Justamente neste período em que acontecem mudanças muito importantes na Europa. Aqui, o simples fato de as mulheres não aparecerem e não serem mencionadas, por si só, se torna um objeto ao qual deveríamos investigar com maior atenção. Demonstrar essa “ausência” na história poderia trazer uma discussão muito importante sobre gênero e seus papéis ao longo da história.

Isso passa pela admissão de um objeto que não se revela na sua aparência imediata, mas que carrega na sua expressão presente a sua história, que se transforma e que é composta de razão, mas também de emoção, sentimento, desejo, significados e que, como construção histórica, não é inerte, mas uma realidade individual, coletiva histórica e social. (SILVA, 2009, p.17)

No capítulo 5 (O cristianismo em transformação, p. 67-78) são abordadas as reformas religiosas que ocorreram na Europa a partir do século XVI, podemos notar aqui que se tratam somente destas reformas da perspectiva da burguesia (classe a qual estas mudanças viriam a favorecer) e da nobreza, as participações

populares acabam sendo menos destacadas. Desta forma, a ideia transmitida é que a história das classes mais baixas é menos importante, e que a história das elites é o padrão a ser seguido, que este é o ideal a ser alcançado. Já o movimento dos anabatistas, de características populares, se tornou uma nota fora do corpo do texto (Figura 17), pois este não deve ser o padrão a ser seguido.

As elites, assim definidas, são literalmente o(s) grupo(s) na sociedade que mais têm “algo a dizer” e que, portanto, também têm “acesso preferencial às mentes” do grande público. Como líderes ideológicos da sociedade, estabelecem valores, objetivos e interesses comuns, formulam o senso comum, assim como o consenso, tanto como indivíduos quanto como líderes das instituições dominantes da sociedade. (DIJK, 2017, p. 139)

- a negação da transubstanciação (transformação do pão e vinho no corpo e sangue de Cristo durante o culto religioso), aceitando-se a consubstanciação (pão e vinho representam o corpo de Cristo);
- a separação do poder espiritual da temporal, respeitando as autoridades seculares do Sacro Império.

Ao subordinar a Igreja às autoridades seculares, Lutero atraiu a simpatia de grande parte da nobreza alemã, ampliando o apoio à nova doutrina. Entretanto, as ideias de Lutero inspiraram as revoltas camponesas de 1525, dentre as quais se destacaram os anabatistas, defensores também do batismo de adultos em vez de recém-nascidos. (veja a seção Leituras)

Os revoltosos da “Guerra dos camponeses” viram na quebra da autoridade religiosa uma possibilidade de romper as amarras da estrutura feudal, passando a confiscar terras, incluindo as da nobreza. Contavam com vários padres partidários de Lutero, espalhando-se pelo Sacro Império, invadindo castelos, templos e assaltando cidades. Entre os muitos participantes das revoltas camponesas, milhares foram liderados por

Thomas Müntzer dos anabatistas (1489-1525).

Lutero condenou violentamente as rebeliões camponesas e anabatistas, pregando a utilização da força para exterminá-los, além de repelir também a burguesia, pois considerava o dinheiro um instrumento do demônio para a disseminação do pecado. Com o respaldo de Lutero, que pregava “contra as hordas saqueadoras e assassinas dos camponeses”, as autoridades seculares reprimiram violentamente os revoltosos, impondo a ordem e seus poderes. Estimase que mais de 100 mil camponeses morreram nesses confrontos. O pároco Müntzer, por exemplo, foi brutalmente torturado e morto (1525), após a derrota de seus seguidores.

As guerras religiosas entre os seguidores de Lutero e os setores católicos que condenavam sua doutrina, tendo à frente o imperador Carlos V, seguiram-se até 1555, quando foi assinado a Paz de Augsburg. Por ela foi estabelecido o princípio de que cada governante dentro do Sacro Império poderia escolher sua religião e a de seus súditos (*cujus regio, ejus religio*, que significa “cada príncipe com sua religião”).

Leituras

Os anabatistas

O movimento reformista na região da atual Alemanha desencadeou diversos conflitos, destacando-se o movimento dos anabatistas. Liderados por um discípulo de Lutero, Thomas Müntzer, os anabatistas formaram um grupo religioso composto, sobretudo, de camponeses. Eles defendiam a extensão da Reforma no plano social, por meio da coletivização dos bens. Considerados uma ameaça à nobreza que apoiava Lutero, sofreram forte repressão, sendo definitivamente derrotados em 1525.

Des anabatistas descendem os menonitas atuais. Tal denominação deriva do nome do ex-pregador católico holandês Menno Simons (1496-1561), que se tornou batista, isto é, a favor de que o batismo não fosse ministrado aos recém-nascidos e sim aos crentes adultos e confirmado com base na fé pessoal. Sem acompanhar os revolucionários camponeses, Menno Simons organizou:

[...] na Suíça, o chamado Movimento da Reforma Radical, cujos princípios são: a autoridade suprema da Bíblia, o batismo com base na profissão

de fé consciente, o pacifismo, a recusa do juramento ou do uso de armas e a separação total entre Igreja e Estado.

Desde os tempos de Carlos V, passando por Lutero [...] e até Stalin, os menonitas – assim como todos os anabatistas – foram vítimas de constantes perseguições que causaram a morte de centenas de milhares de pessoas. Seus quatro séculos de história caracterizam-se por um movimento migratório constante – da Holanda para a Alemanha, e depois para a Polônia, Ucrânia, Sibéria, Canadá, Estados Unidos, México e América do Sul (Bolívia, Brasil, Uruguai e Paraguai). Calcula-se, atualmente, que existam 700 mil menonitas (batizados) no mundo (o que significa vários milhões de pessoas, com suas famílias). Desse total, mais de 350 mil vivem nos Estados Unidos (entre eles, os amish), onde fica a sede de sua organização mundial: o Comitê Central Menonita.

CRESER, Bernard. Quatro séculos de perseguições. In: *Mundo e Igreja*, Ago. 2013. Disponível em: <<http://mundo.org.br/2013/08/ago/>>. Acesso em: 25-out-2015.

O cristianismo em transformação

71

Figura 17 - Caixa de texto sobre os anabatistas. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 71. Vol. 2)

Assim como a criação do Tribunal do Santo Ofício, apesar de mostrar a imagem “bruxas” sendo queimadas em uma fogueira (Figura 18), a caixa de texto (fora do corpo do texto principal) não cita a caça às bruxas como sendo uma das atribuições deste tribunal. Mais uma vez este processo tem sua importância diminuída.

Em 1542, o papa Paulo III convocou o **Concílio de Trento**, que reafirmou os princípios católicos, condenando o protestantismo. Entretanto, algumas medidas moralizadoras começaram a ser tomadas, como a proibição da venda de indulgências e a criação de escolas para a formação de eclesiásticos.

No Concílio, também ficou estabelecido o fortalecimento do **Tribunal do Santo Ofício da Inquisição**, direcionado ao combate dos reformadores e àqueles

que fossem apontados como ameaça. Nas décadas seguintes, a Inquisição condenou à tortura e à morte milhares de pessoas na Europa e nas colônias de além-mar.

Foi criado também o **Index**, lista de livros proibidos pela Igreja católica. Dele faziam parte quaisquer obras consideradas contrárias aos princípios da fé, incluindo livros científicos (de Galileu Galilei e Giordano Bruno, entre outros) e as Bíblias protestantes.

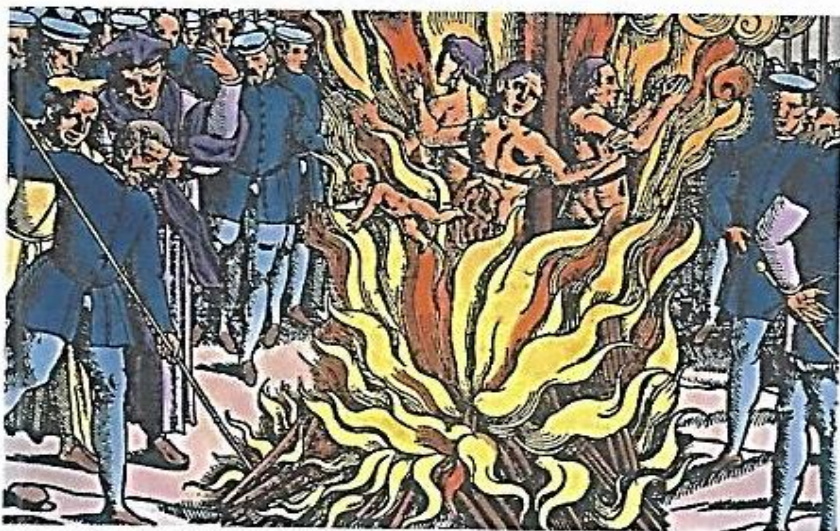
Para saber mais



O Tribunal do Santo Ofício

A Inquisição surgiu na Europa durante o período medieval com o objetivo de perseguir e condenar aqueles que a Igreja católica considerava hereges. Foi oficializada em 1231, sob o pontificado do papa Gregório IX. Na transição para o mundo moderno, confirmada depois com a Reforma católica, a Inquisição deixou de ser subordinada diretamente ao papado e estabeleceu vínculos políticos com o Estado nas regiões onde atuava, o que deu mais força às perseguições. Assim, associava-se aos objetivos das monarquias, propondo-se a defender tanto a Igreja como o Estado centralizado.

Em 1478, os reis de Aragão e Castela, Fernando e Isabel, recorreram à Inquisição para a investigação, julgamento e punição de mouros e cristãos-novos (judeus convertidos à fé católica) que continuariam a praticar secretamente rituais religiosos antigos, mesmo após a conversão. A perseguição aos conversos levaria à expulsão dos judeus da Espanha em 1492. Em 1542, o papa criou a Congregação do Santo Ofício para combater as religiões protestantes. Na península Ibérica, a Inquisição não se resumia ao julgamento de mouros e cristãos-novos, mas seu controle alcançava toda a população. Considerada uma das mais violentas da Europa, foi extinta apenas no século XIX.



A tortura foi amplamente utilizada pela Inquisição desde o período medieval, juntamente com o confisco de bens, a exposição pública e, em casos mais graves em que não havia confissão ou arrependimento, a morte, geralmente na fogueira. Acima, gravura de cerca de 1580, representando a execução de condenados à morte na fogueira pela Inquisição em Guernsey, ilha próxima ao atual território francês.

O capítulo 7 (Expansão e diversidade econômica na América portuguesa, p. 89 - 105) trata da expansão territorial dos portugueses no que viria a ser o atual Brasil. Na narrativa do livro, os papéis exercidos por negros e indígenas terminam por ser secundarizados, pois também acabaram sendo retirados do corpo do texto principal (Figura 19) e os nomes que se destacam foram de descendentes de portugueses, que lideraram negros e indígenas contra os holandeses nas disputas territoriais que ocorreram no nordeste brasileiro. Negros e indígenas neste texto aparecem como um recurso que foi utilizado pelos líderes europeus. O discurso se torna uma das formas mais importantes da reprodução do racismo na nossa sociedade, isso é possível através de maneiras discretas de reproduzir estereótipos sobre determinadas minorias ou grupos sociais. Como nos afirma Dijk (2017): “Em resumo, especialmente nas sociedades contemporâneas da informação, o discurso reside no coração do racismo” (p. 134).

Para saber mais

Henrique Dias e Filipe Camarão à frente de negros e indígenas

Henrique Dias e Filipe Camarão foram dois dos mais importantes líderes da luta contra os holandeses. Ao eclodir a insurreição, uma parte dos indígenas potiguares decidiu alinhar-se aos holandeses, enquanto outro grupo potiguar, liderado por Filipe Camarão (c. 1580-1648), optou por manter-se fiel aos portugueses. Filipe e seus comandados obtiveram diversas vitórias em combates, o mais memorável dos quais foi a primeira **Batalha de Guararapes** (1648). Por sua bravura e liderança, o chefe potiguar recebeu do rei Filipe III da União Ibérica o hábito de cavaleiro da Ordem de Cristo, o direito de usar o título de dom antes do nome, além de um brasão de armas e do soldo de capitão-mor dos índios. Morreu pouco antes da vitória final portuguesa.

Henrique Dias (?-1662) comandou um exército de negros libertos, lutando em várias frentes de batalha até a vitória final. No período de relativa paz entre holandeses e colonizadores portugueses, Dias deixou os combates, “atuando talvez como capitão do mato em busca de escravos fugitivos”. (VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 279.) Ele retomou os embates contra os holandeses a partir de 1645, em seguidas ofensivas nas batalhas de Guararapes (1648 e 1649). Depois da expulsão dos holandeses, recebeu fazendas e dinheiro, além de alforria para seus comandados.



Batalha dos Guararapes, de Victor Meirelles, 1879.

2 Expansão territorial e diversificação das atividades

A subordinação à metrópole não impediu que houvesse certo dinamismo nas relações econômicas e comerciais na América portuguesa. Houve até mesmo um comércio direto com áreas que não pertenciam ao domínio português, como a região do rio da Prata, no sul da América, e com regiões africanas, como Angola, Costa da Mina e Moçambique, além de Goa e Macau, na Ásia. Vários comerciantes que aqui residiam negociavam diretamente com os traficantes de africanos escravizados. Outras atividades que reforçavam esse dinamismo eram o comércio interno de alimentos e os empréstimos. Alguns se dedicavam ainda a cobrar impostos em nome da Coroa, mediante contratos em leilões oficiais, prática usual metropolitana. Vários desses mercadores enriqueceram e, em geral, compraram terras e escravos, conquistando assim maior protagonismo na sociedade colonial.

