

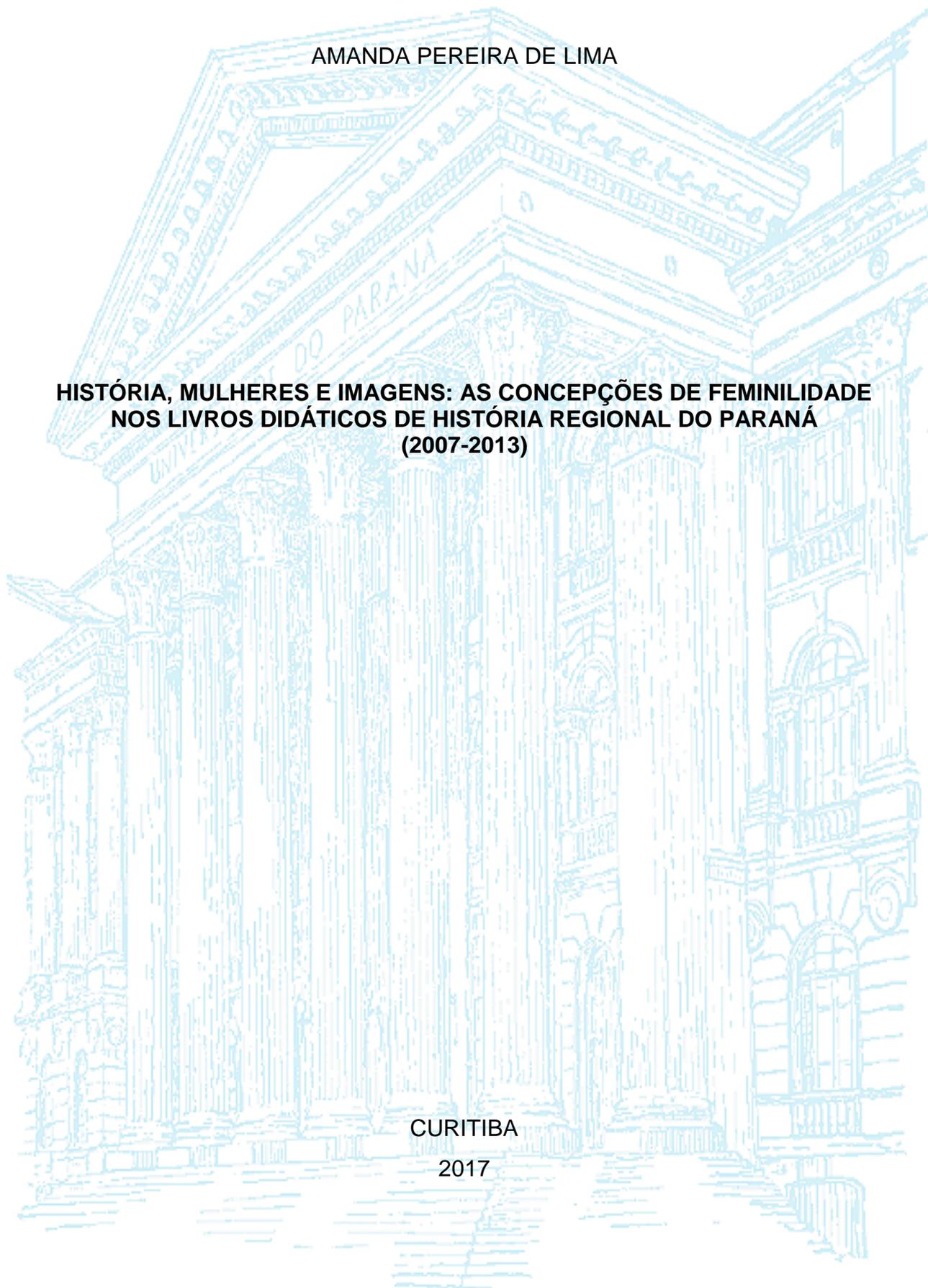
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA PEREIRA DE LIMA

**HISTÓRIA, MULHERES E IMAGENS: AS CONCEPÇÕES DE FEMINILIDADE
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REGIONAL DO PARANÁ
(2007-2013)**

CURITIBA

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA PEREIRA DE LIMA

**HISTÓRIA, MULHERES E IMAGENS: AS CONCEPÇÕES DE FEMINILIDADE
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REGIONAL DO PARANÁ
(2007-2013)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Paraná como
requisito à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora. Dr^a Samara
Mendes Araújo Silva

CURITIBA

2017

Dedico essa pesquisa à minha mãe Vanessa Pereira de Lima e meus colegas e amigos, que me apoiaram durante todo o tempo em que estive desenvolvendo este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, pela saúde, força e lucidez para a realização desta pesquisa.

À minha mãe, Vanessa Pereira, que sempre me aconselhou e me ajudou nos momentos críticos.

Ao meu pai Valdir Batista, que sempre esteve ao meu lado como um grande amigo.

Ao meu companheiro, Luís Rafael, que compreendeu todos os momentos que não pude estar presente.

À minha orientadora, Samara Mendes Araújo Silva, por toda a disponibilidade e orientações confortadoras, bem como, as críticas construtivas para que essa pesquisa pudesse chegar ao fim.

À todos os meus amigos e amigas que me deram palavras motivadoras para seguir sempre em frente.

À todos os meus professores(as) da graduação, pois sem eles não teria chegado aqui.

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.

E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.

Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.

Cora Coralina

RESUMO

Investigando as concepções de feminilidade presentes nos livros didáticos de História Regional utilizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I na rede pública de ensino do Paraná entre 2007 e 2013, realizou-se uma pesquisa documental tomando como objeto de estudo a análise do conteúdo iconográfico dos livros didáticos distribuídos pelos PNLD no período delimitado. A relevância deste trabalho reside, além da abordagem das temáticas da História Local e das estratégias de produção do material didático, especificamente analisam-se no campo das Ciências Humanas e Sociais com maior destaque para a História e as questões da História das Mulheres e de gênero, onde se verifica na constituição da narrativa historiográfica elementos da (in)visibilidade da ação histórica da mulher paranaense, perpassando o material didático distribuído aos escolares da Educação Básica. No referencial da pesquisa encontram-se: Lopes (2013); Bourdieu (2009, 2010); Butler (2013); Scott (1992); Valdez e Ribeiro (2013), Bittencourt (2002, 2004, 2011); Choppin (2002); Burke (1992, 2002, 2004), Rancière (2011) e Bueno (2008, 2011). O intuito de nosso estudo é apontar corroborando com outros que nos precedem que o livro didático enquanto objeto cultural é complexo e, portanto, evidencia aspectos de uma determinada época histórica e as concepções sobre a educação das crianças, com a especificidade das questões regionais, possibilitando trazer à tona as histórias ocultas e singulares dos grupos excluídos da sociedade, em nosso caso específico paranaense. Enfatizou-se a análise dos conteúdos iconográficos dos livros didáticos de História Regional paranaenses no período de 2007 e 2013, identificando referências às mulheres e as mensagens explícitas e/ou implícitas analisadas sob a perspectiva da História de gêneros.

Palavras-chaves: Livro Didático, PNLD, História do Paraná, Ensino de História, História das Mulheres.

RESUMEN

Investigando las concepciones de feminidad presentes en los libros didácticos de Historia Regional utilizados en los Años iniciales de la Enseñanza Fundamental I en la red pública de enseñanza del Paraná entre 2007 y 2013, se realizó una investigación documental tomando como objeto de estudio el análisis del contenido iconográfico de los libros didácticos distribuidos por el PNID en el período delimitado. La relevancia de este trabajo reside, además del abordaje de las temáticas de la Historia Local y de las estrategias de producción del material didáctico, específicamente se analizan en el campo de las Ciencias Humanas y Social con destaque para la Historia y las cuestiones de la Historia de las Mujeres y de género, donde se verifica en la constitución de la narrativa historiográfica elementos de la (in) visibilidad de la acción histórica de la mujer paranaense, pasando el material didáctico distribuido a los escolares de la Educación Básica. En el referencial de la investigación se encuentran: Lopes (2013); Bourdieu (2009, 2010); Butler (2013); Scott (1992); Valdez y Ribeiro (2013), Bittencourt (2002, 2004, 2011); Choppin (2002); Burke (1992, 2002, 2004), Rancière (2011) y Bueno (2008, 2011). La intención de nuestro estudio es señalar corroborando con otros que nos preceden que el libro didáctico como objeto cultural es complejo y, por lo tanto, evidencia aspectos de una determinada época histórica y las concepciones sobre la educación de los niños, con la especificidad de las cuestiones regionales, posibilitando a traer a la luz las historias ocultas y singulares de los grupos excluidos de la sociedad, en nuestro caso específico paranaense. Enfatizó el análisis de los contenidos iconográficos de los libros didácticos de Historia Regional paranaenses en el período de 2007 y 2013, identificando referencias a las mujeres y los mensajes explícitos y / o implícitos analizados bajo la perspectiva de la Historia de géneros.

Palabras claves: Libro Didáctico, PNLD, Historia del Paraná, Enseñanza de Historia, Historia de las mujeres.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CAPA DO LIVRO (1907)	49
FIGURA 2 - CAPA DO LIVRO (1903)	49
FIGURA 3 -QUADRO SOLDADOS ÍNDIOS DA PROVÍNCIA DE CURITIBA ESCOLTANDO SELVAGENS	74
FIGURA 4 - CAPA DO LIVRO CRIAR E APRENDER UM PROJETO PEDAGÓGICO HISTÓRIA DO PARANÁ (2011).....	82
FIGURA 5 - ATIVIDADE NA UNIDADE 1: TEMPOS E HISTÓRIAS (FATOS E VERSÕES).....	85
FIGURA 6 - ATIVIDADE UNIDADE 1: TEMPOS E HISTÓRIAS (FATOS E VERSÕES).....	86
FIGURA 7 - ATIVIDADE NA UNIDADE 1: TEMPOS E HISTÓRIAS (TODO O TEMPO O TEMPO TODO).....	87
FIGURA 8 - PINTURA FEITA POR UMA ARTISTA PLÁSTICA NA UNIDADE 2: GENTE QUE VAI, GENTE QUE VEM (PARANÁ DE TODOS)	88
FIGURA 8 - PINTURA FEITA POR UMA ARTISTA PLÁSTICA NA UNIDADE 2: GENTE QUE VAI, GENTE QUE VEM (PARANÁ DE TODOS)	88
FIGURA 14 - MENINA EM UMA FAVELA. UNIDADE 4 (OS TRABALHADORES DO PARANÁ: A LUTA POR EMPREGO E POR TERRAS)FIGURA 13 - MULHER TRABALHANDO. UNIDADE 4 (IMIGRAÇÃO EUROPEIA E MIGRAÇÕES INTERNAS).....	93
FIGURA 14 - MENINA EM UMA FAVELA. UNIDADE 4 (OS TRABALHADORES DO PARANÁ: A LUTA POR EMPREGO E POR TERRAS).....	94
FIGURA 15 - CAPA DO LIVRO VIVER É DESCOBRIR HISTÓRIA DO PARANÁFIGURA 14 - MENINA EM UMA FAVELA. UNIDADE 4 (OS TRABALHADORES DO PARANÁ: A LUTA POR EMPREGO E POR TERRAS)	94
FIGURA 24 - MANIFESTAÇÕES CONTRA O GOVERNO COLLOR EM SETEMBRO DE 1992- SP. CAPÍTULO 10 (O PARANÁ SE TRANSFORMA).FIGURA 23 - ÍNDIA GUARANI. CAPÍTULO 5 (OS COLONIZADORES EUROPEUS).....	102

FIGURA 24 - MANIFESTAÇÕES CONTRA O GOVERNO COLLOR EM SETEMBRO DE 1992- SP. CAPÍTULO 10 (O PARANÁ SE TRANSFORMA).	103
FIGURA 25 - IMAGEM TRAZIDA PELO LIVRO SOBRE SER PARANAENSE. CAPÍTULO 13 (O PARANÁ DOS PARANAENSES)FIGURA 24 - MANIFESTAÇÕES CONTRA O GOVERNO COLLOR EM SETEMBRO DE 1992- SP. CAPÍTULO 10 (O PARANÁ SE TRANSFORMA).	103
FIGURA 26 - CAPA DO LIVRO HISTÓRIA REGIONAL HISTORIANDO O PARANÁ: RECORTES DE TEMPOS E VIVÊNCIASFIGURA 25 - IMAGEM TRAZIDA PELO LIVRO SOBRE SER PARANAENSE. CAPÍTULO 13 (O PARANÁ DOS PARANAENSES)	104
FIGURA 26 - CAPA DO LIVRO HISTÓRIA REGIONAL HISTORIANDO O PARANÁ: RECORTES DE TEMPOS E VIVÊNCIAS	105
FIGURA 27 - FOTOGRAFIA DA ESCOLA VILA SANTINHA EM CURITIBA EM 1931. CAPÍTULO 3 (OS IMIGRANTES COMPONDO O MOSAICO ÉTNICO PARANAENSE)FIGURA 26 - CAPA DO LIVRO HISTÓRIA REGIONAL HISTORIANDO O PARANÁ: RECORTES DE TEMPOS E VIVÊNCIAS	105