Outra atividade econômica importante era o cultivo de produtos como mandioca, arroz, milho, feijão, tabaco e algodão, juntamente com a produção de aguardente e rapadura, tanto para a subsistência dos colonos quanto para exportação. Como se pode ver, havia outras atividades econômicas na colônia além da empresa açucareira. A mandioca estava na base da alimentação, especialmente dos escravizados, e sua produção chegou a ser imposta aos senhores para evitar crises alimentares, que poderiam afetar a população e comprometer o projeto colonizador.

Figura 19 - Caixa de texto sobre as revoltas de Henrique Dias e Filipe Camarão (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.92. vol.2)

Neste mesmo capítulo também são tratados outros movimentos de expansão territorial como as Bandeiras. Os autores apresentam um novo ponto de vista sobre a situação das mulheres dos bandeirantes neste período (Figura 20), desconstruindo a ideia de que elas eram apenas donas de casas nas ausências de seus maridos em expedições. Mas isto é feito também colocando o tema fora do corpo do texto principal. Este posicionamento pode sugerir que estas informações são opcionais e menos relevantes.



Leia o trecho de reportagem a seguir, publicada na revista *História Viva*. Com base em pesquisas recentes de historiadores, a publicação traz novas informações sobre o papel e as atribuições das mulheres no período das bandeiras. O texto mostra que a mulher desempenhava um importante papel na sociedade colonial, ao contrário do que alguns historiadores propagavam.

As mulheres na época do bandeirismo

Boas esposas e mães de família, quase sempre recolhidas aos seus lares. [...] Essa era a imagem estereotipada das mulheres paulistas do período colonial que muitos historiadores repetiram em suas obras durante muito tempo. [...] Enquanto os maridos e filhos cuidavam dos negócios comerciais ou seguiam sertões adentro, à caça de índi-

genas e à procura de ouro nas bandeiras, elas simplesmente cuidavam das coisas do lar. [...] Tudo parecia encaixar-se claramente. Homens e mulheres teriam vivido em universos totalmente separados, com papéis sociais opostos. [...]

Pesquisas recentes têm demonstrado outra realidade, muito diferente da tradicional. [...]

Uma vez casadas, essas mulheres adquiriam sua importância social básica, que era gerar filhos do marido, e também gerenciar ao lado dele as propriedades do casal, que deveria se firmar dali em diante como uma unidade econômica. [...] Gerenciar o lar, portanto, extrapolava administrar simplesmente a casa, e passava por controlar todo um cotidiano produtivo nas propriedades, assim como toda a escravidão. Eram tarefas que as esposas realizavam ao lado dos maridos, ou mesmo sozinhas, quando eles se ausentavam por longos períodos, nas bandeiras. [...] Era desejável, portanto, que elas soubessem administrar e tomar decisões importantes, pois ficavam investidas de poder para representar seus maridos em pendengas judiciais, casar e dotar filhos. [...] Nessas ocasiões, elas firmavam matrimônios que implicavam criar ou aprofundar alianças com outras famílias de destaque na vila, o que poderia lhes trazer muitas vantagens políticas e facilitar a sobrevivência. Também podiam ampliar relações comerciais, diversificar a produção doméstica, quitar dívidas ou fazer empréstimos, adquirir mais escravos, enfim, agir como seus maridos agiriam se estivessem em casa.

DIAS, Madalena Marques. As bravas mulheres do bandeirismo paulista. *História Viva*, ed. 14, dez. 2004.



Reprodução/Mapoteca do Ministério das Relações Exteriores, Rio de Janeiro, RJ.
Mapa regional da capitania de São Vicente, de João Teixeira Albernaz, 1631. De São Vicente saíram muitas das expedições bandeirantes em direção ao interior do território da colônia.

A conquista do sul

Apesar de terem dizimado muitos grupos indígenas e submetido grande parte deles à escravidão, é inegável o papel das bandeiras na ocupação e povoamento do interior do Brasil, fundando povoados, dando início à exploração mineradora e, sobretudo, ampliando as fronteiras da colônia além dos limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas.

O domínio português estendeu-se pelo sul da colônia, com a destruição das missões jesuíticas pelas bandeiras de apresamento e com a fundação da colônia

do Sacramento em 1680, próximo à cidade de Buenos Aires. Constituída com o objetivo de dominar o limite mais meridional da colonização portuguesa e garantir a posse sobre o estuário do rio da Prata, a colônia do Sacramento desafiava os espanhóis, que escoavam por ali sua produção mineradora de Potosí (na região da Bolívia atual), contexto que veremos no próximo capítulo. O sucesso inicial da presença lusa no extremo sul contou também com o apoio da Inglaterra, interessada no comércio da região.

Para sustentar a dominação lusa sobre o Sul, criaram-se as estâncias, grandes fazendas de gado cujas

Figura 20 - Caixa de texto sobre as mulheres bandeirantes. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 102., vol.2)

No capítulo 8 (A colonização espanhola e inglesa da América, p. 106-120), existem duas importantes discussões que são colocadas, mais uma vez fora do corpo principal do texto. Na página 113 (Figura 21) existe uma caixa de texto que apresenta a opinião de um pesquisador sobre o nome América Latina e o quanto disto representa o eurocentrismo. Já na página 117 (Figura 22), uma caixa de texto explica como era a vida dos primeiros colonos a que vieram para a América do Norte. O texto fala sobre a organização das famílias e que a organização social era patriarcal.

A apropriação dos monumentos religiosos pelos espanhóis era dotada de importante aspecto simbólico: é bem conhecida a iniciativa de Hernán Cortez, conquistador dos astecas, de plantar uma cruz no alto do principal templo em forma de pirâmide de Tenochtitlán, capital do império. Dessa forma ele dava à conquista um sinal visível e aparentemente incontestável, no centro do espaço urbano.

A fundação de cidades na América espanhola desenvolveu-se precocemente (ao contrário da América portuguesa, na qual a urbanização só foi expressiva a partir do século XVIII, notadamente na área mineradora, como veremos). Nas palavras do historiador Richard Morse, a fundação de uma cidade era um ato litúrgico, que santificava a terra recém-apropriada. Mais do que um mero exercício de cartografia, o planejamento urbano era um veículo para o transplante de uma ordem social, política e econômica, e exemplificava o "corpo místico" que estava no centro do pensamento político ibérico.

O plano em grade (quadriculado, com ruas se cruzando em ângulo de noventa graus, na forma de tabuleiro de xadrez) foi usado em larga escala na América

espanhola: o centro, ocupado pela praça central (ou "praça das armas"), ocupava um quadrilátero. Essa disposição refletia a necessidade de ordem e um projeto burocrático de simetria: igreja, palácio de governo e prisão deveriam dominar o espaço central da cidade.



O Zócalo, praça central na Cidade do México. À esquerda, a Catedral; à direita, o palácio Nacional, sede de governo. Ainda voltados para a praça: o *ayuntamiento* (antiga Câmara Municipal colonial) e a Suprema Corte de Justiça.

Leituras



O nome **América Latina** tornou-se popular para designar o território das colônias conquistadas, predominantemente, por metrópoles cujas línguas oficiais eram uma variação do **latim** (português, espanhol e francês). O texto abaixo trabalha a concepção de América Latina para além de seu nome. Confira-o.

A construção do conceito de América Latina

[...] desde a segunda metade do século XIX, por iniciativa do colombiano José María Torres Caicedo, América Latina é o nome como passou a ser designada a parte desse continente [no qual] nos cabe viver. Não olvidemos que os espanhóis designavam essa região por Índias Ocidentais que, diga-se de passagem, abrangia uma vasta região que ia desde o Caribe, passava por México e Peru e suas áreas adjacentes, e ia até as Filipinas, terra de Filipe [...].

olvidemos: esqueçamos.

Assim, o nome América foi enunciado pelas elites criollas para se afirmar com/contras as metrópoles europeias, a geografia aqui servindo para

afirmar uma territorialidade própria que se distinguia das metrópoles europeias, e o nome América Latina afirmado por José María Torres Caicedo, com seu poema *Las Dos Américas*, publicado em 1856, para nominar o que Bolívar já havia denunciado em 1826 contra a Doutrina Monroe (1823), inscrevendo assim a distinção entre uma América Anglo-saxônica e uma Latina que, mais tarde, levaria José Martí a falar de "nuestra América". Enfim, um anti-imperialismo precoce distingue as duas Américas.

Ora, América Latina ainda é uma América que se vê europeia – latina – e, com isso, silencia outros grupos sociais e nações que longe estavam da latinidade, a não ser sofrendo seus desdobramentos imperiais que tão marcadamente caracterizam a tradição eurocêntrica. Afinal, nos dirá Walter Mignolo, foi a latinidade e não a africanidade ou a indianidade que se impôs como nome do subcontinente.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; PEREIRA, Edir Augusto Dias. De América Latina, de Abya Yala, de América Mestiça, de América Criolla e de suas contradições. In: ALAI – América Latina en Movimiento, 23 set. 2009. Disponível em: <<http://alainet.org/active/33221>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

Figura 21 - Caixa de texto "A construção do conceito de América Latina". (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.113. vol.2)

A vida dos primeiros colonos

Em meados de 1620 os primeiros colonos ingleses aportaram nas novas terras americanas. Eram 102 passageiros, contabilizando famílias e muitos jovens, todos calvinistas. Nas décadas seguintes, outras embarcações trouxeram novos colonos que tinham, em geral, o mesmo propósito – reconstruir suas vidas no novo território, livres da perseguição religiosa que os oprimia na Inglaterra.

Depois da perigosa travessia do Atlântico, começava, de fato, o grande desafio: deslocar-se do porto até as áreas rurais, construir casas, cuidar dos animais e das plantações, organizar a vida social e religiosa, fortalecer a comunidade por laços de matrimônio, amizade e negócios.

Além disso, era preciso fortificar os vilarejos para resistirem aos ataques indígenas – cujas terras haviam sido invadidas pelos novos colonos. Em certas situações, havia acordos e relações diplomáticas, especialmente nos primeiros anos, quando os colonos ainda eram grande minoria e não aparentavam riscos para os povos indígenas.

A organização das famílias era patriarcal, isto é, centrada no poder do pai/marido. As mulheres eram responsáveis pelo trabalho doméstico e pela produção

de diversos artefatos de uso cotidiano, como as roupas e utensílios domésticos. Com seis, sete filhos, todos trabalhavam nas lavouras e ajudavam nas criações de animais.

A família era o centro das relações sociais e religiosas nas comunidades, especialmente nas zonas rurais, por isso, a maioria das mulheres se casava e acabava submetida ao controle dos maridos. As crianças eram introduzidas no mundo adulto por volta dos sete anos, quando aprendiam a ler e escrever e começavam a aprender algum ofício, em geral, seguindo a profissão do pai.

O trabalho era um princípio fundamental para a religião puritana, por isso, nas colônias não havia muito espaço para o lazer. Ainda assim, muitas comunidades organizavam festas coletivas, geralmente, associadas à construção de algum celeiro, ou um prédio público, como uma igreja ou um armazém para os grãos.

Pesquisas recentes têm demonstrado que muitos colonos tinham escravos, especialmente nas áreas urbanas e portuárias, como Nova York. Os escravos, a maioria africanos vindos do comércio com o Caribe, realizavam as tarefas consideradas pesadas, e trabalhavam, por exemplo como carregadores, mas também exerciam funções específicas, como as de carpinteiros, ferreiros e padeiros.



O primeiro Dia de Ação de Graças, óleo sobre tela de Jean Leon Gerome Ferris produzido em 1863. Reservar um dia para o agradecimento pelas boas colheitas era comum entre os puritanos, que trouxeram essa tradição à Nova Inglaterra. A primeira refeição que celebrava o Dia de Ação de Graças teria acontecido em 1621 e reunido peregrinos e indígenas. Essa narrativa transformou-se em um dos mitos de fundação dos Estados Unidos, e o Dia de Ação de Graças é celebrado até hoje. Entretanto, é importante salientar que o encontro entre ingleses e indígenas não foi tão pacífico quanto a imagem sugere: milhares de indígenas morreram devido às doenças trazidas pelos europeus, e suas terras foram sistematicamente usurpadas pelos recém-chegados.

Figura 22 - Caixa de texto "Vida dos primeiros colonos". (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 117. Vol.2)

No capítulo 9 (Sistema colonial em movimento, p. 121-132), onde são apresentadas algumas características da sociedade colonial brasileira, há no corpo do texto uma apresentação mais tradicional do papel de cada classe social, mas fora do corpo do texto na página 124 (Figura 23) é apresentado um ponto de vista diferente sobre os escravos de origem africana neste período. Porém, seria necessário realizar uma discussão a respeito do que a categoria raça representaria neste sistema, já que ela surge nestas sociedades americanas, acima de tudo como um meio de se afirmar a dominação social de

um grupo sobre os demais, favorecendo o colonialismo. Nesse contexto, os dominados acabam criando uma série de estratégias para resistir e fugir deste esquema, uma dessas estratégias sendo a negação da própria origem, inclusive recusando-se de se associar com seus pares.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Neste quadro são apresentadas novas pesquisas que demonstram que os escravos que viviam nas cidades gozavam de certa autonomia e participavam ativamente da economia, inclusive com algumas escravas enriquecendo. Importante dizer que o texto afirma que estes escravos e escravas que enriqueceram não lutavam contra o sistema escravista. Mas estes fatos podem nos trazer um novo ponto de vista sobre a escravidão neste período.

O texto a seguir, do historiador Eduardo França Paiva, destaca o quadro diverso e dinâmico da sociedade colonial no período da mineração.

Uma outra sociedade

O ouro, de início, fomentou as mudanças, mas não foi ele o único elemento responsável por elas. Já nas primeiras décadas de ocupação das terras das Minas Gerais, gente de variada origem tentou fazer fortuna não apenas minerando, mas plantando roças e criando animais, oferecendo serviços de todo tipo e, sobretudo, praticando algum comércio. Nas vilas e arraiais das Minas tudo isso existiu, e nunca os escravos estiveram excluídos dessas possibilidades. Ruas, vielas, chafarizes e becos hospedaram milhares e milhares de **escravos de ganho**, de negras de tabuleiro, de coartados – cativos que pagavam sua alforria em parcelas, durante três ou quatro anos – e de **forros**. Enquanto alguns sobreviviam a duras penas, outros, e não foram poucos, conseguiam ganhar dinheiro, com o qual compravam a liberdade, casas, roupas, ferramentas de trabalho, joias e também escravos.

As mulheres ocuparam lugar destacado nesse mundo urbano colonial. Quando escravas, várias conheciam, além de autonomia, alguma fortuna. Depois de libertas, muitas outras ascendiam social

e economicamente, transformavam-se em importantes comerciantes e proprietárias de escravos [...].

Ignácia Ribeira, forra, moradora no arraial do Pompeu em 1777, possuía uma venda de secos e molhados, um escravo, ouro lavrado em barra, um colar de corais e tinha pago uma quantia avultável por sua liberdade: cerca de 300 mil réis. Izabel da Pinheira, angolana, morreu viúva, no arraial da Roça Grande, em 1741, possuindo sete escravos que ficaram alforriados e coartados no testamento deixado por ela. Entre as mais afortunadas, estava a crioula Bárbara de Oliveira, natural da Bahia, que se mudara para Sabará, onde morreu em 1766. Ela possuía 22 escravos (mais mulheres que homens – um conjunto de grande porte, incomum até mesmo entre proprietários brancos). Também tinha muitas joias e roupas guardadas em canastras [...].

Cada vez mais a nova historiografia demonstra que essas mulheres não eram exceções nem gente alienada. Elas não lutaram contra a escravidão dos irmãos de cor e de raça, mas, ao atuarem no dia a dia, ajudaram a constituir uma sociedade diferente.

PAIVA, Eduardo França. As outras Chicas da Silva. *Aventuras na história*. São Paulo: Abril, 2009. Disponível em: <<http://historia.abril.com.br/cultura/outras-chicas-silva-433508.shtml>>. Acesso em: 14 jan. 2016.



escravo de ganho: escravizado que trabalhava por conta própria no setor do comércio e devia dar uma parte de seus ganhos ao senhor.
forro: ex-escravizado que obteve sua liberdade por meio de compra ou por decisão de seu senhor.
canastra: caixa ou maleta de couro para guardar roupas e objetos pessoais.

A imagem *Vendedoras de pão de ló* (1834-1839), de Jean-Baptiste Debret, mostra cena do cotidiano urbano no Brasil, durante o século XIX. Atividades comerciais como essa ganharam impulso com a mineração.

Figura 23 - Caixa de texto sobre a vida dos escravos urbanos no Brasil. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 124. Vol.2)

Podemos perceber que, quando se trata de personagens históricos masculinos é utilizada de maneira mais destacada. No capítulo 10 (O “século das luzes” e a independência das colônias inglesas da América do Norte, p. 133-147) os pensadores iluministas são citados no corpo do texto principal e também ganham uma página que os destaca (Figura 24).

o "Século das Luzes"

Veja alguns dos principais teóricos do Iluminismo:

Em seu livro *Cartas inglesas*, Voltaire (1694-1778) criticou não apenas a Igreja, mas também os resquícios da servidão feudal. Ao mesmo tempo, acreditava que a livre expressão era um dos direitos naturais do homem e condenava firmemente a censura. Uma frase atribuída a Voltaire resume a sua postura iluminista: "Posso não concordar com uma única palavra do que dizeis, mas defenderei até a morte o direito de dizê-la". Voltaire também criticava a guerra e rejeitava a ideia de revolução, acreditando que as reformas realizadas por monarcas, sob orientação dos filósofos, poderiam resultar em governos "esclarecidos". Durante sua vida, procurou aproximar-se de alguns reis absolutistas, como os da Prússia e da Rússia, sugerindo reformas. O movimento reformista inspirado nas ideias iluministas recebeu o nome de despotismo esclarecido.



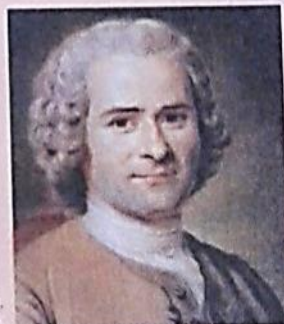
Retrato de Voltaire, Nicholas Largilliere, 1718



Charles-Louis de Secondat (1689-1755), o barão de Montesquieu, autor de *O espírito das leis*, propunha a divisão dos poderes em três instâncias: Executivo, Legislativo e Judiciário. Dessa forma, o governante seria um simples executor da vontade da sociedade, conforme as leis redigidas por um corpo de legisladores e julgadas pelos tribunais, o que limitaria o poder absolutista dos reis. Montesquieu também pregava a necessidade de um conjunto de leis que expressassem os valores da sociedade e que fossem obedecidas por todos, até pelos governantes; seria a Constituição de um Estado. Em *Cartas persas*, denunciou os abusos do poder autoritário e os excessos cometidos no reinado de Luís XIV.

Retrato de Charles Montesquieu, autoria desconhecida, 1728.

Em sua obra *O contrato social*, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) manifestou sua crença na liberdade dos homens, uma vez que nasciam todos iguais e, por meio de sua livre vontade, criavam as leis e organizavam a sociedade. Rousseau foi grande defensor da democracia, não como a compreendemos hoje, associada a eleições e ao voto universal, mas como expressão da vontade geral da população. Criticava o racionalismo excessivo, que, a seu ver, reprimia os indivíduos: o conhecimento e a felicidade humanos dependeriam, em grande parte, de cultivar e expressar os sentimentos. Suas ideias, rejeitadas pela alta burguesia por conta das críticas ao racionalismo, ao elitismo governamental e à opulência, tiveram forte influência nos setores médios e populares, provocando grande impacto nos momentos mais radicais da Revolução Francesa.



Retrato de Jean-Jacques Rousseau, Maurice Quentin de la Tour, 1753.



Os filósofos Diderot (1717-1783) e D'Alembert (1713-1784) foram os responsáveis pela compilação da *Enciclopédia*, obra monumental dividida em 35 volumes que constituiu uma tentativa de reunir, de forma sistemática, todo o conhecimento humano acumulado até então, conforme entendido pelos iluministas. A empreitada teve 130 colaboradores. A obra expressa valores como a substituição da fé pelo racionalismo; o estímulo à ciência; o deísmo (crença em Deus como força impulsionadora do Universo); e a ideia de contrato entre governantes e governados. Entre seus colaboradores incluem-se Voltaire, Montesquieu e Rousseau. Mesmo expressando divergência de opiniões entre seus autores, a *Enciclopédia* foi fundamental como instrumento divulgador dos ideais liberais para a política e para a economia.

A publicação da *Enciclopédia* enfrentou resistência e pressão dos grupos aliados ao Antigo Regime. Em 1759, foi condenada pelo papa Clemente XIII.

135

Figura 24 - Autores iluministas. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 135. Vol.2)

Inicia-se uma importante discussão no capítulo 11 (Uma era de revoluções, p.153-170) sobre as transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram na Europa entre os séculos XVIII e XIX. Nesta seção, são apresentadas de maneira bem clara as transformações que proporcionaram a

instalação da nova lógica econômica, que viria a se tornar hegemônica, inclusive abordando os papéis que as classes sociais assumiriam a partir de então.

Porém, quando o texto aborda a Revolução Francesa, é utilizado um termo pejorativo para se referir aos *sans-culottes* (classe social formada por pequenos comerciantes, assalariados e pessoas pobres em geral na França). Na caixa de texto (Figura 25) onde são apresentadas suas características, aparece o termo “agitadores” no título e no texto são descritos como vagabundos.

Sans-culottes: os agitadores

O termo *sans-culottes*, referido às pessoas que usavam calças compridas em vez dos calções até o joelho da gente rica, foi originariamente aplicado num sentido puramente social aos pequenos comerciantes, assalariados e vagabundos, quer da cidade, quer do campo. Durante a revolução, o termo passou a ser mais geralmente aplicado aos indivíduos politicamente ativos dessas classes, e o seu âmbito alargou-se com a inclusão dos agitadores mais radicais daquele período, independentemente do respetivo estrato social. Ativos tanto na Comuna de Paris (a designação que foi dada ao novo governo local da cidade) como nas sessões, os *sans-culottes* iriam constituir a base de poder em que os políticos populares haviam de firmar as suas exigências de uma política radical.

Sans-culotte, em gravura anônima do século XVIII.

MCCRORY, Martin; MOULDER, Robert. *Revolução Francesa para principiantes*. Lisboa: Dom Quixote, 1983. p. 62.

clero, houve revoltas da aristocracia em muitas províncias, e a medida foi abandonada. A elite não admitia perder seus privilégios e direitos feudais para satisfazer a crise socioeconômica nacional. A crise política agravou-se, e Calonne se demitiu. Luís XVI nomeou em seu lugar Jacques Necker (1732-1804), que o convenceu a convocar a Assembleia dos Estados-Gerais para maio de 1789.

Em 5 de maio de 1789, quando se abriu a sessão dos Estados-Gerais no Palácio de Versalhes, os interesses antagônicos dos grupos sociais ali representados entraram em choque. O terceiro estado exigiu a substituição da tradicional votação por estado (clero, um voto; nobreza, um voto; e povo, um voto) pela votação por cabeça, segundo o princípio “um representante, um voto”. Isso favoreceria o terceiro estado, cuja representação poderia contar com o apoio dos deputados da nobreza togada e do baixo clero, alcançando, assim, a maioria na Assembleia dos Estados-Gerais.

Diante da impossibilidade de conciliar os interesses, Luís XVI tentou dissolver a Assembleia, impedindo a entrada dos deputados na sala de sessões. Os representantes do terceiro estado rebelaram-se e invadiram a sala do jogo da pela (espécie de tênis em quadra coberta), onde permaneceram reunidos. Juraram que não se dispersariam enquanto não tivessem dado à França uma Constituição. Em 9 de julho de 1789, declararam-se em Assembleia Nacional Constituinte.

Luís XVI, rei da França. Pintura de Joseph Duplessis de 1777.

Reprodução/Palácio de Versalhes, Paris, França

A luta da aristocracia

As difíceis condições socioeconômicas vividas pela população francesa na década de 1780 causaram revoltas cada vez mais violentas nas cidades e no campo. A situação agravou-se a partir de 1786, quando o governo de Luís XVI reduziu as taxas alfandegárias de produtos têxteis e metalúrgicos ingleses, prejudicando a incipiente indústria francesa. Era a contrapartida para a entrada do vinho francês no mercado inglês decorrente do Tratado Eden-Rayneval. A concorrência dos produtos ingleses provocou uma onda de falências, acompanhada de desemprego e queda de salários, arruinando o comércio nacional. A produção agrícola também estava enfraquecida, devido principalmente a secas e inundações. Os preços de produtos essenciais se elevavam, fomentando a insatisfação geral.

A crise econômica somava-se a política, com sucessivas demissões de ministros, que tinham seus projetos reformistas barrados pela intransigência da aristocracia. Quando, por exemplo, o ministro das Finanças de Luís XVI, Charles Alexandre Calonne (1734-1802), propôs a cobrança de impostos da nobreza e do



160

Capítulo 11

Figura 25 - Pequeno texto sobre os *sans-culottes*. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 160. Vol.2)

No capítulo 12 (Europa: de Napoleão à restauração, p.171-181) são discutidos assuntos referentes à chamada Era Napoleônica (1799-1815). Esse período representou uma época de consolidação da burguesia no poder, algumas medidas tomadas durante a Revolução Francesa, eram demandas ligadas a este grupo social. Entre eles está a promulgação do Código Civil Napoleônico (1804), neste conjunto de leis que pretendia estabelecer a igualdade entre todos, menos as mulheres. Pois neste código existiam capítulos específicos, que estabeleciam que as mulheres eram “civilmente incapazes” (Figura 27).

lugar dos *assignats* emitidos durante a Revolução. A indústria e a produção agrícola foram estimuladas por financiamentos.