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS 2016	35
QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS IMPRESSOS 2016.....	35
QUADRO 3 - PROGRESSÃO DAS DISCIPLINAS E PRODUÇÃO DE LIVROS A PARTIR DAS DISCIPLINAS	36
QUADRO 4 - LIVROS SELECIONADOS PARA ANÁLISE ICONOGRÁFICA..	67
QUADRO 5 - NOME DAS COLEÇÕES REGIONAIS PNLD (2007- 2013).....	69
QUADRO 6 – CRITÉRIOS ESPECÍFICOS PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO REGIONAL.....	70
QUADRO 7 - EIXOS DE ANÁLISE - COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REGIONAL DO PARANÁ.....	72
QUADRO 8 - COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REGIONAL DO PARANÁ POR TEMAS DO SUMÁRIO	78

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PRODUÇÃO DE LIVROS POR EDITORA 2007-2013	71
GRÁFICO 2 - LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA REGIONAL: FIGURAS FEMININAS.....	77

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ÍNDICE DE FEMINICÍDIO NA REGIÃO SUL DO BRASIL	59
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	JUSTIFICATIVA.....	19
2	O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DA CULTURA ESCOLAR: COMPLEXO E MULTIFACETADO	21
2.1	A VISIBILIDADE E DIFUSÃO DOS MANUAIS ESCOLARES NO BRASIL: TRAJETÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS	27
2.2	O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA REGIONAL NO BRASIL: ABORDAGEM DAS SINGULARIDADES UM CAMPO À DESBRAVAR	38
2.3	O LIVRO DIDÁTICO NO PARANÁ E AS QUESTÕES REGIONAIS	44
3	A ICONOGRAFIA BRASILEIRA E AS CONCEPÇÕES SOBRE O FEMININO	53
	CONSIDERAÇÕES SOBRE HISTORIOGRAFIA DAS MULHERES, GÊNERO E EDUCAÇÃO	59
4	CAMINHOS PARA COMPREENDER AS IMAGENS FEMININAS NOS LIVROS DIDÁTICOS	65
5	AS IMAGENS NA LITERATURA DIDÁTICA PARANAENSE E A CONSTRUÇÃO DA FEMINILIDADE	81
6	CONCLUSÃO	110
7	REFERENCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

O livro didático faz parte das lembranças escolares dos estudantes brasileiros das redes públicas e privadas de ensino, e, tornou-se ao longo dos anos um dos principais recursos didáticos e metodológicos utilizados pelos educadores.¹

Faz parte da cultura escolar e da cultura material escolar, revelando-se uma importante fonte histórica dos saberes sintetizados e elaborados pela sociedade em uma determinada época: “(...) o livro didático seleciona, organiza sistematiza os conteúdos, forjando uma historiografia didática distinta da produção do conhecimento científico produzido nas instituições universitárias e acadêmicas.” (MAIA, 2016, p. 258).

Em virtude de sua importância no cotidiano escolar, os estudos pertinentes aos livros didáticos, em especial de História, vêm ganhando continuamente cada vez mais espaço e, se tornando objeto de estudos de investigações das mais diferentes áreas do saber.

Então por que estudar e analisar um objeto que muito já se tem investigado? Pode-se pensar que muita coisa já foi dita, feita e analisada, conotando uma sensação de que não temos mais o que pesquisar sobre esse objeto. Essa concepção é um equívoco, segundo Silva (2007), os livros didáticos dialogam com o contexto social e, esse por sua vez, está em constantes transformações e mudanças, exigindo novas demandas de saberes.

Assim, o livro didático torna-se um objeto de estudo que possibilita aos Historiadores, Pedagogos e Educadores pensar criticamente acerca do ensino e, mais especificamente os aspectos da História da Educação, sobretudo pertinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, posto que essa sociedade é produtora e consumidora deste objeto da cultura escolar.

As políticas públicas contribuíram para a difusão da importância do livro didático no cotidiano escolar e nas práticas de ensino. Segundo Miranda e Luca (2004), as políticas públicas em torno do livro didático, existem desde o período

¹ O Termo educadores será adotado nessa pesquisa por ser mais amplo que o termo professores, diz respeito à prática de ensinar para vida e formação integral dos indivíduos. (**Significado de Educador**: Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/educador> Acesso em: 03 de nov de 2017 às 18h00)

do Estado Novo no Brasil, quando foi criado o Instituto Nacional dos Livros –INL (1929), o intuito principal com a criação do instituto era dar maior visibilidade ao livro nacional, de certa forma também o governo propagou a ideologia política vigente no Brasil durante o Estado Novo.

Desde o governo ²de Getúlio Vargas na década de 1930 até o final do período militar na década de 1980, reconheceu-se que em sua grande maioria os livros didáticos foram redigidos e distribuídos aqueles que os manuseavam, permeados pela ideologia política, censura e, em geral, pela ausência da abordagem das questões democráticas. Somente em 1985 com a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) por meio do Decreto nº 91.542 de 19/8/85, é que ocorrem mudanças significativas na produção, distribuição, avaliação e circulação dos livros didáticos.

O PNLD é um programa federal responsável pela circulação, produção e distribuição dos livros didáticos gratuitos para todas as escolas públicas no Brasil, seu funcionamento ocorre por meio de ciclos trienais alternados³.

As disciplinas contempladas pelo programa foram sendo inseridas gradativamente. Um exemplo, dessa inserção progressiva das disciplinas no PNLD, são os próprios livros de História, que começaram a ser distribuídos somente em 1997, grande parte desses manuais, eram embasados na historiografia positivista, teoria que dominou a escrita da História no Brasil durante muitos anos, segundo Valdez e Ribeiro (2013, p.3):

No que se refere à trajetória das obras relativas a essa área, na história da educação, trajetória já bastante divulgada, sabemos que não é novidade que a disciplina de História foi utilizada para divulgar interpretações da memória em detrimento da história, processo iniciado no século XIX e que resultou em dotar o país de um passado único e coerente, difundindo as interpretações vitoriosas da história nacional.

² Entre 1956-1961 houve um período de progresso e democracia no Brasil com a gestão de JK, porém no que tange a produção de Livros didáticos no Paraná os mesmos continuavam marcados pelas ideologias e ausências das questões democráticas. O que viria a mudar somente a partir de 1985 com a criação do PNLD.

³ Todos os anos o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) adquire e distribui livros, para todos os estudantes em determinada etapa de ensino e repõe os livros reutilizáveis para as outras etapas. Fazendo a troca integral dos livros há cada 3 anos. (Brasil, MEC. **PNLD**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livrosdidatico>>Acesso em 30 de Jul de 2016 às 22h06)

A historiografia passou por uma importante mudança no início do século XX influenciados pelos movimentos oriundos da *Escola dos Annales*, que surgiu na França e desenvolveu correntes historiográficas importantes como os estudos em História Cultural e História Social nas décadas de 1950 e 1960, proporcionando a introdução de uma nova abordagem na historiografia, e abrindo novos campos de pesquisas que não mais enfocavam apenas os grandes feitos, acontecimentos e heróis. Essa nova forma de ver a História passou a explorar novos horizontes, segundo Le Goff (2001, p. 38):

História econômica, demográfica, história das técnicas e dos costumes, não apenas história política, militar diplomática. História dos homens, de todos os homens, não unicamente dos reis e dos grandes. Histórias das estruturas, não apenas dos acontecimentos. História em movimento, história das evoluções e das transformações, não história estática, história quadro. História explicativa, não história puramente narrativa, descritiva-dogmática.

Considerando os estudos no campo da História da Educação e a importância no cenário escolar da Educação Básica, o presente estudo tem como objeto de investigação os livros didáticos de História Regional do Paraná, aprovados entre 2007 – 2013 pelo PNLD, estes totalizam 14 livros para 4º e 5º anos do Ensino Fundamental escritos por autores diferentes e publicados por editoras variadas.

No desenvolvimento da pesquisa realizou-se análise iconográfica (fotografias, pinturas, gravuras e ilustrações), reproduzidas nesses manuais usados na rede pública de ensino, que é a maior e mais antiga rede que utiliza os livros didáticos no país, onde analisou-se as concepções de feminilidade.

A abordagem das temáticas relativas às questões de gênero não é recente nos currículos brasileiros, nem nas temáticas de pesquisas no campo da História da Educação, desde introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998) na Educação Básica, existe a proposição legal para que sejam trabalhadas nas escolas os temas transversais, sendo um destes a orientação sexual. Dentro dessa temática figuram outras categorias de análise e compreensão da realidade, tais como as relações de gênero:

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das

manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (BRASIL, MEC, 1998, p. 28) **grifo nosso**

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) as questões de gênero e orientação sexual devem ser trabalhadas dentro da educação em direitos humanos, a fim de combater qualquer forma de discriminação ou preconceito:

Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais. (BRASIL, MEC, 2013, p. 516)

Para essa pesquisa foram propostas algumas perguntas norteadoras, são essas: como os livros didáticos de História Regional do Paraná nos últimos ciclos do PNLD, têm trabalhado as questões sobre relações de gênero? De que modo as mulheres são retratadas nas imagens dos livros de História Regional do Paraná disponibilizados pelo PNLD tendo com enfoque os séculos XX e XXI? Quais contextos sociais, econômicos e políticos são explicitados nas imagens femininas dos livros de História Regional do Paraná disponibilizados pelo PNLD entre 2007 – 2013?

Essa pesquisa é de cunho descritivo documental bibliográfico e imagético, de natureza quantitativa e qualitativa. O desenvolvimento metodológico ocorreu em três momentos: 1º momento consistiu em realizar a revisão de literatura, relativa aos estudos sobre livro didático regional, gênero e imagem. Tendo como principais referenciais teóricos: Lopes (2013); Bourdieu (2009, 2010); Butler, (2013); Scott, (1992); Valdez e Ribeiro (2013), Bittencourt (2002, 2004, 2011); Choppin (2002); Rancière (2011) e Bueno (2008, 2011). Para fundamentação dos conceitos pertinentes a História Cultural, da iconografia e da própria História da Educação utilizou-se como principal referencial teórico Burke (1992, 2002, 2004).

O 2º momento consistiu na leitura das resenhas sobre cada obra Regional específica da História do Paraná que compunha o Guia do Livro Didático, entre os ciclos de 2007- 2013, onde foram analisados e comparados

os sumários de cada obra aprovada, e os comentários dos avaliadores do MEC sobre as coleções.

O 3º momento consistiu na análise imagética dos livros didáticos, tendo como referência a concepção de regime estético proposta por Rancière (2011) e a concepção da iconografia e imagens visuais nos livros didáticos de Bueno (2008, 2011).

A partir do levantamento da bibliografia e dos três momentos descritos anteriormente, estruturou-se a pesquisa em 4 capítulos, sendo o primeiro “ O livro didático como objeto da cultura escolar: complexo e multifacetado”, que discute sobre a história e trajetória do livro didático no Brasil, bem como a criação de políticas públicas. Além disso, também é apresentado e discutido questões sobre Livro didático de História Regional do Paraná. Por fim é feita uma análise do livro didático enquanto integrante da cultura material escolar.

O segundo capítulo: “ A iconografia brasileira e as concepções sobre o feminino” é apresentado o conceito de iconografia bem como sua importância no estudo das imagens como fontes históricas. Depois é discutida as diferentes percepções sobre o feminino, gênero e educação.

O capítulo 4: “ Caminhos para compreender as imagens femininas nos livros didáticos”, faz uma apresentação dos caminhos metodológicos percorridos e como foram sendo analisadas as imagens nos manuais didáticos para o ensino de História Regional do Paraná. Por fim o último capítulo “ As imagens na literatura didática paranaense e a construção da feminilidade”, apresenta os principais resultados obtidos dessa pesquisa.