Em 1801, o governo francês reatou as relações com a Igreja, por meio de um acordo assinado com o papa. No ano seguinte, uma nova constituição foi elaborada, dando mais poderes a Napoleão. Como primeiro-cônsul, ele detinha o controle do poder Executivo por dez anos. Os demais cônsules tornaram-se simples conselheiros.

A centralização político-administrativa permitiu a Napoleão escolher os ministros e os membros do Conselho de Estado, órgão cuja função era preparar os projetos de lei. De decreto em decreto, anulou discórdias e ameaças de golpe, restabelecendo a ordem no país.

Em 1804, o Código Civil Napoleônico foi promulgado. Inspirado no Direito Romano, o Código assegurava a igualdade de todos perante a lei, o direito à propriedade privada e a proibição de sindicatos de trabalhadores e greves, garantindo, assim, as conquistas burguesas. Além disso, restabeleceu a escravidão nas colônias francesas. Esse conjunto de leis exerceu influência em toda a Europa e tornou-se referência de diretrizes legais e jurídicas do Ocidente capitalista.

Apesar de ter se tornado modelo e referência para governos de diversas partes do mundo, esse conjunto de leis considerava as mulheres “civilmente incapazes”. Isso significava que a mulher ficaria sob autoridade de seu pai e, em seguida, sob a autoridade de seu marido. De acordo com Marvin Perry:

Atribuindo às mulheres uma condição inferior à dos maridos em questão de propriedade, adultério e divórcio, o Código refletia tanto a atitude pessoal de Napoleão como a opinião geral da época com respeito às mulheres e à estabilidade da família.

PERRY, Marvin. *Civilização ocidental: uma história concisa*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015. p. 341.

O Código Civil da França foi sofrendo diversas alterações com o passar do tempo, para que o conjunto de leis pudesse se adaptar a novas demandas sociais. Em 1970, por exemplo, a ideia de que o marido seria o “chefe” da família foi eliminada do Código: homens e mulheres (ambos os cônjuges) passaram a ser responsáveis pela direção do grupo familiar. Em 2013, o Código Civil francês forneceu a possibilidade de casamento entre pessoas do mesmo sexo. Além disso, diversas outras leis francesas entre os séculos XIX e XX foram criadas para garantir às mulheres melhores condições no trabalho.

O Consulado estabeleceu, ainda, uma reforma no ensino, que tornou a educação responsabilidade do Estado. Criaram-se os liceus, internatos responsáveis pela formação dos futuros oficiais do exército e dos ocupantes de altos cargos civis, e valorizou-se o ensino superior, por meio das escolas de Direito, Política e Técnica Naval.

Depois de ter sido proclamado primeiro-cônsul vitalício, Napoleão recebeu o título de imperador em 1804, quando foi coroado como Napoleão I.



Consagração do imperador Napoleão e coroação da imperatriz Josefina, sua esposa, conforme a visão do pintor Jacques-Louis David em 1806-1807, contemporâneo dos acontecimentos.

Figura 27 - Trecho do texto que fala da condição das mulheres no código napoleônico. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 173. Vol.2)

Neste mesmo capítulo os autores falam de alguns reflexos da Revolução Francesa na América, como o processo que levou à abolição da escravidão no Haiti e sua independência da França (Figura 28). Neste caso, trataram do assunto no corpo do texto principal, de maneira bastante semelhante ao restante dos outros assuntos no texto.

a Bélgica, e Napoleão assumiu novamente o poder. Seu governo, porém, durou pouco mais de três meses, período conhecido como Os Cem Dias. Reunidos no Congresso de Viena (na Áustria) para redesenhar o mapa da Europa, os governantes europeus surpreenderam-se com o retorno de Napoleão e organizaram uma coalizão imediata. Ameaçado, Napoleão precisou reunir o exército e enfrentar as forças russas, prussianas, britânicas e australianas. Em 1815, na Batalha de Waterloo, seus

homens foram derrotados. Exilado na Ilha de Santa Helena, colônia inglesa no Atlântico Sul, Napoleão morreu em 1821.

No período em que liderou a França e comandou seus exércitos, Napoleão Bonaparte disseminou grande parte das conquistas sociais e políticas da Revolução Francesa por outros países europeus. Com isso, os vitoriosos sobre Napoleão, ao tentarem a restauração do Antigo Regime, esbarraram em uma Europa transformada pelos ideais da Revolução Francesa.

Reflexos da Revolução na América

Enquanto o processo revolucionário francês se estendia no restante da Europa, uma revolução de escravos ocorria numa das mais ricas colônias francesas, localizada na parte ocidental da Ilha de São Domingos, hoje Haiti, onde hoje se encontra o Haiti. Ela teve, em 1791, grande repercussão em toda a América.

Quando Cristóvão Colombo ocupou a ilha, em 1492, chamou-a de Hispaniola ("Espanhola"), denominação alterada para São Domingos. Os povos nativos da ilha, os arauques, chamavam a ilha de Haiti (Ayiti), que seu idioma significa "terra alta", "montanhosa".

Durante o século XVII, em meio às disputas coloniais entre as potências europeias, a França ocupou a parte oriental da ilha, que se transformou num dos principais centros de produção de açúcar, sob o sistema de *plantation*, monocultura em grandes extensões de terra voltada para a exportação, com uso de mão de obra escravizada. No final do século XVIII, a sociedade colonial haitiana era composta de apenas 5% de brancos (ricos proprietários de terra e homens livres pobres); 10% de negros livres e ricos e 85% de escravizados.

Em 1791, escravizados, ex-escravos e mestiços uniram-se, inspirados pelas ideias revolucionárias francesas. O objetivo era lutar contra o domínio da pequena elite branca que subjugava a maioria da população. O desdobramento do levante revolucionário resultou na abolição da escravidão na colônia caribenha francesa. Liderado por Toussaint Louverture (1743-1803), um escravidão, esse movimento prosseguiu mesmo após a repressão dos

exércitos napoleônicos e a sua prisão. Deportado para a França, Louverture morreu na prisão em 1803. Um ano depois, sob o comando de Jacques Dessalines (1758-1806), outro ex-escravizado, proclamou-se a independência do Haiti. Dessalines foi coroado imperador da primeira nação negra independente da história americana.

Em 1806, Dessalines foi assassinado e o Haiti adotou o regime republicano. Apenas em 1825, em troca de uma indenização de 150 milhões de francos, o rei francês Carlos X (1757-1836) reconheceu a independência do país.

Mesmo enfrentando dificuldades nos primeiros anos do século XIX, o movimento revolucionário haitiano estimulou a resistência de muitos africanos escravizados e seus descendentes contra a exploração herdada da época colonial. A notícia dessa revolução espalhou-se pela América, gerando pânico entre os senhores de escravos e esperança entre os africanos cativos. Muitos destes consideraram heróis os líderes negros haitianos. No Brasil, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, há registros de que a figura de Dessalines foi tatuada no corpo de diversos africanos escravizados.



Cena da revolta liderada por Toussaint Louverture, em São Domingos, 1791, representada em gravura do século XVIII.

Europa: de Napoleão à restauração 177

Figura 28 - Trecho "Reflexos da Revolução na América". (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 177.vol.2)

No capítulo 14 (As independências na América espanhola, p. 192-200), mais uma vez podemos ver que as mulheres não aparecem no corpo do texto e são “colocadas” em uma caixa de texto (Figura 29), onde são citadas de maneira bastante resumidas as atividades realizadas pelas mulheres nos conflitos de independência na América espanhola.

leituras

No texto a seguir, a historiadora Maria Ligia Coelho Prado discute a participação das mulheres nas guerras de independência da América espanhola. A historiadora nos indica a importância da presença das mulheres naqueles conflitos, exercendo funções variadas.

As mulheres na guerra de libertação

Quando se fala em exército, nesse período, imaginamos sempre homens marchando a pé ou a cavalo, lutando. Esquecemos-nos de que as mulheres, muitas vezes com filhos, acompanhavam seus maridos-soldados; além disso, como não havia abastecimento regular das tropas, muitas trabalhavam – cozinhando, lavando ou costurando – em troca de algum dinheiro [...].

[Havia, ainda] a presença não apenas de mulheres que seguiam ao lado de seus companheiros, mas de várias mulheres soldados que pegaram em armas para conseguir a libertação das colônias. [...]

Há variadas narrativas sobre outro tipo de participação das mulheres, por exemplo, as que trabalhavam como mensageiras, levando informações para os insurgentes.

PRADO, Maria Ligia Coelho. A participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina. América Latina no século XIX – tramas, telas e textos. São Paulo: Edusp, 1999. p. 34-35 e 40.



Mulheres soldados com roupas tradicionais em comemoração ao bicentenário do México, 2010.

Independência da América espanhola



Embora tivessem conquistado a independência política, os novos Estados latino-americanos assumiam outra forma de dependência, agora econômica. Atendendo aos interesses do desenvolvimento capitalista, a América Latina, governada pela aristocracia *criolla*, manteve a função de fornecer matérias-primas e consumir manufaturados ingleses.

No âmbito político, chefes locais, em geral líderes oriundos das forças militares mobilizadas pelos *criollos* nas guerras de independência, passaram a disputar o poder de suas respectivas regiões. Comandantes carismáticos e autoritários, esses chefes ficaram conhecidos como **caudilhos**.

Sem unidade, os novos Estados independentes da América Latina ficaram vulneráveis à hegemonia econômica e política das potências mundiais.

Adaptado de: FRANCO JR., Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de O. Atlas história geral. São Paulo: Scipione, 2000. p. 52.

As independências na América espanhola **197**

Figura 29 - Caixa de texto “As mulheres na guerra de libertação”. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 197. Vol.2)

No capítulo 15 (Novos projetos: nacionalismo, socialismo e liberalismo, p. 201-210) são apresentadas as teorias econômicas que surgiram no século XIX. Neste capítulo, a questão classe social aparece de forma mais clara, como já sugere a temática do capítulo, porém não são dadas informações sobre a participação das mulheres nestes eventos.

Já no capítulo 16 (Europa e os Estados Unidos no século XIX, p.211- 229), volta-se a colocar as mulheres em um quadro fora do corpo do texto na página 217 (Figura 30), apesar de o discurso apresentar uma ótima observação sobre os papéis femininos neste período, porém, colocada em uma caixa de texto no final do capítulo, atribuindo um caráter de informações secundárias às histórias das mulheres. Essas escolhas na organização dos assuntos e dos espaços que eles ocupam em uma publicação pode ser caracterizado por sexismo epistêmico quando envolve o apagamento ou secundarização de alguns indivíduos e grupos perante outros.

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)



No texto a seguir, a historiadora Catherine Hall analisa a distinção entre espaços públicos e privados e entre os papéis que deveriam ser assumidos por homens e mulheres, na Inglaterra do século XIX. A autora expõe como os ideais de privacidade e os papéis femininos estabelecidos pelas classes abastadas foram, em certa medida, adotados pelo operariado. Além disso, a regulamentação do trabalho feminino não é considerada no texto exatamente como uma conquista, mas resultado de uma imposição masculina.

Papéis femininos

Pode-se ver uma convergência entre as ideias dos evangélicos e as de alguns meios do operariado no desenvolvimento de uma política oficial, no decorrer da década de 1840, relativa ao trabalho das mulheres. Entre 1830 e 1840, os homens foram reconhecidos como cidadãos responsáveis, ao passo que as mulheres eram maciçamente reduzidas ao silêncio. A ideia então defendida [...] era que o homem devia receber um "salário familiar", uma quantia suficiente que lhe permitisse sustentar toda a sua família. [...] As reivindicações salariais em sindicatos de operários qualificados anunciavam a ideia do "salário familiar". No entanto, não é o caso de ver aí uma aceitação irrestrita das ideias da burguesia, tratando-se antes de uma adaptação e uma reforma de um ideal específico de classe.

No começo da década de 1840, para tomar apenas um exemplo, o receio da burguesia quanto ao emprego de mulheres em ofícios incompatíveis com sua natureza manifestou-se com relação ao trabalho feminino nas minas. [...] Uma burguesa que trabalhasse para ganhar dinheiro não era feminina. No caso do trabalho das mulheres pobres, as normas eram um pouco diferentes. As mulheres podiam ter um ofício, se fosse um prolongamento do seu papel feminino "natural". Não se considerava inconveniente que as empregadas domésticas limpassem, cozinhassem e cuidassem das crianças. [...] Mas certos ofícios executados pelas mulheres eram considerados totalmente incompatíveis com a natureza delas, principal-

mente se fossem exercidos num ambiente misto. Uma mulher trabalhando em subterrâneos era a negação mais categórica da concepção de feminilidade sustentada pelos evangélicos. A comissão nomeada para investigar o trabalho infantil nas minas ficou assombrada e horrorizada ao ver as condições de trabalho das mulheres. Além do mais, elas trabalhavam ao lado de homens, sem estarem inteiramente vestidas como deveriam. Era uma afronta à moral pública, que ameaçava de ruína a família operária. [...]

[Os trabalhadores] Observavam que, se as mulheres dos donos das minas podiam ficar em casa, isso também devia valer para as suas. [...] O trabalho feminino era visto como uma ameaça ao setor, pois a presença das mulheres mantinha o baixo nível dos salários. Os mineiros tinham suas boas razões para preferir, em termos ideais, sustentar as necessidades de suas mulheres em casa. [...] Elas detestavam suas condições de trabalho, mas precisavam de dinheiro. Não foram ouvidas e, ao final de um dos maiores debates da década de 1840, os homens foram definitivamente reconhecidos como trabalhadores, e as mulheres como esposas e mães, por obra do Estado, da burguesia filantrópica e dos operários.

HALL, Catherine. Sweet Home. In: *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 79-82.



Interior de uma cabana de mineiros do carvão, gravura de Godefroy Engelmann, de 1829.

Figura 30 - Caixa de texto "Papéis femininos". (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.217. vol.2)

No capítulo 17 (A construção do Estado brasileiro, p. 230-249), no final do capítulo, há um texto, dentro do corpo principal, que trata dos excluídos desta história. Aqui os autores reconhecem que esta sociedade é uma sociedade patriarcal, além das grandes diferenças sociais que foram construídas ao longo da constituição da sociedade brasileira. Aqui também são apresentadas algumas revoltas de caráter abolicionista ocorridas ao longo do século XIX.

Depois são apresentadas algumas manifestações culturais afro-brasileiras, de forma bastante resumida e em um tom exótico (Figuras 31 e 32).

Apesar de o texto falar em construção de identidade, as informações são apresentadas separadamente e não relacionadas com outros aspectos da vida dos negros. As manifestações culturais podem ser interpretadas como não fazendo parte da cultura brasileira.

Esta visão negativa do negro do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares. (GONZALES; HASELBALG, 1982, p. 91)

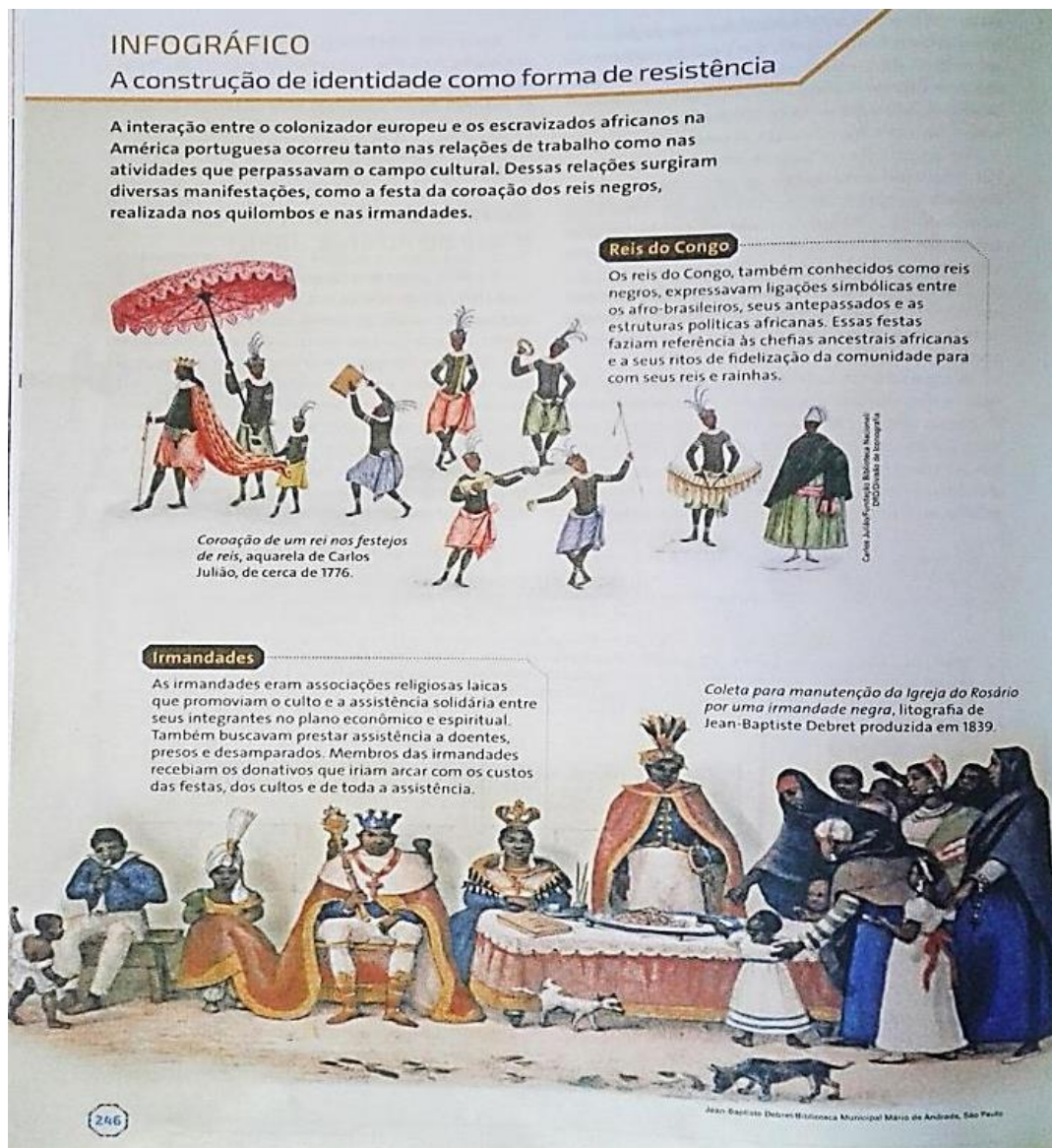


Figura 31 - Infográfico sobre culturas africanas no Brasil. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 246. Vol.2)

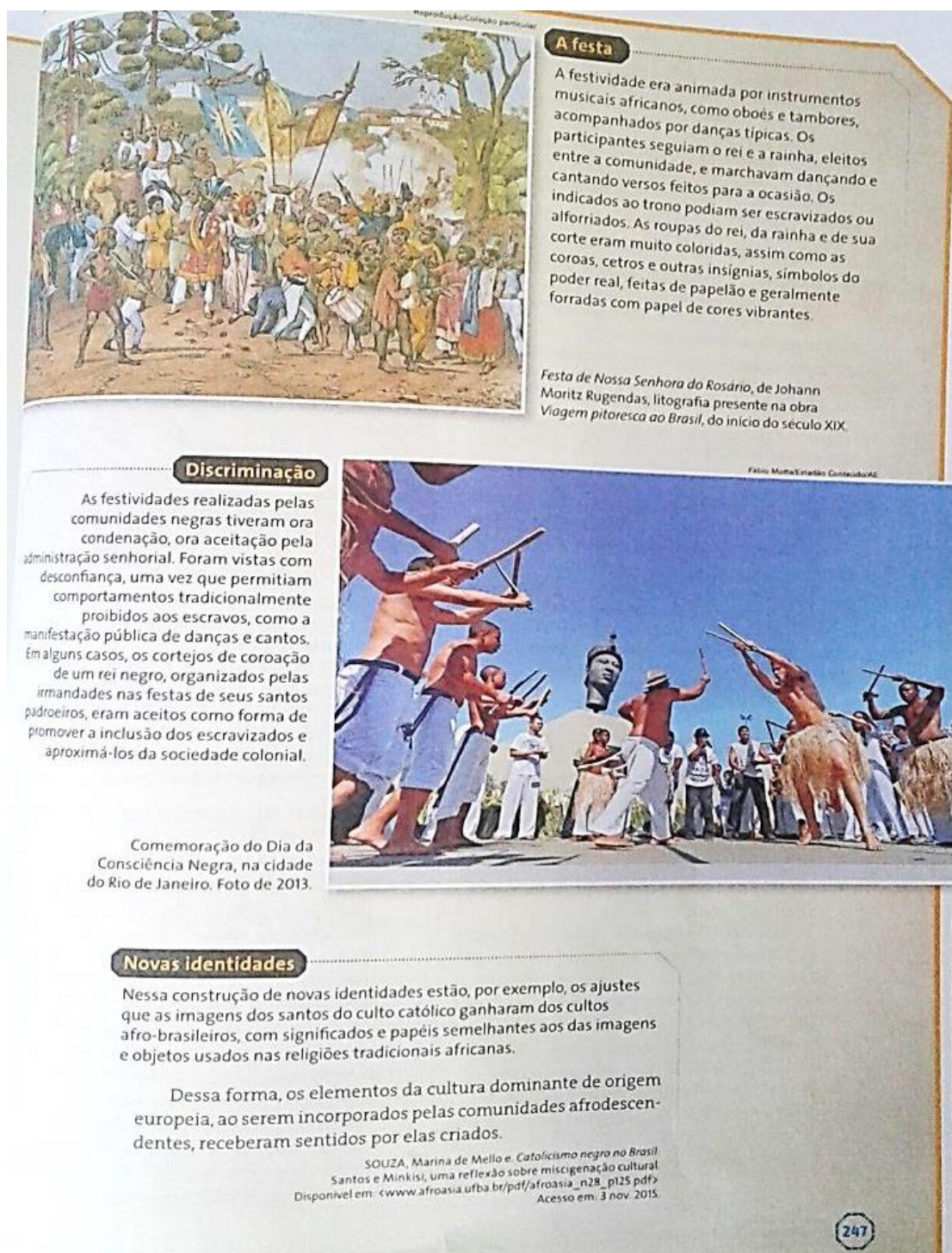


Figura 32 - Infográfico manifestações culturais afro brasileiras. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 247. Vol.2)

No capítulo 18 (África e Ásia no século XIX, p. 250-263), é apresentada a visão de um historiador africano, fora do corpo do texto principal, apesar de receber duas páginas para isso.

O capítulo 19 (O Brasil no reinado de Dom Pedro II, p. 264- 285) trata desde o início sobre o papel dos escravos neste período, principalmente na economia. No final do capítulo é apresentado um infográfico sobre a abolição, onde (Figura 33 e 34) é dado crédito à luta abolicionista pelo fim da escravidão, o que é um aspecto positivo neste livro, e também apresenta alguns personagens históricos negros que contribuíram para este processo, inclusive uma mulher negra (Chiquinha Gonzaga). Estas são imagens positivas de pessoas negras e que também atribuem protagonismo aos negros e negras no processo de combate a escravidão.

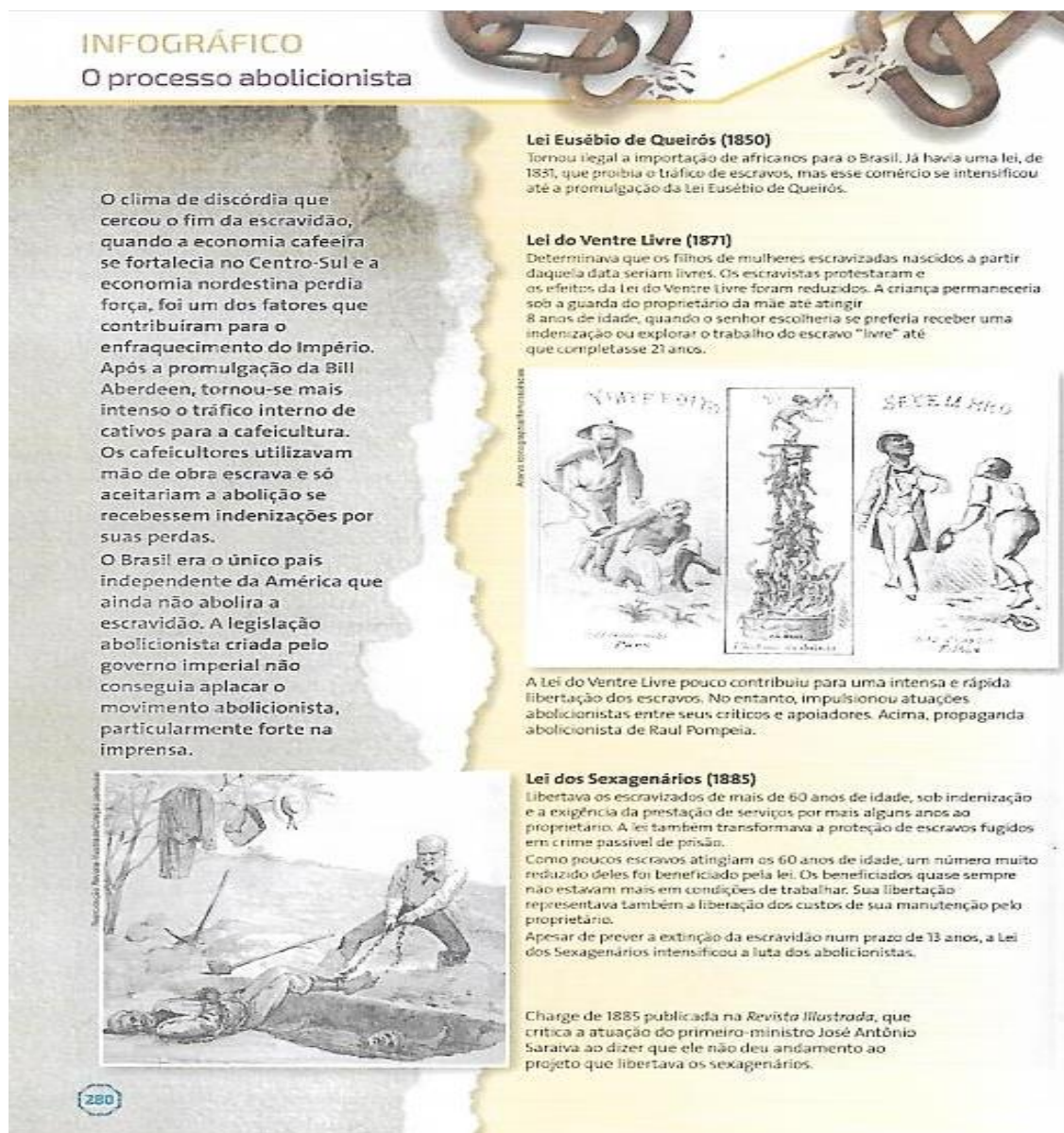


Figura 33 - Infográfico processo abolicionista. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 280. Vol.2)



Figura 34 - Personalidades negras do processo da abolição. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 281. Vol.2)

5.3 Volume 3

No capítulo 1 deste volume (Um mundo em guerra (1914-1918), p.14- 31), não há nenhuma menção às mulheres durante a Primeira Guerra Mundial. As mulheres aparecem apenas em algumas imagens, em segundo plano (Figura 35).