O escopo da pesquisa foi identificar os livros didáticos de História do Paraná no período de 2007 – 2013, nos ciclos do PNLD que estão presentes nos Guias, e, nestes os que fazem menção as questões de gênero direta e indiretamente. Examinar essas questões a partir das imagens que estes trazem, que tipos de imagens predominam (gravuras, pinturas ou fotografias). Afim de perceber as permanências e mudanças nas concepções de gênero nos livros didáticos de História Regional do Paraná durante o período delimitado.

A partir da leitura analítica dos Guias e análise imagética dos livros didáticos regionais constatamos alguns aspectos importantes. Observou-se que ocorreu um significativo aumento sobre a temática da diversidade étnica, cultural e de gênero nos livros didáticos aprovados no período delimitado dessa pesquisa.

Porém esses livros não aprofundaram a temática de gênero ou da condição da mulher na sociedade paranaense e brasileira.

Os manuais analisados apresentaram por meio da iconografia a inserção das imagens femininas, mas ao mesmo tempo a mulher não é apresentada como sujeito histórico. Além disso, foi possível constatar que o campo da Historiografia regional precisa ser mais problematizado, principalmente, do ponto de vista da construção da identidade de todos os indivíduos enquanto atores e sujeitos históricos.

1.1 JUSTIFICATIVA

Vivenciando um período histórico contraditório de democracia e ao mesmo tempo instabilidade política, além do aumento significativo da violência contra diferentes segmentos da sociedade, dentre estes as mulheres, mostram que os estudos na área da história tornam-se cada vez mais importantes para auxiliar no processo de compreensão de como foram se concretizando ideologias no imaginário popular e práticas sociais que classificam os sujeitos e justificam determinadas atitudes em relação ao outro. Segundo Munanga (2003, p. 2): “A classificação é um dado da unidade do espírito humano. Todos já brincamos um dia, classificando nossos objetos em classes ou categoria, de acordo com alguns critérios de semelhança e diferença.”

O ato de classificar não é o problema, o problema está na classificação de uma determinada ideologia como justificativa de pressão e violência contra os outros sujeitos sociais, estabelecendo além da violência física uma violência segundo Bourdieu (2009) que pode ser simbólica.

Esse trabalho não tem o objetivo de julgar ou justificar qualquer forma de violência, mas de as indagar e suscitar a pertinência de se pensar a equidade entre os gêneros, sobretudo na própria literatura didática e apontar os avanços e estagnações no uso e interpretação de imagens com finalidades didáticas, especialmente nos livros de História do Ensino Fundamental anos iniciais que abordam a História do Paraná.

A centralidade do livro didático no bojo de nosso estudo proporciona situar essa pesquisa no campo da História da Educação, pois a análise aqui realizada abrange dentre outras temáticas a História Cultural, História da leitura,

a construção das relações de gênero, iconografia, cultura escolar, leitor e Ensino de História, revelando a riqueza e variedade de possibilidades que existem para compreender a sociedade e suas mudanças a partir de seus objetos culturais, neste caso em particular, o livro didático. Objeto praticamente indispensável na contemporaneidade, para que o desenvolvimento de uma aula aconteça a contento, independentemente do nível de ensino em que esteja sendo ministrada e, portanto, portador de inúmeros significados e simbolismos, permeado pela cultura intra e extra escolar.

Por isso, cremos que a conclusão deste trabalho, além de buscar despertar o interesse de outras pessoas para a necessidade de continuidade de estudos sobre objetos escolares, contribuirá para o fortalecimento e ampliação dos conhecimentos no campo da Educação, sobretudo, no que refere ao ensino, produção de conhecimentos sobre a História Local e Regional nos anos iniciais da Educação Básica principalmente enfocando as questões de gênero nos livros de História Regional, ainda pouco estudados no Brasil.

2 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DA CULTURA ESCOLAR: COMPLEXO E MULTIFACETADO

O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos contemporâneos. É fascinante – até mesmo inquietante – constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor responsável, político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor, ...) nos instiga a ali pesquisá-lo. (CHOPPIN, 2002, p. 14)

Reuniões pedagógicas, cursos de formação continuada de educadores, sempre têm em suas pautas questões pertinentes ao contexto escolar, os estudantes e a escolha e uso dos livros didáticos, com a finalidade de ampliar os benefícios destes recursos pedagógicos difundidos largamente nos espaços escolares, que desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes:

Os livros didáticos, ao longo dos anos, passaram de certo modo a substituir os professores [...] além de ser organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos professores em prol do processo de ensino-aprendizagem. (SOBRINHO e MELO, 2009, p. 96)

Ao longo dos anos o livro didático tornou-se um importante instrumento representativo da cultura escolar, revelando aspectos de uma época e de uma determinada sociedade, constituindo-se em uma rica fonte histórica. Segundo Corrêa (2000) trata-se de um material que contribui para a História e entendimento da práxis docente, revelando por meio de seu conteúdo escrito, oral e iconográfico as características e valores que se sobressaem em determinado período histórico.

(...) esse tipo de material faz parte do universo da cultura escolar residindo aí a importância da sua utilização para a compreensão das práticas escolares no interior das instituições educativas ao longo da história da educação (CORRÊA, 2000, p. 11)

A partir do olhar cuidadoso, segundo Choppin (2002) o historiador pode averiguar vários indícios que caracterizaram uma sociedade bem como, a representação das relações sociais, e a própria configuração dos livros didáticos ao longo dos anos. O livro didático pode aqui ser definido como uma testemunha

que traz vestígios e pistas sobre a História da Educação de uma determinada sociedade em um determinado período.

O historiador, por definição, está na impossibilidade de ele próprio constatar os fatos que estuda. Nenhum egiptólogo viu Ramsés; nenhum especialista das guerras napoleônicas ouviu o canhão de Austerlitz. Das eras que nos procederam, só poderíamos [portanto] falar segundo testemunhas. (BLOCH, 2002, p. 69)

Ao analisar a trajetória do livro didático no Brasil conforme aponta Bittencourt (2004) a produção, circulação e distribuição dos livros didáticos sofreram e sofrem várias interferências, ademais no Brasil existe um grande preconceito em relação aos autores de livros didáticos, por ser considerada a escrita de um manual didático como uma atividade de menor prestígio na área da pesquisa. No âmbito acadêmico a escrita de um livro didático é considerada, por muitos pesquisadores, como uma “vulgarização do saber” sendo esse um dos grandes embates em torno do livro didático, uma vez que ele não segue os regimentos de produções acadêmicas, mas atende as exigências legislativas para Educação Básica no país.

Em termos de historiografia didática, entre 1810 e 1910 no Brasil segundo Bittencourt (2004), com a chegada da Família Real Portuguesa⁴ um pequeno grupo de intelectuais iniciou a produção de livros pela impressão Régia no Brasil. A primeira geração de escritores de livros didáticos brasileiros surgiu ainda em 1827, devido à demanda dos cursos de secundários e superiores instalados no país.

Cabe destacar que mesmo antes da chegada da Família Real no Brasil e a instalação da Impressão Régia em 1808 na cidade do Rio de Janeiro, que era a empresa responsável pela impressão da legislação, papéis diplomáticos e obras subordinadas a Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra durante o período Colonial, já circulavam cartilhas de gramática oriundas de Portugal no Brasil, que desempenhavam a função de “livros de instrução”.

⁴ Com a invasão em Portugal em 1808 pelas tropas francesas, comandadas por Napoleão Bonaparte, D. João resolveu transferir-se junto com a corte portuguesa e sua família para o Brasil que era uma das suas mais importantes colônias. (**Vinda da Família Real para o Brasil- Período Joanino (1808-1821)**. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/históriadobrasil/vinda//_familia_real.htm> Acesso em 05 de novembro de 2017 às 14h47.

Em 1880, um novo grupo de intelectuais influenciados pela política liberal e o ideal nacionalista, colaborou na discussão pelo país acerca da disseminação do saber escolar. Grande parte desses escritores estava diretamente ligada ao Estado e, desenvolveu seus trabalhos em escolas militares pelo país: “A escola militar foi, então, o lugar institucional responsável pelo aparecimento dos primeiros compêndios dedicados ao ensino das disciplinas formadoras da “nacionalidade”, especialmente História e Geografia. (BITTENCOURT, 2004, p. 8).

Com o fim da Impressão Régia, em 1822, as marcas francesas começaram a ganhar espaço no cenário editorial brasileiro e grande parte dos encargos editoriais passaram para o setor privado. As primeiras editoras privadas estrategicamente se aproximavam do poder institucional vigente para garantirem a aprovação das suas obras: “Compêndios, cartilhas eram textos que precisavam da aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas, o que acabava por direcionar as opções das editoras na seleção dos autores.” (BITTENCOURT, 2004, p. 8). De modos distintos e específicos de organização, sempre existiram normas para aprovação do que poderia ou não circular nas escolas pelo país. Essa prática de organização já existe desde as reformas pombalinas⁵ feitas por Marquês de Pombal⁶. Com a expulsão dos jesuítas, o Estado passou a ser responsável pela educação no país e em 1767 foi criada a Real Mesa Censória, com objetivo de examinar livros e papéis que já circulavam em Portugal ou estavam para ser introduzidos, essa prática se estendeu também para as colônias.

Durante esse período os conteúdos abordados pelos livros eram exclusivamente escolhidos pelo poder político educacional e elite intelectual. Até metade do século XIX o livro didático era feito exclusivamente para o educador.

⁵ As reformas pombalinas consistiam em uma série de mudanças para controlar os gastos do corpo de funcionários reais e, principalmente, reduzir os seus gastos. Outra importante medida foi incentivar o desenvolvimento de uma indústria nacional com pretensões de diminuir a dependência econômica do país. No Brasil uma das principais medidas trazidas com a administração de Pombal foi a expulsão dos jesuítas. (**Reformas Pombalinas**. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historiab/reformas-pombalinas.htm>> Acesso em 04 de novembro de 2017 às 16h00).

⁶ Foi um nobre, diplomata e estadista português. Foi secretário de Estado do Reino durante o reinado de D. José I 1750-1777. (**Marquês de Pombal**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sebasti%C3%A3o_Jos%C3%A9_de_Carvalho_e_Melo> Acesso em 05 de novembro de 2017 às 18h).

Uma vez que era escasso nas classes, restrito aos mestres e destinados aos poucos estudantes escolhidos pelos educadores.

No decorrer do século XX foram sendo criados diferentes mecanismos para avaliação dos livros didáticos essa avaliação se dá até hoje mediante normas legislativas para educação. Com a criação do MEC na década de 1930, e de políticas públicas específicas para o livro didático como a criação do INL (1929) e PNLD em 1985, a avaliação desse material passou a ser mais criteriosa ao longo dos anos. Além disso, os conteúdos devem estar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e mais recentemente com a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Para Bittencourt (2004) o livro desde seu surgimento é ambíguo no que tange a relação educador /estudante, só a partir do final do século XIX é que começou a se questionar a centralidade dos educadores quanto à utilização deste recurso pedagógico e, o livro passou a ser visto também como um objeto de uso dos estudantes.

Nesse contexto pensar e produzir livros para crianças exigiu se repensar a iconografia presente nos livros, sendo que a imagem assim como um texto tem um papel fundamental em uma obra didática. Partindo-se desses pressupostos históricos observamos que o livro didático é um suporte com múltiplas faces, ou seja, segundo Bittencourt (2002) o livro didático pode ser visto como objeto mercadológico, que refere-se a uma mercadoria que segue as normas e regras das grandes editoras brasileiras e a lógica formal do mercado. Por outro lado, também pode ser considerado a partir do seu aspecto ideológico, como um receptáculo de conteúdo, privilegiando certos saberes em detrimento de outros.

Além desses pressupostos econômicos o livro faz a transposição dos saberes e conhecimentos que são construídos na academia para a escola, e, neste percurso o manual didático transpõe além de informações, estereótipos e padrões sociais. Ademais, o livro é importante instrumento pedagógico que carrega valores morais, ideológicos e culturais revelando seu aspecto complexo nas relações culturais estabelecidas nos espaços educativos.

Portanto, o livro didático é integrante da cultura escolar, sendo essa cultura reflexo de tudo o que se passa no interior da escola, a cultura escolar pode ser entendida conforme Julia:

(...) conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. (JULIA, 2001, p. 10)

Os ritos, os costumes, a rotina os saberes que são inculcados tudo o que acontece dentro da “*caixa preta*” da escola e aquilo que ela produz enquanto artefato da cultura material escolar faz parte dessa cultura escolar.

Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do centro docente. Destes modos de pensar e atuar constituem em certas ocasiões rituais e mitos, porém sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa diária. (FRAGO, 1998, p. 168)

Essa cultura também é fruto de uma história, que surgiu ainda no século XVI, com a criação de edifícios e mobiliários que variavam conforme as condições do país.

Aqui no Brasil grande parte dessa construção se deu pela presença dos jesuítas. Atribuído a essa construção de espaços escolares, ocorreu a criação de corpos profissionais especializados, em sua maioria ligados à igreja.

Antes mesmo de chegar a ser institucionalizado os livros didáticos já tinham seus primórdios nos berços familiares ainda no século XIX. Conforme aponta Julia (2001, p. 17):

(...) as autobiografias de camponeses e operários que, ao se tornarem “novos” leitores, adquiriam o domínio da escrita para contar seus próprios itinerários: a organização de tais documentos em série permite-nos medir o lugar do livro e das práticas de leitura no foro familiar, nos meios onde, a priori, as taxas de alfabetização nos teriam impedido de imaginá-lo e avaliar também o desejo ou a recusa da escola nesses meios.

É importante ressaltar que enquanto objeto constituinte da cultura escolar, instrumento metodológico e, sintetizador dos conteúdos aos quais os estudantes devem ter acesso conforme os currículos escolares, o livro didático passou por profundas mudanças ao longo de toda história de sua existência, em quase dois séculos de uso. Segundo Souza e Oliveira (2000), o livro didático foi entre os séculos XIX e XX, um dos únicos materiais de leitura e cultura ao qual as crianças de vários grupos sociais tinham acesso.

Sendo esse objeto cultural e histórico de importância ímpar para a formação das novas gerações, o livro reflete diferentes e divergentes aspectos da sociedade de uma época, interesses políticos e modos distintos de se conceber a educação das crianças dentro das escolas.

O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, vinculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. (CORRÊA, 2000, p. 19)

A instituição escolar tem um papel fundamental na conformação e construção dos sujeitos, é ela através de diferentes mecanismos de controle do espaço, ou até mesmo por controles simbólicos, e construção de objetos como livros didáticos, que delimita e indica qual é o espaço de cada um desde muito cedo separando, conformando ou transformando os sujeitos.

Os livros didáticos no Brasil por muito tempo serviram como base para a propagação de uma memória nacionalista, patriótica e territorialista. Para Corrêa (2000), os livros por meio do seu conteúdo escrito e imagético contribuem para noção de infância, criança, cidadão, direitos, deveres e educação.

No Brasil por exemplo, em meados do século XX com a chegada de crianças imigrantes, sobretudo italianas nas comunidades étnicas escolares, foram criados livros de leitura específicos para elas, porém os textos de diferentes gêneros textuais, em sua quintessência traziam um caráter extremamente formativo em relação ao comportamento esperado desses imigrantes:

(...) Lodovico Muratori era um pobre rapaz muito inteligente e ávido de saber, que não possuía nenhuma condição financeira para frequentar a escola. Ele nascera naqueles tempos em que a instrução era reservada apenas aos ricos e aos abastados. Os rapazes pobres, não podendo pagar o mestre, permaneciam na ignorância. Mas, em Ludovico, o desejo do saber era muito forte; tanto que, mesmo em pleno inverno, ele andava acocorado próximo à janela da escola... (CORRÊA, 2000, p. 15)

Esse pequeno fragmento textual nos ajuda a olhar internamente para as práticas educativas nos ambientes escolares em um determinado espaço temporal, os valores sociais e morais para formação de um bom cidadão presentes nos livros e cartilhas aos quais as crianças tinham acesso.

A sociedade historicamente elaborou formas de separar e classificar grupos, seja por questões econômicas, de gênero, raça ou etnia, isso foi

interiorizado à ponto de se naturalizar, e a escola é reflexo disso. Segundo Pierre Bourdieu (2009), a ação pedagógica da escola acaba por colaborar na reprodução do capital cultural, a escola transmite para as crianças, aquilo que é mais valioso para a sociedade, e acaba por exercer uma violência simbólica ao impor uma cultura sobre outra, essa cultura imposta corresponde ao capital cultural dominante:

Definindo-se o sistema de educação como conjuntos dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado(...) as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força. (BOURDIEU, 2009, p.32)

O livro didático não é neutro, ele também apresenta uma intencionalidade, segundo Corrêa (2000) ele compõe as complexas relações e disputas sociais dentro da escola. É preciso se atentar e desmistificar o olhar sobre esse objeto cultural complexo e perceber todas as sutilezas e interesses que envolvem a produção, circulação e distribuição dos livros didáticos no Brasil e como o mesmo é usado e apropriado pelos estudantes e educadores.

2.1 A VISIBILIDADE E DIFUSÃO DOS MANUAIS ESCOLARES NO BRASIL: TRAJETÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

A história do livro didático no Brasil foi escrita e feita principalmente por meio de políticas públicas e decretos constitucionais, segundo Freitag; Costa; Mota (1997) grande parte dessas políticas sucederam-se a partir de 1930⁷ de forma muito desordenada. Uma vez que era fundamental se pensar em instrumentos metodológicos específicos para a educação das classes populares:

(...) a existência da política visando à formação das massas populares com base em conhecimentos a que estas deveriam ou não ter acesso. O que significa ou não só o controle sobre os conteúdos escolares a serem ensinados e, de certo modo, o controle sobre as práticas escolares, como também sobre produção desse tipo de livro (CORRÊA, 2000, p. 17)

⁷ Data de criação do MEC. Cabe destacar que desde de 1759 com a reforma pombalina e período joanino havia imprensa régia que controlava o que podia ser publicado no país/reino incluindo livros didáticos, porém foi com a criação do MEC em 1930 que passou a se ter políticas públicas mais efetivas em torna da avaliação desses manuais.

Os conteúdos que deveriam compor esses livros num primeiro momento não passavam por um sistema avaliativo criterioso ou eram consultados por diferentes especialistas, pelo contrário, essa escolha era feita de modo muito impositivo sem participação do corpo docente. O objetivo não era levar a reflexão crítica sobre determinados assuntos, mas proporcionar o contato dos estudantes com a leitura.

Os conhecimentos estipulados para serem ensinados nas escolas primárias estavam vinculados à leitura. Como assinalam Chartier Hebrard (1995), a era da leitura escolar foi inaugurada com os sistemas estatais de ensino no último terço do século XIX, quando a escola primária passa a servir aos interesses do Estado, convertendo-se no lugar em que se aprende a ler e no qual se exercitam as habilidades qualitativas da leitura. (SOUZA e OLIVEIRA, 2000, p. 26)

Além da imposição, havia também uma forte marca nos livros didáticos dos costumes e tradições vigentes do início do século XX de promoção e formação dos cidadãos valorosos, sobretudo homens:

A escola assumiu a tarefa de contribuir para formação do caráter dos meninos e o livro de leitura constituía-se em um aliado importante, cujo autor, consciente de todos os conceitos que permeavam as discussões e reflexões da época a respeito da formação moral do cidadão, procurava aglutinar em sua obra conhecimentos que priorizassem esses preceitos moralizantes, tornando-a, assim, um objeto cultural portador de valores que iriam auxiliar o professor na concretização desses objetivos- ensinar a ler, escrever e formar o homem de bem, dele extirpando, então, os vícios da sociedade. (SOUZA e OLIVEIRA, 2000, p. 30)

Entre o final do século XIX até metade do século XX, a centralidade das preocupações sociais relacionavam-se com a heterogeneidade devido ao aumento dos estudantes nas escolas, precisava-se urgentemente mudar os hábitos das massas, era necessário organizar os conteúdos e o que deveria ser ensinado

Durante o regime político do Estado Novo⁸, no ano de 1938 com a criação da lei 1.006 de 30/12/38 é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabeleceu uma regulamentação acerca do controle, produção e circulação dos livros didáticos no país. Nesse período o livro didático

⁸ Sistema Político de caráter ditatorial que foi implantado no país durante a gestão do presidente Getúlio Vargas, a partir de 10 de novembro de 1937. Foi caracterizado por um período de controle rígido do governo e uso massivo das mídias para divulgação dos ideais do governo. **Estado Novo**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/brasil-republicano/estado-novo/> Acesso em 05 de novembro de 2017 às 19h).

era concebido conforme orientações legais do art. 2º incisos 1 e 2 da lei 1.006/38 que o definia como:

Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

Essa comissão era formada por sete membros, escolhidos previamente pela presidência. Segundo Freitag; Costa; Mota (1997, p.13): “Cabia a essa comissão examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concursos para produção de determinadas espécies de livros didáticos.”

Averigua-se por meio das interpretações legais que a preocupação central nesse período, não estava em termos de qualidade desse livro, mas na circulação e produção mais acelerada desses compêndios, dando ao livro um papel de protagonista e detentor dos saberes curriculares necessários para o ensino.

Dependendo do período histórico no qual for tomado como fonte, esse tipo de material pode ser considerado como o portador supremo do currículo escolar no que tange os conhecimentos que eram transmitidos nas diferentes áreas, quando se constituiu em única referência tanto para professores quanto para alunos. (CÔRREA, 2000, p. 13)

Durante muitos anos em nosso país, o livro didático foi utilizado para fazer os planejamentos e orientar toda organização do calendário escolar que em geral se fazia pelos conteúdos contidos nos livros, não havia o que atualmente denomina-se de PPP (Projeto Político Pedagógico) que passou a ser obrigatório nas escolas somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 em 1996. Além da orientação do trabalho pedagógico grande parte das atividades realizadas pelos estudantes e avaliações, eram feitas seguindo os conteúdos e atividades presentes no livro didático.

Em 1945 por meio da lei nº 8.460 de 26/12/1945, consolida-se a legislação sobre produção, importação e utilização do livro didático. Constata-se que até esse momento havia uma forte centralização das decisões nas mãos da CNLD, cujo aos educadores segundo o decreto cabia:

Art. 6º: é livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, desde que seja observada a orientação didática dos programas escolares, ficando vedado, porém, o ditado de lições constantes dos compêndios ou o de notas relativas a pontos dos programas. (Brasil, Decreto nº 8460 de 26 de dez de 1945)

A CNLD era escolhida pelo presidente da república e entre suas tarefas estavam:

Art. 12. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático: examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário a autorização de seu uso; estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país. (Brasil, Decreto nº 8460 de 26 de dez de 1945)

Ainda durante esse período político, a organização da educação primária sofreu uma mudança significativa com a reforma proposta por Gustavo Capanema⁹, que por meio do decreto da Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Definiu a organização do ensino primário, sendo a nova finalidade dessa etapa de ensino:

Proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana; oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho. (Brasil. Decreto nº 8.529, de 2 de jan de 1946).

Constata-se por meio da leitura da lei, que a mesma tinha por finalidade assegurar o preparo desse indivíduo para uma vida seguindo os princípios morais e civis além de ser preparado para o mercado de trabalho. Essa lei dividiu o ensino primário em: Primário elementar, complementar e supletivo.

O primeiro compreendia quatro anos de estudo que abarcava as disciplinas de: Leitura e linguagem oral e escrita, Iniciação matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho, Desenho e trabalhos manuais, Canto orfeônico, Educação física.

⁹ Foi um político brasileiro e Ministro da Educação (1934-1945). **Gustavo Capanema**. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema> Acesso em 03 de novembro de 2017 às 15h09.

O ensino primário complementar era composto pelas disciplinas de: Leitura e linguagem oral e escrita, Aritmética e geometria, Geografia e História do Brasil, e noções de Geografia geral e História da América, Ciências naturais e higiene, Conhecimentos das atividades econômicas da região, Desenho, trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região, Canto orfeônico e Educação física.

Cabe destacar que essa lei trazia atividades distintas para meninos e meninas. As meninas além das disciplinas já descritas, deveriam aprender noções de economia doméstica e puericultura¹⁰. O curso supletivo era destinado aos adolescentes e adultos, e contemplava as disciplinas de: Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Aritmética e Geometria, Geografia e História do Brasil, Ciências Naturais e Higiene, Noções de Direito usual (legislação do trabalho), obrigações da vida civil e militar e Desenho.

Os livros que não fossem aprovados previamente ou não estivessem em consonância com essa lei, não poderiam circular ou ser usados nas escolas primárias pelo país, especialmente as públicas.