Figura 35 - Cartazes da I Guerra Mundial. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 19)

No capítulo 2 (A Revolução Russa, p. 32-46) também não há referências ao papel das mulheres durante este processo. O texto, neste capítulo, acaba por focar bastante na parte política, dando menos importância aos movimentos populares.

No capítulo 2 (Brasil: implantação da república, p.47-75) existe uma extrema masculinização do assunto. Praticamente não se encontram menções às mulheres e nem figuras femininas, só se fala em mulheres ao fim deste capítulo, em um quadro fora do corpo do texto principal, onde há um texto sobre as mulheres imigrantes (Figura 36). Neste texto são colocadas as atribuições das mulheres imigrantes chegando ao Brasil. Nesta parte, poderia ser problematizada esta “ausência” das mulheres na História. Por mais que os homens tenham exercido papéis centrais nestes processos históricos, poderíamos pensar sobre o porquê que isso se deu desta forma e também reconhecer os papéis femininos, já que esta divisão não ocorre de forma natural.

Reconhecer nas mulheres o papel de trabalhadoras implica identificar e admitir sua participação nos espaços públicos, o que, até o início do século XX, não era comum. Até porque, o espaço público historicamente foi identificado com o mundo dos homens, ou seja, como sendo um espaço masculino, por isso pensado e planejado para e pelos homens. (SILVA, 2009, p. 85)

Vivendo naquele tempo

Mulheres imigrantes: construir a vida na América

O papel das mulheres imigrantes foi fundamental para a estabilidade de novas relações sociais que se constituíram em território estrangeiro, especialmente em áreas urbanas como São Paulo.

Cabia às mulheres as atividades domésticas tradicionais, como lavar roupas, cozinhar, limpar a casa, cuidar dos filhos e de todo o funcionamento do cotidiano da família. Mesmo as mulheres que arrumavam emprego no setor fabril não podiam abandonar suas responsabilidades domésticas, ainda que pudessem contar com a ajuda do marido e dos filhos.

Como muitas famílias eram de origem rural, elas reproduziam parte dos seus conhecimentos e práticas no espaço urbano, cultivando hortas e criando pequenos animais, como galinhas e porcos. Assim, muitas mulheres ainda produziam hortaliças, cuidavam da criação de animais e vendiam o excedente para ampliar a renda da família. Era bastante comum que mulheres conduzissem carrinhos de mão pelas ruas da cidade, oferecendo seus produtos de porta em porta.

As mulheres também eram as principais responsáveis pela construção de elos sociais e redes de

solidariedade entre vizinhos e, particularmente, entre “patrícios”, isto é, imigrantes de mesma origem. Desde o momento em que a família se estabelecia em determinado bairro, cabia às mulheres encontrar os melhores lugares para fazer compras, estabelecer contatos amistosos, encontrar apoio e ajuda na criação dos filhos, enfim, descobrir como “se virar” numa cidade diferente e nem sempre hospitaleira.

Além disso, elas também mantinham vivas as tradições familiares e as práticas culturais de origem. Essas tradições e práticas podiam ser observadas tanto na vida cotidiana, como no preparo dos alimentos e na manutenção dos pequenos gestos religiosos, quanto na vida em comunidade, na organização de festas na vizinhança, em casamentos ou em comemorações religiosas. Também participaram ativamente da vida política através de organizações sindicais de tradição anarquista, como mostra o boxe *Mulheres anarquistas em São Paulo* (p. 93).

Mesmo em uma sociedade de forte tradição patriarcal, onde os espaços de poder e participação feminina eram controlados e restritos, as mulheres ocuparam funções essenciais ao estabelecimento de milhões de imigrantes que atravessaram o Atlântico em busca de uma vida melhor.



Homens, mulheres e crianças imigrantes em São Paulo, cerca de 1890.

Figura 36 - Caixa de texto sobre as mulheres imigrantes na América. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.72. vol.3)

O capítulo 4 (Brasil: por fora da ordem oligárquica, p. 76-96) este capítulo pode ser considerado um dos mais diversos desta coleção, pois nele são apresentadas várias revoltas de cunho popular que ocorreram durante a Primeira República.

O capítulo 6 (Brasil: a crise da República oligárquica, p. 112-122) inicia com uma imagem de uma manifestação atual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Figura 37), o que aparenta se referir a temática da questão fundiária atual, o que não acontece. A exibição desta imagem demonstra que, ainda hoje, vivemos no Brasil as consequências da estrutura fundiária desigual que foi estabelecida ao longo do tempo. Este capítulo realiza uma discussão sobre as mudanças que ocorreram no Brasil no início do século XX, surgimento de novas classes sociais, movimentos e novas expressões culturais. Aqui é citado também o surgimento da classe operária urbana no Brasil (Figura 38), mas de maneira bastante discreta e sem imagens femininas. Apesar de citar a participação das mulheres na Semana de Arte Moderna de 1922, não há mais citações sobre o papel das mulheres neste capítulo.



Figura 37 - Imagem de passeata do MST. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 112. Vol.3)

2 Novos personagens e a ordem oligárquica

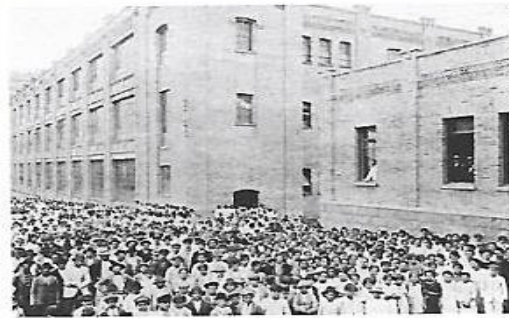
Mesmo com as dificuldades que o produto vinha encontrando, o café continuava sendo a principal fonte de recursos internacionais para o Brasil. Enquanto isso, porém, a atividade industrial crescia de modo significativo, especialmente desde a Primeira Guerra Mundial. Em 1920, existiam no país mais de 13 mil fábricas, com mais de 275 mil operários, que ansiavam por direitos trabalhistas e por melhores condições de trabalho.

Os novos grupos, ligados à industrialização e à urbanização (a burguesia industrial, o operariado e os grupos médios urbanos), apresentavam reivindicações distintas, de acordo com seus interesses.

A burguesia industrial cresceu graças aos lucros obtidos com a exportação do café, especialmente em São Paulo. Fica claro, então, que o crescimento industrial estava atrelado às oligarquias agroexportadoras, e os interesses desses dois setores geralmente eram comuns. Exemplo disso era a desvalorização da moeda brasileira, que barateou os produtos brasileiros no mercado internacional e favoreceu os cafeicultores. A desvalorização também beneficiava os industriais, tornando os produtos importados mais caros e, consequentemente, aumentando a produção interna de bens de consumo não duráveis, como tecidos e alimentos industrializados. Em contrapartida, porém, tornava a compra de máquinas muito cara, inviabilizando investimentos industriais.

Já para os grupos médios urbanos, a desvalorização da moeda, a elevação dos preços internos e as fraudes eleitorais eram motivos de insatisfações e críticas. Esses grupos pediam a instituição do voto secreto e a moralização do processo eleitoral. O operariado pressionava para obter melhores condições de vida e de trabalho, além de maior participação política. A partir de 1922, o recém-fundado Partido Comunista do Brasil (PCB) passou a disputar com os anarquistas o controle de organizações e movimentos operários, acabando por assumir sua liderança.

No mesmo ano de 1922, as eleições presidenciais foram tensas. As oligarquias que não eram de São Paulo ou Minas Gerais há muito tempo manifestavam posição contrária à continuidade do pacto político em curso (a chamada política do café com leite). Nessas eleições, elas se opuseram à candidatura de Artur Bernardes (1875-1955), formando a Reação Republicana, que lançou a candidatura de Nilo Peçanha (1867-1924).



Operários de uma tecelagem em Salto, São Paulo. Foto de 1920, aproximadamente.



Foto dos fundadores do Partido Comunista do Brasil (PCB). De pé, da esquerda para a direita: Manuel Cendón, Joaquim Barbosa, Astrojildo Pereira, João da Costa Pimenta, Luís Pérez e José Elias da Silva. Sentados, da esquerda para a direita: Hermogênio Silva, Abílio de Nequete e Cristiano Cordeiro.

Na campanha eleitoral, a publicação de duas cartas com comentários desrespeitosos aos militares no jornal *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, ganhou destaque. Essas cartas ficaram conhecidas como "cartas falsas" e eram atribuídas a Artur Bernardes, que negava serem de sua autoria.

Artur Bernardes foi eleito, com respaldo da Política dos governadores. Porém, as denúncias de fraudes no processo eleitoral e as críticas do ex-presidente Marechal Hermes da Fonseca (1855-1923) ao então presidente Epitácio Pessoa (1865-1942) aumentaram a tensão. Pessoa determinou a prisão de Fonseca e o fechamento do Clube Militar, provocando diversas rebeliões em unidades do Exército.

Brasil: a crise da República oligárquica

115

Figura 38 - Texto "Novos personagens e ordem oligárquica". (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 115. Vol.3)

O capítulo 7 (Brasil: Era Vargas, p.123–141) trata deste período em que o Brasil passou por significativas transformações sociais. É um período em que surgiram movimentos sociais bastante importantes. Sobre a Revolução Constitucionalista de 1932 o texto destaca: "As mulheres tiveram importante atuação, servindo de enfermeiras ou costurando uniformes para os combatentes." (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 129, Vol.3), portanto, acaba por se transmitir uma visão de que as mulheres estavam em seu local correto.

Na página 130 (Figura 39), o texto começa aludindo à conquista das mulheres ao direito de votar, inclusive mencionando o trecho da Constituição que fala sobre o tema. Aparece também uma imagem da deputada Carlota Pereira de Queirós, que foi a primeira mulher a ocupar um cargo no legislativo brasileiro. Neste trecho podemos dizer que foi dado um justo destaque as conquistas femininas.

A Constituição de 1934

Com a vitória sobre os paulistas, Vargas adotou uma atitude conciliatória e convocou eleições para escolher parlamentares encarregados de elaborar uma nova Constituição. Nessas eleições, ocorridas em maio de 1933, mulheres puderam votar e ser votadas pela primeira vez na história brasileira.

Assim, em 1932, foi promulgado o novo Código Eleitoral (Decreto nº 21.076, de 24.2.1932) [...]. Estava assegurada a cidadania política às mulheres brasileiras, embora sem a exigência da obrigatoriedade do alistamento eleitoral e do voto.

Essa legislação permitiu que fosse eleita a primeira parlamentar de nossa história. Assim, no dia 13 de março de 1934, uma voz feminina se fez ouvir, pela primeira vez, no plenário do Palácio Tiradentes, sede da Câmara dos Deputados e dos trabalhos da Assembleia Constituinte. Tratava-se de Carlota Pereira de Queirós, uma médica paulista e primeira deputada federal do Brasil, eleita pelo voto popular: "Além de representante feminina, única nesta Assembleia, sou, como todos os que aqui se encontram, uma brasileira, integrada nos destinos do seu país e identificada para sempre com os seus problemas [...]".

CÂMARA dos Deputados. *Mulher e cidadania: 80 anos do voto feminino*. Disponível em: <www2.camara.leg.br/e-camara/conteca/museu/exposicoes/2012/mulher-e-cidadania-80-anos-do-voto-feminino>. Acesso em: 2 fev. 2016.

Os parlamentares eleitos formaram a Assembleia Constituinte, que iniciou os trabalhos em novembro de 1933. A nova Constituição foi promulgada em julho de 1934. Suas principais características eram:

- manutenção do regime federativo e presidencialista e da separação dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário);
- extinção do cargo de vice-presidente;
- voto secreto e eleições diretas para os poderes Executivo e Legislativo da União, dos estados e dos municípios;
- voto feminino;
- regulamentação de várias leis trabalhistas;
- criação do mandado de segurança para defender o cidadão contra abusos do Estado;
- ensino primário obrigatório e gratuito.

Após a promulgação da Constituição, a Assembleia Constituinte transformou-se em Câmara dos Deputados. Uma de suas atribuições era eleger o novo presidente da República. Getúlio Vargas foi o escolhido para um mandato de quatro anos, sem direito à reeleição.

Instalação da Assembleia Constituinte de 1934, da qual participou a deputada Carlota Pereira de Queirós, primeira mulher a ocupar um cargo no Legislativo federal brasileiro.

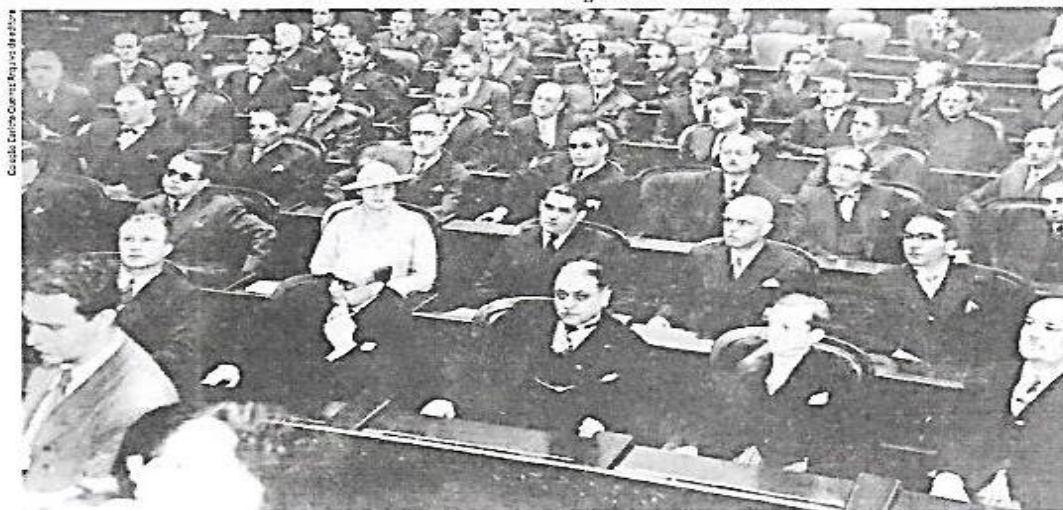


Figura 39 - A constituição de 1934. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 130. Vol.3)

Aqui também são comentados, com um pouco menos de destaque, movimentos e insurreições populares que surgiram neste período, de forma bastante resumida.

A unidade 2 do livro que abrange o período da Guerra Fria se inicia com uma discussão sobre as mudanças que acontecem a partir do final da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) - este trecho do livro começa com um texto chamado “A crise do eurocentrismo” (p. 162) (Figura 40). Aqui os autores associam a eclosão das duas guerras mundiais ao imperialismo, e como a ideia de progresso e civilização acabava por favorecer os países europeus. Também se faz referência aos “novos” grupos sociais que a partir da metade do século XX ganham mais visibilidade, tais como movimentos sociais e políticos. Texto das páginas 164 e 165 (Figura 41).

1 A crise do eurocentrismo

Do século XV até o século XIX, a violência do colonialismo e do imperialismo das potências europeias contra os habitantes da África, Ásia e América era explicada como uma tarefa civilizadora que devia ser cumprida pelos povos “mais desenvolvidos”.

Pretendia-se, com isso, ensinar aos povos dessas regiões que eles deveriam seguir o exemplo “superior” e “civilizado” dos europeus, imitando seus modelos morais, políticos, religiosos e econômicos.

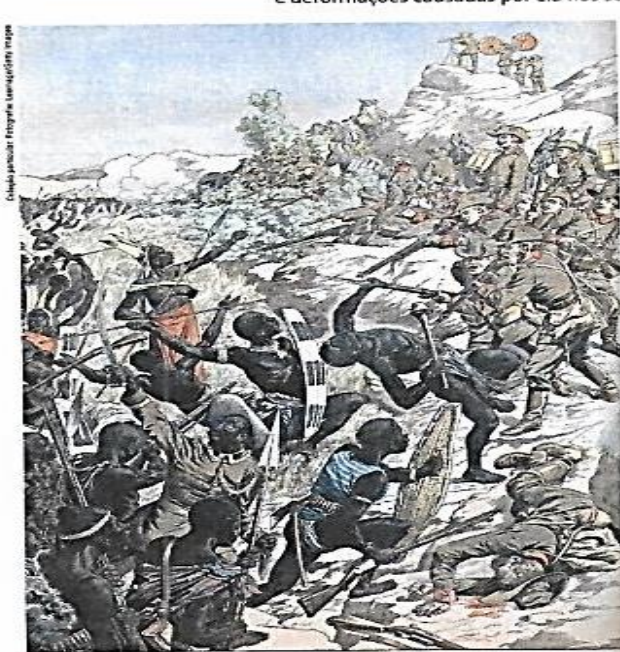
No século XX, esse argumento começou a ser desmontado principalmente durante as guerras mundiais, iniciadas por conflitos entre os europeus que se espalharam por todo o mundo. Eram os povos “civilizados” que empreendiam matanças em escala nunca vista antes.

Em 1945, os Estados Unidos lançaram bombas atômicas sobre a população civil japonesa, destruindo as cidades de Hiroxima e Nagasáqui. O sofrimento causado pelas bombas se manteve por décadas, por causa da radiação atômica e das doenças e deformações causadas por ela nos sobreviventes e em seus descendentes.

No início da segunda metade do século XX, a Europa, arrasada pela guerra, deixou de ser o principal centro político e econômico do mundo e tornou-se zona de influência dos Estados Unidos e da União Soviética, os dois polos hegemônicos da Guerra Fria.

Para além dessa bipolaridade, ganhou força o movimento pela emancipação política e econômica de um “terceiro mundo”, composto de países que pretendiam não se alinhar aos Estados Unidos ou à União Soviética, protagonistas da Guerra Fria. Esse movimento teve início em 1955, na Conferência Afro-Asiática, realizada na cidade indonésia de Bandung. Conhecido como Movimento dos Países Não Alinhados, era liderado pelos governos do Egito, da Índia e da Indonésia.

As nações que compunham esse bloco haviam sido libertadas recentemente do domínio imperialista e nelas predominavam a pobreza, dívidas financeiras e outros impasses. Situadas principalmente abaixo da linha do equador, elas lançaram novas questões e desafios para a história ao manter viva a luta pela própria soberania.



COMBAT SANGlant DANS LE SUD-OUEST AFRICAIn
La garnison allemande de Windhoek, assiégée par les Hereros, déboulée.

Forças alemãs conquistam a Namíbia, na África. Ilustração para a edição de 21 de abril de 1904 do periódico francês *Le Petit Journal*.

162 Saber histórico

Figura 40 - A crise do eurocentrismo. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 162. Vol.3)

No capítulo 9 (O mundo da Guerra Fria, p. 166 – 185), na página 175, em um quadro fora do corpo do texto (Figura 41), há uma interessante descrição da classe média americana que surge a partir da metade do século XX. É descrita que esta nova posição social é acompanhada de um modo específico de agir e se colocar perante a sociedade - este modo de agir os afasta das classes trabalhadoras.

Vivendo naquele tempo

A nova classe média estadunidense

As transformações econômicas e sociais no pós-guerra mudaram significativamente a estrutura social dos países capitalistas, especialmente a dos Estados Unidos, cujo crescimento econômico foi favorecido pela Segunda Guerra Mundial.

O desenvolvimento das cidades e a multiplicação dos polos industriais, dos setores de produção de energia e de beneficiamento de alimentos alteraram significativamente as relações de trabalho que existiam até então. A taxa de empregos nos setores administrativos e de serviços aumentou, com a ampliação de possibilidades de trabalho para cuidar de papéis, dinheiro ou pessoas.

Essas mudanças, além de ampliarem os setores médios urbanos, transformaram suas práticas sociais, seus valores e seu cotidiano. De um lado, eles se diferenciavam dos trabalhadores que viviam da produção direta de mercadorias; de outro, não eram parte das elites industrial e financeira. Ao contrário dos antigos setores médios, a vida da nova classe média era regida pela lógica do trabalho, pelas possibilidades de ascensão econômica e, principalmente, pelas regras de etiqueta social.

A classe média que surgiu em meados do século XX trabalhava em bancos, lojas de departamento, empresas de publicidade e de turismo, nos serviços hospitalares e de saúde, nos setores educacional e cultural, na administração de portos, rodovias, sistemas de transporte urbano, etc. Em geral, eram empregados de grandes corporações, seguiam estruturas hierárquicas reconhecidas e aceitas, com padrões de comportamento que definiam salários, promoções e dispensas.

As roupas, o modo de vida doméstica, a organização da família, as ideias políticas, as práticas religiosas, tudo era observado e avaliado por todos. Costumes ou valores incomuns eram censurados e vistos como fracasso, enquanto os indivíduos de

sucesso eram os que seguiam o rumo identificado como correto e válido da ascensão social.

Wright Mills (1916-1962), um importante sociólogo norte-americano, caracterizou essa nova classe média usando a expressão “colarinho branco”, em virtude do uso cotidiano do paletó e gravata, que a distinguia dos trabalhadores de macacão. Segundo ele:

O homem de colarinho branco do século vinte nunca foi independente como o fazendeiro costumava ser, nem tão esperançoso de uma grande chance como o antigo homem de negócios. Ele é sempre o homem de alguém, da corporação, do governo, do exército, e ele é visto como o homem que não cresce. O declínio do empreendedor livre e o crescimento do empregado dependente no cenário americano ocorreram em paralelo com o declínio do indivíduo independente e o crescimento do pequeno homem no imaginário de seu povo. Em um mundo povoado por forças grandes e feias, o homem do colarinho branco é prontamente identificado como possuidor de todas as supostas virtudes da pequena criatura. Ele pode estar na parte de baixo do mundo social, mas ele é, ao mesmo tempo, grato por ser de classe média.

MILLS, Wright. *A nova classe média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969. p. 32.



Build a stronger richer life...

WORSHIP TOGETHER EVERY WEEK !

Nesse anúncio publicitário dos anos 1950 vemos a imagem de uma família de classe média norte-americana tradicional. Marido, esposa e crianças saem contentes da igreja no domingo. No cartaz, lê-se: “Construam de acordo com os ideais da época. Rezem juntos todas as semanas”, uma vida mais sólida e rica...

Figura 41 - A nova classe média estadunidense. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 175. Vol.3)

O capítulo 11 (Terceiro Mundo: descolonização e lutas sociais, p. 209 – 231) por si só já coloca praticamente todo o mundo não europeu no mesmo contexto, como demonstra o mapa da página 210, que demonstra quais os lugares do mundo o capítulo trata (Figura 42).



Figura 42 - Mapa das regiões que o capítulo aborda. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 210. Vol.3)

Neste capítulo são tratadas as descolonizações da Ásia e da África, a criação de Israel e conflitos na América Latina. Em apenas um capítulo é condensada a história de várias regiões do mundo, afastando-as dos demais processos históricos. Nessa unidade, as imagens femininas são raras, assim como nos textos. Aparecem bastantes imagens de pessoas negras, pois o capítulo trata da África. Este capítulo é uma demonstração de que o pensamento colonial permeia a nossa cultura e é reproduzido nos materiais escolares, servindo como repositório deste pensamento, sem qualquer tipo de reflexão sobre esta divisão de mundo.

À luz do que foi dito anteriormente, ficamos com a ideia de que, a menos que se defronte com uma resistência ativa, o pensamento abissal continuará a autoreproduzir-se, por mais excludentes que sejam as práticas que origina. Assim, a resistência política deve ter como postulada a resistência epistemológica. Como foi dito inicialmente, não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. (SANTOS, 2010, p. 49-50)

No capítulo 13 (Brasil e a reorganização democrática, p. 261 – 285) são tratados assuntos relacionados ao período pós-ditadura. Neste momento, o

Brasil passou por diversas mudanças, mas não é dada muita ênfase à participação popular nestas mudanças.

Os massacres ocorridos contra o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) em 1995 e 1996 são apenas citados no corpo do texto e aparece um quadro fora do corpo do texto na página 274 (Figura 43) onde é explicado de maneira bastante resumida o massacre de Santa Elina, ocorrido em Rondônia em 1995. Aqui poderia ser realizada uma reflexão sobre as causas da violência, contra os movimentos sociais.

Leituras

Em agosto de 1995, cerca de 600 trabalhadores rurais ocuparam um latifúndio improdutivo na região de Corumbiara, no estado de Rondônia. No dia 9 de agosto, o acampamento ali instalado foi atacado, resultando na morte de dez pessoas, entre elas uma criança de 9 anos e dois policiais. O texto a seguir nos informa sobre o ocorrido.

Do sonho ao pesadelo em Santa Elina

Os posseiros foram acordados com bombas de gás lacrimogêneo que a todos sufocavam, tiroteio por longas horas com armas muito pesadas, mulheres foram usadas como escudo humano pelos policiais e por jagunços. Segundo relatos um grande número de jagunços, alguns vestidos como policiais entraram infiltrados no meio das tropas e muitos homens estavam encapuzados. O acampamento foi totalmente destruído e depois incendiado. Não sobrou nada do que os camponeses haviam levado para começar o que seria uma vida nova. Tudo se transformou em pesadelo.