Nas décadas seguintes, sobretudo com o período da ditadura civil-militar de 1964 no país, o MEC fez uma associação com os governos norte-americanos criando a Comissão do Livro Técnico e do Livro didático (COLTED):

A COLTED propunha um programa de desenvolvimento que incluía a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas. (FREITAG; COSTA; MOTA, 1997, p. 14)

Ao contrário da concepção pedagógica inicial da transmissão de conteúdos simplórios que vinham sendo empregados, nesse segundo momento a preocupação com os livros estava em propagar o viés tecnicista¹¹ voltado para

¹⁰ Ciência que reúne todas as noções (fisiologia, higiene, sociologia) suscetíveis de favorecer o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, desde o período da gestação até a puberdade. **Puericultura.** Disponível em: https://www.google.com.br/search?ei=10X_WffiEsabwQSMkLqwAg&q=puericultura&oq=puericultura&gs_l=psyab.3..0l10.111873.115368.0.115544.12.12.0.0.0.0.699.2338.0j4j3j1j0j1.9.0....0..1.1.64.psy-ab..3.9.2337...0i131k1j0i67k1.0.HaUtwqWn3wc> Acesso em 05 de novembro de 2017 às 15h13).

¹¹ Tecnicismo nesse contexto remete-se ao período da Educação durante a ditadura Civil- Militar, fortemente marcado pela censura, controle dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, com ênfase no ensino técnico e aligeirado.

uma formação para atuação no mercado de trabalho, cujos principais instrumentos eram os meios didáticos, nesse caso, o próprio livro didático como forma de persuasão da população e da propagação “*sutil*” da ideologia dominante.

Segundo Miranda e Luca (2004) além disso as intervenções autoritárias do Estado se estenderam aos conteúdos trazidos nos livros didáticos que incentivavam determinadas condutas dos indivíduos nos grupos coletivos, valorização patriótica e civil além da “*acriticidade*” dos estudantes.

O INL (Instituto Nacional do Livro) funcionou até 1971, quando o governo passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que passou a gerenciar todas as questões administrativas referentes aos recursos financeiros, sobre o manual didático, que até então era responsabilidade da COLTED. Nesse momento ocorre o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

No que tange as características educacionais e didáticas, os livros eram marcados pela censura de vários conteúdos principalmente aqueles que iam contra o regime militar, por meio de decretos constitucionais, foram adotadas medidas para censura prévia dos livros que circulavam no país mediante o Decreto-Lei n.1.077/ de 26 de janeiro de 1970 definia:

Art. 1º Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação. Art. 2º Caberá ao Ministério da Justiça, através do Departamento de Polícia Federal verificar, quando julgar necessário, antes da divulgação de livros e periódicos, a existência de matéria infringente da proibição enunciada no artigo anterior.

Em 1976 por meio do decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assumiu a compra de uma parcela dos livros para distribuir. A Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático. Porém devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais foi excluída do programa nesse período. No que tange os livros didáticos de História, a partir de 1970 passaram a ter uma nova roupagem, como nos mostra os estudos sobre produção didática de história: Trajetória de pesquisas, de Circe Bittencourt (2011). Essa mudança na verdade foi mais na

apresentação física desse livro do que propriamente no seu conteúdo que era centrado em uma história positivista. O que acabou por levar a posteriori uma série de estudos sobre a finalidade do livro didático de história.

Assim, o livro didático é suporte de transposição do conhecimento acadêmico para o didático e este se encarrega de transformar a história acadêmica em uma história ensinável. Partindo desta concepção, as críticas incidem sobre a forma como o conhecimento é transposto para o livro escolar: de uma forma originária de pesquisa passa a ser um conhecimento “pronto e acabado” e este jargão tornou-se recorrente e explicativo da história contida nos textos didáticos. (BITTENCOURT, 2011, p. 498)

A partir de 1980 essa história positivista começa a ser questionada e os livros de história passaram a ser usados e investigados como fontes históricas. Em contrapartida, Freitag; Costa; Mota (1997) apontam que as políticas públicas ganharam uma conotação mais assistencialista deixando explícito a concepção de vinculação do livro didático com as crianças carentes. As políticas do livro didático atreladas às políticas assistencialistas se encontravam centralizadas no governo os quais geraram vários problemas:

(...)os problemas decorrentes dessa centralização da política assistencialista do governo, característica para o período da distensão e abertura da Velha República (regime militar): dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, lobbies das empresas editoriais junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais da educação na escolha do livro etc. (FREITAG; COSTA; MOTA, 1997, p. 16)

Além desse caráter assistencialista os livros didáticos de História começaram a ser criticados também do ponto de vista da sua ideologia, enquanto instrumento político e posteriormente por seu caráter estruturalista¹² a partir dos anos 1990.

Para a história escolar, a preocupação das análises centrou-se na identificação da rede mais extensa de sujeitos que participam de sua constituição, na articulação entre os agentes governamentais e intelectuais, entre os setores educacionais responsáveis pelo gerenciamento das escolas com os professores e os alunos assim como com a comunidade escolar. Esta dimensão de articulação de diferentes sujeitos na constituição do ensino de História fez com que houvesse a necessidade da introdução de novos conceitos no

¹² O estruturalismo foi um movimento teórico que perpassou por campos da Filosofia, Literatura, Antropologia e Psicanálise. Tinha como objeto de estudo a estrutura principalmente da linguagem. **Estruturalismo**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Estruturalismo>> Acesso em 1 de novembro de 2017 às 15h30).

processo de análise cujo foco passou a ser a instituição escolar como “lugar” significativo dessa produção. Assim, disciplina escolar, forma escolar e cultura escolar tornaram-se conceitos fundamentais para as análises sobre a história do ensino de História que se inseriam na investigação dos currículos em perspectiva histórica, perspectiva esta que era objeto de reflexões introduzidas por André Chervel (1990, 1998), Ivor Goodson (1990, 1998), David Hamilton (1992), dentre outros. (BITTENCOURT, 2011, p. 501)

Uma das finalidades do livro didático foi por muito tempo a de suprir a carência literária das camadas populares que muitas vezes não tinham outros livros ou material didático que pudessem consultar. Atrelando-se a ele um caráter de persuasão e formação daqueles que dele fazem uso. Além disso, foi uma das formas encontradas pelo governo para garantir o acesso à educação de qualidade para todos, conforme previa a constituição Federal de (1988).

Em 1985 com a lei nº 91.542 cria-se o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que substitui o PLIDEF trazendo várias mudanças, como a descentralização da administração do programa do livro didático, cujos educadores passariam a indicar e a escolher os livros, bem como o surgimento da prática de reutilização dos livros, estendendo sua oferta à todos os anos do Ensino Fundamental.

Em 1997 é extinta a FAE e ocorre a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), iniciando uma produção e distribuição contínua de livros didáticos. Em 2004 o programa é estendido para o Ensino Médio por meio do (PNLEM) Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e, em 2007 o Programa Nacional do Livro Didático passa a produzir livros didáticos de Alfabetização de Jovens e Adultos, por meio do (PNLA). Além de outras demandas como material didático para deficientes auditivos e também em braile para deficientes visuais.

Os livros reutilizáveis (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) são devolvidos ao final de cada ano letivo, para serem usados novamente por outros estudantes e devem ter durabilidade de um ciclo. Já os livros de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), Filosofia e Sociologia são consumíveis, ou seja, não são devolvidos para escola. O programa atualmente atende mais de 12 milhões de alunos pelo país, matriculados tanto na área rural quanto na área urbana.

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS 2016

UF	ANOS INICIAIS (INCLUI PNLD CAMPO)					
	ALUNOS BENEFICIADOS	ESCOLAS BENEFICIADAS	EXEMPLARES	VALOR DE AQUISIÇÃO	VALOR DE DISTRIBUIÇÃO	VALOR DE AQUISIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO
PR	700.132	3.226	3.266.903	24.788.302,97	4.056.503,52	28.844.806,49
BRASIL	12.760.093	98.703	55.423.534	412.099.437,53	76.829.617,42	488.929.054,95

Fonte: FNDE, 2016

A partir desses dados podemos observar que para além dessa grande quantia de quase 30 milhões de reais que foram injetados na aquisição e distribuição dos manuais didáticos pelo governo federal em 2016 no estado do Paraná, existe ainda uma quantia que é destinada ao remanejamento desse material, uma vez que O FNDE distribui os livros didáticos de acordo com os dados do censo escolar referente há dois anos anteriores ao ano do programa. Desse modo, existe uma margem de erro referente ao número de livros e o de estudantes.

Para realizar esse reajuste, garantindo o acesso de todos os estudantes aos livros, é necessário fazer o seu remanejamento. Desloca-se os livros das escolas onde estejam excedendo para aquelas onde se verifica à falta de livros. As escolas ainda tem a opção de recorrer à reserva técnica, percentual de livros disponibilizado nas Secretarias Estaduais de Educação para atender a novas turmas e matrículas.

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS IMPRESSOS 2016

UF	ALUNOS BENEFICIADOS	ESCOLAS BENEFICIADAS	EXEMPLARES	VALOR DA AQUISIÇÃO	VALOR DA DISTRIBUIÇÃO	VALOR DA AQUISIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO
PR	60.271	975	211.322	1.224.455,53	361.179,46	1.585.634,99

Fonte: FNDE, 2016

Além das questões pedagógicas que permeiam os livros didáticos também se tem as questões do valor econômico e da indústria editorial brasileira, o que exerce grande influência sobre esse objeto:

O livro didático é influenciado pelo mercado tendo o Estado como seu maior comprador. É válido destacar que a produção de um livro didático está vinculada com sua época e questões mercadológicas, pois uma vez que é o governo que escolhe e desenvolve o processo de compra, essa atividade se torna mais rentável do setor editorial brasileiro, correspondendo aproximadamente a 54% da indústria editorial brasileira. (SILVA, 2016, p. 112)

A produção do livro didático no Brasil é um negócio muito lucrativo como mostra os dados acima no que se refere a sua produção, circulação e distribuição. Conforme evidencia Moreno (2012), o livro didático é fruto de uma coautoria que envolve o autor e equipe editorial, por esse motivo as editoras exercem grande influência sobre o resultado final do livro didático no que tange sua diagramação e iconografia.

Segundo Freitas e Rodrigues (2007) o PNLD tem como foco o Ensino Fundamental, garantido o acesso de forma gratuita às disciplinas que serão estudadas durante o ano letivo, observe a tabela abaixo da progressão das disciplinas contempladas pelo PNLD:

QUADRO 3 - PROGRESSÃO DAS DISCIPLINAS E PRODUÇÃO DE LIVROS A PARTIR DAS DISCIPLINAS

PROGRESSÃO DA INSERÇÃO DAS DISCIPLINAS NO PNLD		
SÉRIE	ANO	DISCIPLINAS
1º a 8º ano	Até 1995	Língua Portuguesa e Matemática
1º a 8º ano	1996	Ciências
1º a 8º ano	1997	Geografia e História
4º e 5º ano	2004	Livro de História Regional

Fonte: FNDE, 2016

Para que as escolas possam saber os livros que foram aprovados pelos analistas do MEC, é feito o Guia do Livro Didático, esse é o principal recurso usado pelos educadores para escolha do livro. Ele traz as resenhas com avaliação das obras aprovadas por diferentes pesquisadores selecionados pela

Secretaria de Educação Básica(SEB/MEC), esses pesquisadores possuem formação acadêmica na área do livro didático avaliado, e tem vínculos com instituições de ensino superior nacionais. Esses especialistas são responsáveis pela criação das resenhas detalhadas que compõe o Guia do Livro Didático. Os livros ainda passam por uma triagem realizada pelo IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo), antes de serem aprovados para circulação.

A escolha do livro didático é feita observando vários aspectos gráficos que envolvem tipo de papel, tipo de capa (brochura ou espiral), tipos de ilustrações, abordagem teórica- metodológica historiográfica, se estão de acordo com o projeto político pedagógico da escola e com as normas legislativas para educação no país. Para Rodrigues e Freitas (2007 p. 1): “O livro, por meio de seu conteúdo, mas também de sua forma, expresso em um projeto gráfico tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intenção e promover a leitura.”

Ao pensamos o livro didático devemos desmitificar o nosso olhar de modo a enxergar o todo que constitui esse material.