Acampamento destruído na fazenda Santa Elina, Corumbiara (RO). Foto de 11 de agosto de 1995.

MESQUITA, Helena Angélica de. Corumbiara: o massacre dos camponeses Rondônia/Brasil, 1995. In: IV Colóquio Internacional de Geocrítica, 2002, Barcelona. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, v. VI, n. 119 (41), 1º ago. 2002. Disponível em: <www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-41.htm#4>. Acesso em: 20 mar. 16.

5 Ênfase na inclusão social

A eleição de um ex-operário causava certa expectativa nos diversos segmentos da sociedade brasileira. O candidato Luiz Inácio Lula da Silva chegou ao poder após vencer o segundo turno das eleições presidenciais de 2002, com 61,4% dos votos válidos. Em segundo lugar ficou o candidato do PSDB, José Serra, que acumulou 38,6% dos votos.

Quatro anos depois, em campanha para a reeleição, um novo embate com um candidato do PSDB também resultou em sua vitória. Nas duas eleições seguintes, em 2010 e 2014, Dilma Rousseff, ex-chefe da Casa Civil e Ministra das Minas e Energia do governo Lula, venceu as eleições presidenciais, também pelo PT. Assim, desde 2003, o país passou a ser governado de forma a associar a estabilidade econômica com diminuição das desigualdades sociais. Entre as medidas adotadas, destacam-se:

- transferência de renda aos setores menos favorecidos da população;
- valorização do salário mínimo;
- manutenção de condições favoráveis ao mercado interno de trabalho;
- expansão da oferta de crédito para a população.

A transferência de renda foi feita por meio da ampliação de programas sociais implantados no governo de Fernando Henrique Cardoso e unificados sob o nome **Bolsa Família**. O funcionamento permaneceu o mesmo: pagamento mensal em dinheiro às famílias cuja renda mensal não atingisse um patamar mínimo estabelecido. Como contrapartida, exigia-se o comprometimento com algumas obrigações, como a manutenção dos filhos na escola e o cumprimento do calendário de vacinação.

O salário mínimo, parâmetro adotado em negociações de aumento salarial na iniciativa privada, passou a ser corrigido anualmente, a partir de 2006, com base na taxa de inflação e no crescimento do PIB dos anos anteriores. Com essa fórmula estabelecida, a correção deixou de ser um índice controlado pelo governo, passível de pressão da sociedade, como se dava até então.

Também fazia parte das iniciativas governamentais a ampliação do número de trabalhadores com carteira assinada e a diminuição do trabalho informal. Buscava-se, dessa forma, ampliar o número de pessoas com direitos

274 Capítulo 13

Figura 43 - Caixa de texto sobre massacre dos trabalhadores sem terra. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 274. Vol.3)



Figura 44 - Imagem de uma fila e da posse da presidenta Dilma Rousseff. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 275. Vol.3)

Ainda neste mesmo capítulo na página 275 (Figura 44), há duas imagens diferentes sobre as mulheres no Brasil na história recente. Em uma delas aparece uma fila de mulheres em um banco, procurando receber um benefício do governo, e na mesma página a imagem da primeira mulher a ser eleita presidente do Brasil.

No final do capítulo também há um texto falando sobre as ações afirmativas, que começaram a ser implementadas no Brasil e que enfrentavam algum tipo de resistência por parte de alguns setores da sociedade brasileira. Nas páginas 278 e 279 (Figura 45) aparecem imagens de protestos em defesa

destes programas, já que muitas pessoas contestam a importância dos mesmos, muitas destas pessoas, até mesmo negam preconceitos como racismo.

As negações do racismo e formas semelhantes de autoapresentação positiva apresentam tanto uma dimensão individual como social. A maioria dos falantes brancos não somente se sentem ofendidos por serem individualmente percebidos como racistas, mas também, e de forma mais importante, tais estratégias podem ao mesmo tempo visar a defesa do grupo como um todo: “Não somos racistas”; “Não somos uma sociedade racista”. (DIJK, 2017, p. 158)

A sociedade brasileira que historicamente é marcada por desigualdades sociais, raciais e de gênero, procura demonstrar que não existe nenhum destes preconceitos em nossa sociedade.



Figura 45 - Cidadania e direitos sociais. (Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 278-279. vol.3)

As análises aqui realizadas tiveram como objetivo verificar de que forma as representações de gênero, de raça e de classe aparecem nos livros didáticos. Para isso, se fez necessário a utilização de diferentes referenciais teóricos, pois dessa maneira a análise é qualificada com múltiplos elementos de maneira que a torna mais completa. As teorias descoloniais também foram utilizadas devido à relevância das discussões teóricas que provocam e pelo olhar crítico à colonialidade, elemento muito presente na educação, e também por serem teorias que se opõem às bases da atual sociedade capitalista e patriarcal. Elas nos ajudam a entender as influências do machismo e do racismo, em nossa organização social e em nossa produção de conhecimento assim como nos ajuda a entender o porquê de algumas regiões do mundo terem a sua cultura e os seus saberes como hegemônicos. Conseguir enxergar estas estruturas e seus efeitos é de fundamental importância para a análise realizada neste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento atual que vivemos em nosso País é bastante delicado. Vários direitos básicos conquistados através de muitas lutas estão pouco a pouco sendo retirados por um governo ilegítimo que se estabeleceu em 2016, através de articulações de setores da elite brasileira que possuíam interesse em mudar os rumos estabelecidos nos últimos anos no Brasil.

O golpe no Brasil, e não estou falando de 1964, foi uma ação autoritária, feita com a utilização do arcabouço legal brasileiro em pleno século XXI. Os principais atores desse cenário? De um lado a presidenta, mulher, vista por parcela da população como de esquerda. De outro lado um homem, branco, visto por parcela expressiva das pessoas como de direita e socialmente inserido nas classes dominantes. Essa conjuntura do golpe, marcada pela alteração da correlação de forças políticas, mas também cravou alterações sociais significativas na esfera do poder do Estado e no imaginário popular. (FRANCO, 2018, p. 119-120)

Este modelo de poder representa os interesses de uma elite, historicamente privilegiada no Brasil. Em 2018 o Brasil elegeu um presidente que claramente têm um compromisso com o capitalismo liberal, entreguista e privatizante, que se esforça por tentar impor um controle ideológico da sociedade como um todo.

Na educação a situação não é diferente. As escolas públicas, que já estavam sucateadas, veem seus recursos serem diminuídos justamente em um momento em que os investimentos na área educacional são cada vez mais cruciais para gerar autonomia e desenvolvimento como um todo.

Mesmo assim, vemos que hoje em dia cada vez mais se procura criar imagens positivas sobre mulheres e grupos étnico-raciais excluídos, bem como criar representações que valorizem estes indivíduos. Neste sentido, este trabalho procura contribuir com uma avaliação e reflexão sobre os livros didáticos e demais materiais. Foi realizada uma análise sobre os seus conteúdos e as formas de representações que neles existem. Será que os livros didáticos estão ajudando a acabar ou a reproduzir estereótipos e preconceitos? Será que os setores, historicamente excluídos de nossa sociedade, conseguem se enxergar

de uma maneira positiva nos livros didáticos? Ou os livros didáticos estão produzindo o efeito contrário?

Com estes desafios em vista é que escolhi utilizar a intersecção de teorias sobre mulheres, raça e classe, acreditando que, apesar de todos os problemas, a educação pode ser um agente de transformação social. Precisamos constantemente avaliar se seus instrumentos realmente estão de acordo com aquilo que é necessário para a realização de uma educação ética e igualitária. O que podemos perceber é que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, pois notamos nesta coleção analisada que existe certo esforço, por parte dos autores, tentando ser mais inclusivos; mas sem o devido cuidado e estudo, pode causar outros problemas na representação de algumas categorias.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2011, p. 61).

Para podermos realizar uma análise consistente sobre os livros didáticos, precisamos levar em conta a escola e as diferenças que ela abriga. Dessa forma, o trabalho aqui realizado se embasou em um referencial teórico que pretendeu dar conta de todas estas diferenças, para que possamos, em um futuro próximo, produzir materiais didáticos mais inclusivos e representativos, que busquem a concreta igualdade de todas e todos, que criem representações positivas das alunas e alunos e das pessoas de uma forma geral, procurando combater estereótipos e preconceitos. Também precisamos refletir sobre o pensamento colonial que se faz presente em nossa cultura e que tem reflexos em nossa educação. Uma educação descolonial se faz necessária, como forma de combater o colonialismo, que faz com que as pessoas (fora dos centros de poder colonial) desprezem a sua própria cultura e aceitem ser medidos por padrões alheios. O movimento, que historicamente foi realizado para suprimir todas as formas de conhecimento diferentes do padrão cristão/europeu/ocidental deixou marcas profundas nos mais diversos níveis dos povos dominados. Essas marcas se refletem no modo como esses povos se veem e como enxergam o mundo,

através de uma perspectiva estranha a si mesmos. Enfim, conforme Freire nos diz,

Faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, porque, certamente, negros não têm alma (FREIRE, 2015, p.37).

Sobre a coleção de livros analisados nesta investigação, é possível afirmar que os livros da coleção já dão alguns passos na direção de serem mais inclusivos e de mostrarem de maneira mais realista a população brasileira e mundial. Mas ainda há muitos aspectos a serem melhorados. Não é somente colocar um número maior de imagens de mulheres ou pessoas negras que vai resolver este problema. É necessário apresentar as histórias destes setores e inseri-los nas análises e reflexões históricas, e não colocá-los a parte em caixas fora do texto, como textos auxiliares, informações complementares, curiosidades, etc. A maneira como são incluídos estes outros personagens nos diz muito sobre como eles são vistos pelos autores.

Também vimos que os autores tentaram, em vários momentos, colocar as mulheres nos textos. Mas aqui também percebemos que muitas das vezes as mulheres são incluídas em textos e caixas separadas, e que muitas vezes os textos principais ignoram as participações femininas, criando a sensação de invisibilidade histórica.

Podemos constatar que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que possamos ter materiais didáticos mais inclusivos, porém, com esta reflexão deste trabalho e de muitos outros trabalhos que foram produzidos neste sentido, podemos ter uma nova visão sobre os livros didáticos, para que possamos melhorar este material que é amplamente utilizado nas escolas brasileiras e que pode contribuir em vários aspectos nas discussões de gênero, raça e classe e na educação como um todo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo:Edições 70, 2011.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 18, p.286-311, jun/dez. 2007.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14ª edição. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 2013.
- CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Quem mora no livro didático?** Representações de gênero nos livros de matemática na virada do milênio. 2005 Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2005.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: A entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- CARVALHO, Marília Gomes. TORTATO, Cintia Souza Batista. Gênero: Considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. (Orgs.) **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: Editora UTFPR, 2009.
- CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 30, n.3, p.549-566, set/dez, 2004.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIJK, Teun A. Van. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2017.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, dec. 2012. ISSN 2236-4242. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>>. Acesso em: 10 fev. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa.** São Paulo: Elefante, 2017.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANCO, Marielle. **Mulher, negra, favelada e parlamentar: resistir é pleonasma.** In: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda. **O golpe na perspectiva de Gênero.** Salvador: EDUFBA, 2018.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. “Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Raça, Classe e Mobilidade.** In: GONZALES, Léila; HASENBALG, Carlos Alfredo. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, pp. 25-48, Jan/Abr 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicol. Soc.** [online] vol.16, n.2, p.20-31., 2004

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Editora Martin Claret: São Paulo, 2002.

MASTRELLA-de-ANDRADE, Mariana R. RODRIGUES, Jayfferson Alves. A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Pontes Editores. Campinas, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Editora Vozes: Petrópolis, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: Reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade**. Relatório final de curso. Campinas, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Estudos de Gênero e História Social**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 17, n. 1, pp. 159-189, Jan/Abr 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMALHO, Viviane de Melo. RESENDE, Viviane. **Análise de discurso crítica**. Editora Contexto: São Paulo, 2006.

RÍOS, Marcela Lagarde y de los. **Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas**. Coordinación General de Estudios de Posgrados, UNAM: Ciudad de México, 2005.

RÜSEN, Jörn e orgs. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Editora UFPR: Curitiba, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. **Estrutura de posições de classe no Brasil**: mapeamento, mudanças e efeitos na renda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SCOTT, Joan. **Gender**: a useful category os historical analisys. New York: Columbia University Press, 1989. DABAT, Cristine Rufino; ÁVILA, Maria Betânia. Tradução autorizada pela autora.

SILVA, Ana Célia da. **A representação Social do Negro no Livro Didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Márcia Alves da. **As invisibilidades da divisão sexual do trabalho**. In: EGGERT, Edla; SILVA, Márcia Alves da. **A tecelagem como metáfora das pedagogias docentes**. Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2009.

SOUSA, Francisca Maria de Nascimento. Linguagens escolares e reprodução de preconceito. In: Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, Bruno. **Olhares da História: Brasil e mundo**. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2016. Obra em 3 volumes.

WRIGHT, Erik Olin. Análise de classes. Brasília, **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 17, Mai/Ago de 2015, pp. 121-163.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. IN: **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 1, p.153-169. 2014.