A forma de apresentação de um livro didático, isto é, a sua forma Física, é um item importante a ser analisado. A atenção dispensada pelos autores a esse aspecto, na verdade, contribui para que se possa detectar para qual público essa literatura está sendo produzida: quem se quer atrair, e de que maneira. É nesse formato que se deverão imprimir os aspectos do novo, do revolucionário e do melhor. Portanto, existe uma intenção implícita, antecedendo a decisão editorial e o trabalho de oficina.” (SOUZA; OLIVEIRA, 2000, p. 28)

Para Quiossa (2014) o letramento na história envolve a mobilização da consciência histórica, que leva em consideração os diferentes momentos históricos lidando com a questão temporal. Ou seja, o livro didático não é imóvel ele está envolto em constante mudança. Para Maia (2016, p. 258):

Assim, não se trata mais de compreender o livro didático como uma produção simplificada do conhecimento histórico, mas como uma produção que resulta de um diálogo não-linear com Estado, professores, comunidade científica, interesses editoriais, pais e alunos.

É preciso que os educadores assumam uma postura de investigadores em relação ao que se produz e se utiliza dentro dos espaços educativos. Buscando entender as várias facetas que compõe o livro didático:

Portanto, devemos ter clareza em pensar como o livro didático ajuda na construção do saber escolar, ao mesmo tempo em que esperamos que o professor e aluno sejam reflexivos e críticos em relação aos conteúdos abordados nos livros, para que o mesmo não vire de fato um instrumento que leve a uma verdade absoluta. (SILVA, 2016, p. 114)

As imagens dos livros também constituem uma parte do conteúdo o qual não deve ser deixado de lado, principalmente em história cujas imagens são importantes fontes históricas, segundo Oliveira (2011) é preciso ampliar nossos olhares sobre as imagens, gravuras e fotografias nos livros didáticos. Ler um texto não se restringe apenas ao que está escrito, mas também as imagens que desse texto fazem parte.

As imagens são fontes históricas, conforme o olhar de cada observador e as perguntas feitas sobre elas, que ajudam a compreender a complexidade do livro didático e da História. Segundo Maia (2016, p. 258):

Assim, não se trata mais de compreender o livro didático como uma produção simplificada do conhecimento histórico, mas como uma produção que resulta de um diálogo não-linear com Estado, professores, comunidade científica, interesses editoriais, pais e alunos.

A partir da investigação sobre história do livro didático observamos que o livro, é um objeto complexo envolto em múltiplas facetas e que merece uma atenção especial, sobretudo no que tange o seu uso pelos educadores em sala de aula.

O livro didático exige dos educadores um exercício de desvendá-lo em sua totalidade histórica, ideológica e de conteúdos que ele traz. Partindo desses pressupostos por meio do estudo com os livros de História Regional do Paraná, podemos olhar para os aspectos das diferenças e singularidades nos manuais didáticos, a fim de explorar mais essa complexidade de diferentes facetas que o livro desempenha na cultura escolar.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA REGIONAL NO BRASIL: ABORDAGEM DAS SINGULARIDADES UM CAMPO À DESBRAVAR

Os livros didáticos de história, assim como os livros didáticos das outras disciplinas escolares, ao longo dos anos têm passado por profundas mudanças desde o advento da Segunda Guerra Mundial, quando o papel político dos manuais de História passaram a ser investigados em relação a sua influência na

formação da identidade e das memórias dos estudantes. As políticas públicas e documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que são um conjunto de definições doutrinárias para nortear os planejamentos curriculares das escolas, e os conteúdos mínimos, para uma formação básica comum, também exercem grande influência sobre os conteúdos e temas abordados nos livros:

As novas políticas públicas, que deram maior visibilidade ao livro didático, e o próprio amadurecimento e expansão dos programas de pós-graduação, fizeram com que a produção acadêmica sobre os livros escolares se multiplicasse na última década. Uma metodologia mais complexa, para qual convergiam a história da escolarização e das disciplinas escolares, a história do livro e, no caso da disciplina de História, a teoria e metodologia da história-ciência e do saber histórico escolar, começou a se desenvolver trazendo novos desafios aos pesquisadores. (MORENO, 2012, p. 721)

No Brasil grande parte dos estudos com livros de História se debruçaram sobre as questões ideológicas e mercadológicas referentes aos conteúdos trazidos pelos livros didáticos. Atualmente, segundo Bittencourt (2004), esse enfoque perpassa as pesquisas em torno do livro, mas não são o centro dos embates envolvendo o livro didático de História:

As funções atuais do livro didático são: avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes: facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos. (BITTENCOURT, 2004, p. 307)

Desde a concepção da sua capa os livros apresentam objetivos e intencionalidades, nos mostram os interesses mercadológicos, aqueles que participaram da sua criação, quais são os conteúdos considerados mais importantes para que os estudantes tenham acesso, tornando-se, portanto um objeto de disputas de concepções e de representações:

(...) o livro didático de história torna-se um dos espaços privilegiados de disputa por representações identitárias, sejam de etnia, classe, gênero, nação, etc. Nascido dentro do projeto identitário da nação, o ensino de História, evidentemente, não esteve alheio a toda a discussão sobre a identidade nacional em diferentes contextos. (MORENO, 2012, p. 734)

Se observamos os exemplos dos livros de história durante o século XIX e meados do século XX, os mesmos apresentavam uma descrição cronológica linear dos fatos históricos, seguido de pequenas lições, reflexo das prescrições

do Positivismo¹³, segundo Bittencourt (2004), por meio dessas lições as famílias avaliavam os educadores. Aqueles que fizessem todas as lições propostas pelo livro com os estudantes eram considerados os melhores educadores.

Mas para além das questões ideológicas os livros também perpetuam estereótipos étnicos, de gênero e a relação de homens e mulheres com a natureza ao longo dos anos, que vem sendo objetos de investigações importantes na História. Com as mudanças nas perspectivas da Historiografia a partir do século XX novos campos se abriram para investigação histórica. A História Regional, Local e a Micro História passaram a ser campos ricos de pesquisa, sobretudo no que tange as histórias das singularidades de um povo em determinado tempo e espaço.

Esses novos campos da História começaram a ser construídos entre 1950 e 1980 na Europa, influenciados principalmente pelo movimento da escola dos Annales a partir de sua terceira geração¹⁴.

Até 1950 a academia como um todo, desenvolvia pesquisas envolvendo em sua grande maioria as macro abordagens dos fenômenos e situações sociais e históricas. Em 1980 segundo Corrêa (2010) por meio da disseminação dos cursos de graduação e pós graduação no país é que o tema História Regional começou a ser mais discutido nos circuitos acadêmicos. Durante muito tempo a História Regional foi considerada algo menor, sendo que grande parte da sua produção no Brasil foi feita fora dos espaços universitários por meio das corografias.¹⁵

¹³ O Positivismo é uma linha de pensamento Filosófico, cujos principais expoentes foram Augusto Comte e Stuart Mill. Defende o conhecimento científico como o único conhecimento verdadeiro que possibilita o progresso da sociedade. **Positivismo**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Positivismo>> Acesso em 06 de novembro de 2017 às 10h00)

¹⁴ A escola de Annales foi uma revista que tinha em seu núcleo expoentes como: Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie. Ernest Labrousse, Pierre Vilar, Maurice Agulhon e Michel Vovelle. Surgiu na França em 1929 com objetivo de promover e divulgar uma nova história e historiografia, criticando a história tradicional. O movimento dos Annales segundo Burke (1992) pode ser dividido em três fases 1920-1945 (período mais radical e hostil); 1945-1968 (caracterização mais próxima de uma escola, constituição de novos métodos como história serial). A 3º fase iniciou-se em 1968 e tem uma forte influência da antropologia, sociologia e economia que abre espaços para investigação das micro histórias. (Burke, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2. ed. São Paulo; UNESP, 2010).

¹⁵ Corografias são descrições geográficas de lugares associados aos fatos históricos ocorridos nessa localidade. **Corografia**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Corografia>> Acesso em 05 de nov de 2017 às 19h30)

No Brasil os estudos sobre regiões iniciam-se no século XIX tendo como características o enaltecimento dos fatos e personagens históricos mais importantes de determinada região ou localidade no país. Os estudos nessa área podem ser divididos em duas correntes: História Local Tradicional e História Local Nova. A História Tradicional era caracterizada pela disseminação das corografias que focavam o espaço e não a temporalidade e, a História Local o que caracteriza o início das pesquisas nessa área. A História Local Nova é segundo Corrêa (2010, p. 19): “Uma prática historiográfica que tem por objetivo o estudo do local. Entende-se como local um lugarejo, aldeia, vila, cidade.”

Os estudos na área da Historiografia Regional ganharam fôlego a partir dos anos 1980, advindas de demandas de se pensar uma história que investigasse as diferenças recentes no país indo das macro abordagens para as micro abordagens. Enfocando no seu início sobretudo a historiografia paulista, carioca, mineira e gaúcha.

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. (BITTENCUORT, 2004, p. 161)

A História Regional se coloca como um contraponto a história já consagradas nos livros didáticos sobre os grandes heróis, ao imperialismo americano e a globalização, permitindo que os sujeitos se identifiquem em suas realidades sociais. Segundo Priori (1996), a noção de espaço e tempo para a Historiografia Regional é fundamental, é preciso se pensar em recortes sejam esses de fronteiras políticas, administrativas, econômicas, físico-climáticas, vegetativas ou de aspectos demográficos. Todavia ao se fazer um recorte temporal e espacial não se deve cair em um sistema de fechamento de ideias e concepções prontas e acabadas.

O conceito de região é complexo e vai além de um simples recorte geográfico. Segundo Lima; Domingos; Selonk (2010), além da delimitação física existe uma delimitação cultural, o que possibilita romper com uma visão redundante e limitadas das relações entre sujeito natureza e sociedade.

Toda pesquisa histórica trabalha sobre um espaço delimitado, mas isso não faz dela necessariamente uma História Local ou Regional. Segundo Lima; Domingos; Selonk (2010) a história escrita no geral valoriza os agentes

detentores de algum poder o que acaba por homogeneizar uma nação e os próprios sujeitos.

A experiência e as singularidades são objetos de investigação da História Regional e Local, no âmbito escolar, são importantes para suscitar o pensamento histórico dos estudantes nos anos iniciais:

(...) o ensino de História Regional e Local busca a apreensão de várias histórias, várias versões de fatos históricos, com a perspectiva de trazer para a discussão em sala de aula distintos sujeitos de história, muito dos quais foram silenciados por uma versão tomada como oficial, que não identifica sua participação como parte da história (CAPRINI, 2016, p.4)

A História Regional permite a ampliação dos olhares e horizontes no que diz respeito à educação histórica:

(...) uma obra regional registra a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais, seja na dimensão de uma cidade, um estado ou uma região do Brasil, o que possibilita o estudo da História local e do meio em que o aluno vive. (VALDEZ e RIBEIRO, 2013, p. 10)

Essa ampliação dos olhares coloca os estudantes na posição crítica, para Crestani (2015) a História Regional permite questionar e ressuscitar as memórias silenciadas pela História Oficial.

Grande parte das iniciativas e obrigatoriedade de se estudar temas relacionados História regional, se colocaram a partir dos documentos oficiais norteadores para educação no país como os PCN's em (1998), que apontam para importância da História para consolidação da identidade dos sujeitos:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (MEC, 1998, p. 26)

Os parâmetros curriculares também apontaram para necessidade da História trabalhar primeiro com as questões que se referem ao meio de convívio da criança sua localidade:

Inicialmente, a inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo. (MEC, 1998, p. 26)

Para Bittencourt (2004), tornou-se tradição escolar, o ensino de História por meio da gradação dos conteúdos, essa forma de ensinar teve grandes influências da Psicologia proposta por Piaget (1987) que contribuiu para Educação brasileira no que tange a concepção epistemológica da construção do saber.

Para Piaget (1987) a construção da noção do objeto pela criança caminha paralelamente com a construção do campo espacial. Já o domínio da casualidade e do tempo se dão de formas diversificadas. Assim a criança gradativamente vai construindo diferentes esquemas, por meio de acomodações e assimilações.

É a partir da percepção do seu espaço da sociedade em sua volta, e do estabelecimento das relações com o outro que a criança poderá desenvolver um pensamento histórico acerca dos macros acontecimentos. Sendo o objetivo desse aprendizado da história regional nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

(...) o ensino de História Regional e Local busca apreensão de várias histórias, várias versões dos fatos históricos, com a perspectiva de trazer para a discussão em sala de aula distintos sujeitos da história, muitos dos quais foram silenciados por uma versão tomada como oficial, que não identifica sua participação como parte da história. (CRESTANI, 2015, p. 2507)

Os estudos da História Regional permitem compreender melhor as questões envolvendo a História Nacional. O passado é apreendido a partir do presente, nesse ponto a memória é um aspecto fundamental na configuração de uma História Local. Segundo Bittencourt (2004) a História Local não pode se limitar ao ensino de nomes e figuras importantes reproduzindo a história do poder dominante, ela precisa ir mais a fundo, criando vínculos com as memórias culturais, familiares e locais.

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos pelos monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. (BITTENCOURT, 2004, p. 169)

Segundo Bittencourt (2004) o papel da História na configuração da identidade é importante para se pensar e justificar o ensino da História Local. Além disso, a memória é fundamental a História Local é contada, registrada ou

feita em grande parte por meio da memória das pessoas, e expressadas em lugares como praças, prédios “lugares de memórias”.

Os vestígios históricos das coisas e pessoas tornam-se objetos de investigação que ajudam na criação da identidade. Assim os estudos dos manuais didáticos de História tornam-se importante para se contar as histórias que estão em oculto, mostrar as singularidades históricas de uma população, ampliando as possibilidades de investigação e descobertas históricas no ensino de história nos anos iniciais.

Nos capítulos seguintes passaremos a investigação das representações das mulheres no que se refere ao contexto de obras didáticas paranaenses. Retomando algumas indagações que deram origem a essa pesquisa refletindo acerca dos modos como as mulheres são retratadas nas imagens dos livros de História Regional do Paraná disponibilizados pelo PNLD tendo com enfoque o a segunda metade do século XX e XXI, e as reflexões sobre os contextos sociais, econômicos e políticos são explicitados nas imagens femininas dos livros de História Regional da Paraná disponibilizados pelo PNLD entre (2007 -2013).

2.3 O LIVRO DIDÁTICO NO PARANÁ E AS QUESTÕES REGIONAIS

Ao olharmos a história do Paraná, constatamos que desde o período provincial já havia uma preocupação generalizada acerca da formação do professorado, bem como a demanda vinda da população pela educação das crianças, com isso em 1827 cria-se a Lei Geral de Ensino para fazer a formação do corpo docente e em 1879 institui-se a Escola Normal, para homens:

A Escola Normal surge como um espaço elitista, interdita para mulheres e negros. Houveram vários manifesto para que fosse permitida a entrada da mulher na profissão docente e para que houvesse espaço nas escolas públicas para as meninas e mulheres. (COLLARES,2008, p.324,)

No século XIX conforme aponta Miguel (2008) havia por parte da administração da província um grande interesse na formação de professores, que eram vistos como aqueles que seriam os responsáveis por levar o ideal do progresso e em outros momentos uma espécie de missionários.

Com a necessidade de organização do ensino primário, e as mudanças econômicas regionais, nacionais e internacionais, foi preciso pensar em uma educação pública que não necessariamente seria popular ou para todos:

A escola, dessa forma, era elitista, antidemocrática e marginalizada, isso, uma vez que, dentre aqueles letrados, encontravam-se pessoas da classe dominante e raros das camadas populares. Pois, somente aqueles que tinham condições de estudar poderiam se formar. Desta maneira, a concretização da formação dos professores. (COLLARES, 2008, p. 324)

As mulheres conquistaram o direito de entrar nessas Escolas Normais para estudarem, somente em 1870 por meio da lei nº 238 de 19 de abril, cujas Escolas Normais começaram a formar professores para lecionarem de ambos os sexos. Porém as mulheres durante as suas formações tinham um ensino diferenciado dos homens, com atividades voltadas para vida doméstica, e um ensino limitado a ler e saber as quatro operações básicas.

Ao longo das décadas a cultura escolar começou a ser mudada e a mulher como uma figura de dedicação e obediência aos princípios sociais passaram a ser importante na propagação das mudanças trazidas pela república.

As Escolas Normais passaram por diversas mudanças ao longo de seu funcionamento, passando ter Escolas Normais para Senhoras ou Escolas Normais Femininas, Promíscuas e Escolas Mistas, estabelecendo-se como uma necessidade para formação técnica do professorado:

A Escola Normal aos poucos se configurou como instituição necessária para formar tecnicamente o professor. Com a criação dos grupos escolares, da seriação do ensino, do agrupamento dos alunos em classes segundo seu grau de adiantamento e o surgimento da figura do diretor da escola, cada vez mais se fez indispensável qualificar o professor. (MIGUEL, 2008, p. 12)

Segundo Collares (2008) no Paraná grande parte do material didático impresso para professores e alunado era feito pelos jornalistas, políticos e poetas, bem como as revistas e jornais que ajudavam na divulgação dos novos ideais sobre a república.

Apesar de grande parte desses materiais serem feitos por homens, já havia um movimento de autoras que contribuíram para o ensino primário no Paraná escrevendo a Revista Mensageira. Segundo Collares (2008) essa revista circulou entre o final do século XIX e início do XX com o subtítulo “Revista literária

dedicada à mulher brasileira”. A principal finalidade dessa revista era contribuir na formação do domínio das letras por parte das mulheres que eram seu público.

Essas mulheres se destacaram principalmente na produção de livros infantis que circularam pelo país. Porém conforme aponta Collares (2008) apesar das mulheres começarem a exercer a profissão docente havia uma grande distinção nos salários, para os homens o salário era de R\$ 1400,00 réis e para as mulheres R\$ apenas 800,00 réis.

Entre o final do século XIX e início do XX alguns movimentos sociais influenciados pelo espírito republicano de modernização, foram importantes para promover a discussão acerca da identidade e valorização da regionalidade paranaense, sendo um dos mais importantes o Movimento Paranista.

Esse movimento teve sua efervescência entre 1920 e 1930, tendo como principal característica a propagação da ideologia regionalista paranaense, com a finalidade de criar um sentimento de pertencimento à terra nas pessoas. Teve maior notoriedade no campo das artes plásticas. Porém as ideias propagadas pelos seus intelectuais influenciaram a educação.

Segundo Machado (2006), em 1890, Dario Vellozo¹⁶ já defendia um ensino laico, e junto com uma equipe produziu o periódico “Cenáculo”, que divulgava ideias sobre a identidade regional paranaense. A criação desse periódico atrelado ao movimento de busca pela identidade e o resgate do prestígio social após a guerra do Paraguai e o Contestado, influenciaram também a concepção educacional da época:

O Paranismo, de algum modo, parece ter seus reflexos na educação, principalmente, nas áreas de literatura, história, artes e desenho. Mas, o mais instigante foi verificar que este movimento não teve o mesmo objetivo para todos os seus adeptos, e em consequência, pode ter resultado em diferentes formas de manifestação no ensino local, identificando-se, portanto, até o momento, um Paranismo positivista (aspecto político), um simbolista (enquanto representação gráfica de ícones) e um romântico (a representação artística) (MACHADO, 2006, p. 823)

¹⁶ Foi escritor que colaborou com jornais e revistas, inclusive algumas ligadas à educação, e foi autor de livros de ficção, poesia, história e filosofia, entre eles “Ephemeras” (1890), “Esquifes” (1896), “Hélicon” (1908) e “Livro de Alys” (1920). Fez parte do Movimento Simbolista no Paraná. **Dario Persiano de Castro Vellozo.** Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dario_Persiano_de_Castro_Vellozo> Acesso em 05 de novembro às 15h56).

Em 1927 Romário Martins um dos educadores percussores do Paranismo positivista, criou o primeiro espaço para reunir todos os intelectuais vinculados ao Paranismo: “Ao Centro Paranista, não importava por quais meios os homens demonstravam o amor por sua terra – lavrando, construindo, pintando, redigindo, esculpindo – todos estavam enlaçados em um ‘novo espírito. “(MACHADO, 2006, p. 824).

No que tange as questões legislativas educacionais a primeira Reforma de Ensino no Paraná, surgiu em 1890, conforme aponta Oliveira (2006, p. 3):

A primeira Reforma de Ensino, na República, apresentada por Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro de Estado dos Negócios da Instrução Pública, em 1890, estabelecida pelo Decreto nº 981, constitui diretriz para a elaboração dos Regulamentos de Ensino dos Estados. (OLIVEIRA, 2006, p. 3)

Essa primeira reforma trouxe algumas mudanças nas matérias que eram ofertadas nas escolas, e também apresentou uma nova forma de organizar o ensino:

O ensino primário apresentava-se dividido em 1º grau ou elementar e 2º grau ou superior, com matérias destinadas a cada grau, embora os dois graus compusessem o ensino primário num todo, cabendo ao elementar um ensino mais básico e ao superior um aprendizado mais aprimorado em conhecimentos. Fundamentalmente, o professor ministrava as matérias do 1º grau, fase do ensino mais difundido em escolas de cidades, vilas e bairros. O 2º grau contava com número mais restrito de alunos e funcionava somente nas escolas de cidades, onde a demanda justificava a criação desta fase do ensino. No 1º grau, as crianças se alfabetizavam, aprendendo a ler e a escrever e recebiam aulas sobre noções de gramática, aritmética e sistema métrico. (OLIVEIRA, 2006, p. 4)

As crianças deveriam saber ler e escrever, assim como em outros lugares do país os livros tinham caráter extremamente instrucional, de possibilitar o contato com a leitura, porém conforme aponta Oliveira (2006) os educadores encontravam grandes dificuldades, sobretudo no que se refere a aquisição desses livros para instrução das crianças:

Insistentemente eram os livros solicitados, como fez a professora Idalina Fernandes da escola pública da Vila de Tibagi, em ofício ao Governo, pedindo os livros de leitura, aritmética, gramática e geometria elementar, devido às dificuldades dos pais em adquiri-los. (OLIVEIRA, 2006, p. 6)

Os problemas relacionados à falta de verba para a compra desses manuais se agravaram em 1895, com a implementação do ensino misto que era

mais generalista e menos eficiente em relação ao 1º e 2º graus que já vinham sendo empregados na rede pública de ensino.

Em 1903 foi criado por meio decreto 263/1903, critérios para divisão das turmas, por meio do Regimento interno.

(...) com a inovação da divisão em duas séries para cada um dos graus de ensino, com programação específica para cada série, como ocorreu no ensino da leitura: para a 1ª série do 1º grau: ensinar-se-ia leitura do 1º e 2º livros com explicações e exercícios orais e formação de sentenças simples sobre coisas do conhecimento vulgar; para a 2ª série do 1º grau não havia especificação de livro, o que leva a crer que fossem os mesmos indicados para a série anterior. Aqui haveria maiores exigências, fazendo-se leitura corrente em prosa e verso, resumo oral do trecho lido, exercícios de linguagem e recitação de pequenos versos. (OLIVEIRA, 2006, p. 7)

Nesse período o método de ensino tradicional prevalecia nas escolas paranaenses, além da memorização existia uma cultura de exames, os educadores deveriam preparar os estudantes para passar nos exames finais. Porém esbarravam novamente na dificuldade no que se referia ao material, uma vez que ficava a custo dos educadores adquirir os livros didáticos para essa preparação:

A falta de fornecimento de livros tornava difícil ao professor cumprir o programa e preparar os alunos para exames finais. Com esta situação deparou-se o professor de União da Vitória, assim como tantos outros. A falta de fornecimento de livros pelo Governo e a impossibilidade de sua aquisição por alunos pobres, obrigou muitos professores a copiá-los ou comprá-los ou, mesmo, a utilizar seus próprios livros nas aulas (OLIVEIRA, 2006, p. 8)

Além das dificuldades com a aquisição do livro havia problemas relacionados as questões dos conteúdos que na grande maioria não eram aprovados pelos pais desses estudantes. Isso só mudou com a implementação do ensino seriado em 1914.

As escolas com um professor e alunos de diferentes idades e adiantamentos foram agrupados numa escola com uma só direção, sendo cada uma das escolas transformadas em séries e, cada série, sob a responsabilidade de um professor. As escolas agrupadas, foram denominadas de semigrupos ou grupos escolares. (OLIVEIRA, 2006, p, 10)

Em 1920 iniciou-se a padronização e a distribuição de livros didáticos no Paraná, seguindo critérios específicos, segundo Oliveira (2006), os grupos escolares da capital recebiam livros diferentes das escolas isoladas. Inicialmente

a distribuição não atendeu toda demanda necessária, esse aumento na distribuição dos livros foi se dando de forma gradual.

No que se refere à disciplina de História esses programas trabalhavam principalmente as questões patrióticas. Segundo Gevaerd (2003) os primeiros manuais específicos sobre História do Paraná para serem usados como subsídio para as aulas dos educadores foram produzidos ainda em 1903 com a implementação de um programa no Regimento, esses manuais foram: O Brasil e o Paraná de Sebastião Paraná¹⁷ e História do Paraná de Romário Martins.

FIGURA 2 - CAPA DO LIVRO (1903)



Fonte¹⁸

FIGURA 1 - CAPA DO LIVRO (1907)



Fonte¹⁹

Esses livros chegavam até os professores por meio dos inspetores. Eles eram indicados pela Congregação da Escola Normal, órgão responsável pela aprovação do livro didático no Paraná nesse período. Esses dois livros citados

¹⁷ Nasceu em Curitiba em 19 de novembro de 1864, foi um grande educador paranaense. Desenvolveu trabalhos em diferentes áreas, sendo os mais notáveis: *Esboço geográfico do Paraná* (1889), *Corografia do Paraná* (1899), *O Brasil e o Paraná* (1925), *Guia do comerciante* (1909), *Os Estados da República* (1911), *Exultação* (1913), *O alcoolismo e o jogo* (1913), *Galeria Paranaense* (1922), *Países da América* (1922), *Países da Europa* (1926), *Efemérides da Revolução de outubro de 1930 no Estado do Paraná* (1931). (**Sebastião Paraná**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sebasti%C3%A3o_Paran%C3%A1> Acesso em 06 de novembro de 2017 às 8h00).

¹⁸ PARANÁ, Sebastião. **O Brasil e o Paraná**. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/autor/sebastiao-parana>> Acesso em 05 de novembro de 2017 às 16h43

¹⁹ MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/b/romario-martins/historia-do-parana/1577217978>> Acesso em 05 de novembro de 2017 às 16h06.

acima como afirma Gevaerd (2003) foram os primeiros a serem escritos para os estudantes e adotados pelo Estado.

A relação com a indicação dos livros a serem adotados nas escolas era encaminhada aos Inspetores Escolares, os quais tinham a incumbência de divulgá-los junto aos professores. No entanto, em sua grande maioria, os professores tinham dificuldades em adquiri-los, impossibilitando um trabalho mais coeso com as políticas governamentais. Todavia, pode-se constatar que, em algumas escolas, o uso do manual didático fazia parte da prática escolar, como consta no Relatório elaborado pela professora Julia Wanderley Petrich²⁰, encaminhado ao Diretor da Instrução Pública do Estado, referente ao ano letivo de 1905. (GEVAERD, 2003, p. 4873)

Conforme salienta Gevaerd (1917) a ênfase do ensino da História do Paraná, ainda nas duas primeiras décadas do século XX passa a ser a relação da criança com a cidade:

Para os conteúdos de História a ênfase era em relação à cidade onde a criança vive, estando indicados para serem ensinados no 1º ano. Para os outros anos, de 2º ao 4º ano, ficavam definidos conteúdos específicos de História do Brasil. (GEVAERD, 2003, p. 4875)

Muitas dessas mudanças no ensino da História Local decorreram do Código do ensino do Paraná aprovado por meio de decreto n. 17 em janeiro de 1917. Segundo esse documento o ensino da História da Civilização deveria ser ministrado de forma graduada conforme cada série, limitando-se a apresentar:

Aos factos que se caracterizam como degraus da evolução social e politica da nossa nacionalidade, estudadas as causas e os efeitos principais; A alguns episódios dos quaes resulte ensinamento moral ou civicico; Aos perfis de grandes homens recomendáveis á gratidão nacional pela sua acção, na paz ou na guerra, em prol dos mais altos interesses da nossa pátria. (PARANÁ, Código de Ensino, 1917, p. 19)

Cabia ao educador à organização das aulas, bem como o encaminhamento metodológico, porém, grande parte das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores voltavam-se ao ensino de História nacionalista e patriótica. Além disso, havia alguns conteúdos importantes que as crianças deveriam dominar ao termino da 2ª série:

²⁰ Júlia Wanderley (Ponta Grossa, Paraná, 26 de agosto de 1874 — Curitiba, 18 de abril de 1917), cujo nome completo é Júlia Wanderley Petrich, foi uma educadora brasileira. Foi a primeira aluna da tradicional casa de ensino, recebendo o diploma de professora normalista em 21 de novembro de 1892. A seguir, foi regente da 9ª Cadeira de Instrução Primária de Curitiba. Entre seus títulos, merece destaque o fato de ter sido a primeira mulher nomeada pelo Poder Executivo do Paraná para exercer o magistério. (**Julia Wanderley**. Disponível em: <http://www.ctajuliawanderley.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11> > Acesso em 05 de novembro de 2017 às 18h07).

(...) ter adquirido o conhecimento da posição do Paraná no Brasil e da situação, aspecto, vida, história de algumas cidades e regiões do Estado;- ter acrescido a sua formação cívica com o conhecimento de algumas datas fundamentais de nossa história e a informação biográfica dos homens que nelas atuaram, destacando-se a contribuição não apenas política, mas cultural e humana; - possa apreciar a vida atual de sua cidade pelo conhecimento de seu processo evolutivo;- tenha um conhecimento também de valor histórico social, sobre outras cidades, regiões, bem como do Estado em geral;- tenha uma impressão de seu Estado entre os demais estados da União;- tenha noções mais profundas em relação aos fatos alusivos a datas nacionais em transcurso. (GEVAERD, 2003, p. 4876. Apud PARANÁ, 1950, p. 1-24)

Percebe-se que o programa seguia uma linha de História Tradicional linear apoiada em fatos e datas importantes, além de afirmar a homogeneização e valorização dos grandes homens da história diminuindo o papel de outros grupos sociais, ademais o ensino permanecia vinculado a ideia da valorização patriótica e nacionalista em que a criança deveria aprender por meio da formação cívica.

Durante a gestão de Jaime Lerner²¹ no estado do Paraná, foi sancionada a lei nº 13.381/2001²² que tornou obrigatório no ensino fundamental e médio os estudos de conteúdos sobre História do Paraná. Tendo como principal intuito promover à formação de cidadãos conscientes da sua identidade e valorizar a história do estado. Segundo Gevaerd (2007), a preocupação com ensino de História Regional partiu da Academia Paranaense de Letras.

²¹ Jaime Lerner foi prefeito da cidade de Curitiba por três vezes (1971–75, 1979–84 e 1989–93) e governador do Paraná por duas vezes (1995–1999 e 1999–2003). Atualmente é consultor das Nações Unidas para assuntos de urbanismo. (**Jaime Lerner**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jaime_Lerner> Acesso em 03 de novembro de 2017 às 15h00)

²² Art.1º A presente Deliberação institui a inclusão dos conteúdos de História do Paraná nos currículos da educação básica, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, do potencial e das possibilidades de valorização do nosso Estado. (PARANÁ, **Inclusão dos conteúdos de História do Paraná nos currículos da Educação Básica**. Disponível: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao072006.PDF>> Acesso em 05 de novembro de 2017 às 16h24).

Porém constatou-se que o ensino dessa disciplina ainda é fortemente marcado pelos discursos de valorização patriótica e do enaltecimento dos grandes fatos importantes atrelados principalmente a história de Curitiba.

Com a deliberação N.º07/06 aprovada em novembro de 2006 pelo conselho da Educação do Paraná, os estudos sobre História Regional foram incorporados nos currículos da educação básica:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino poderão ofertar a disciplina História do Paraná na parte diversificada do currículo, em mais de uma série ou distribuir os seus conteúdos em outros componentes curriculares, baseados em bibliografia especializada.

§ 1º Para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, as escolas deverão oferecer atividades por diversas abordagens metodológicas, promovendo a incorporação dos elementos formadores da cidadania paranaense, com o estudo das comunidades, municípios e regiões do Estado.

A partir desses pressupostos passaremos a analisar de que modo essa história paranaense retrata as mulheres, que espaços elas ocupam dentro desses manuais a partir da iconografia.

3 A ICONOGRAFIA BRASILEIRA E AS CONCEPÇÕES SOBRE O FEMININO

Ao lermos um livro de literatura, um conto, ou assistirmos algo na televisão, nossos olhos são direcionados para ir além da decodificação e entendimento do que está escrito, buscamos compreender as imagens que compõem a obra que estamos olhando:

Acompanhando o desenvolvimento do mundo contemporâneo que se tornou cada vez mais mediado pelas imagens, os próprios educadores passaram a defender a utilização das imagens como recurso pedagógico desde o início do século XX. Mais tarde, fotografias de obras de arte e ilustrações encomendadas passam a compor com os textos uma unidade visual numa interação contínua. A imagem ilumina o texto, e o texto faz ver a imagem. (MORENO, 2012, p. 723)

As representações referem-se a um conjunto das percepções do mundo social da qual vamos nos apropriando e ressignificando os signos e os significados conforme nossas experiências. Para Chartier (1988) essas representações são determinadas pelos interesses dos grupos.

Ou seja, não são neutras, produzem discursos e estratégias que tendem a impor uma autoridade sobre outra. Essas representações uma vez construídas se manifestam de diferentes formas. Uma dessas formas é a relação da história com a iconografia, conforme evidencia Paiva (2006):

(...) às imagens construídas historicamente que, associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, se transformaram, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecimento do passado. (..) São portanto, representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e espaço (Paiva, 2006, p. 13-14)

Para Burke (2004) o uso da imagem há muito tempo faz parte da cultura e da produção historiográfica. As imagens são fontes documentais, registros de fatos históricos, todavia devem ser analisadas cautelosamente, pois são impressas e feitas por sujeitos que podem manipular aquilo que deve ser visto pelo outro.

As imagens são como um registro histórico, ao tratarmos de imagens, referimo-nos as várias formas de se construir uma imagem, seja por meio de fotografias, pinturas ou esculturas, todas de alguma forma exercem grande influência sobre a história e tem um significado, são as possíveis interpretações desses significados que atribuímos a iconografia.

A prática da iconografia implica uma crítica da pressuposição do realismo fotográfico em nossa 'cultura de instantâneos'. Os 'iconografistas', como seria conveniente denominar esses historiadores da arte, enfatizam o conteúdo intelectual dos trabalhos de arte, sua filosofia ou teologia implícitas. (BURKE, 2004, p, 44)

A iconografia busca olhar a imagem para além da imagem perceptível, ler o todo. Um dos grupos famosos de iconografistas foi da escola de Warburg²³, onde o método iconográfico começou a ser amplamente divulgado, cujas pesquisas desenvolveram uma metodologia de leitura de imagens:

o primeiro desses níveis era a descrição pré-iconográfica, voltada para o 'significado natural', consistindo na identificação do objeto (...) o segundo nível era a análise iconográfica no sentido estrito, voltado para o 'significado convencional (...) o terceiro e principal nível, era o da interpretação iconológica, distinguia-se da iconografia pelo fato de se voltar para o 'significado intrínseco', em outras palavras, 'os princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica.' (BURKE, 2004, p. 45)

As imagens são construtos sociais inerentes a atividade humana e não podem ser entendidas aquém da cultura:

Imagens são especialmente valiosas na reconstrução da cultura cotidiana de pessoas comuns, suas formas de habitação, por exemplo, algumas vezes construídas com materiais que não eram destinados a durar. (BURKE, 2004, p. 99).

A representação das mulheres, foi registrada e escrita muitas vezes pelos homens, expressando o interesse dos mesmos.

Peter Burke (2004) ao citar alguns estudos chineses mostra que os homens podiam ser vistos em todos os lugares nas zonas comerciais da capital de Zhang já as mulheres raramente eram vistas. Por meio das imagens percebeu-se que as mulheres ocupavam trabalhos ligados a pintura dos tecidos e costura. "Estas diferenças estão materializadas em imagens, de forma que pode ser interessante falar do 'olhar masculino', por exemplo, ou do 'olhar urbano'. Certos artistas especializam-se na produção de imagens do outro. (BURKE, 2004, p. 168).

²³ A escola foi fundada por Aby Warburg (1866-1929), um estudioso da arte e cultura da Renascença. Warburg insatisfeito com as abordagens puramente estilísticas da História da Arte e defendeu uma abordagem mais interdisciplinar. Enquanto estudava a cultura do renascimento florentino, aumentou seu interesse quanto à influência da Antiguidade na cultura moderna. (**Instituto Warburg**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Warburg> Acesso em 07 de novembro de 2017 às 14h30)

Na iconografia das mulheres observamos uma construção de “estranhamento” e de estabelecimento de papéis, e representações contraditórias, ao mesmo tempo em que a mulher é a dona de casa responsável pelos cuidados maternos e matrimoniais, ela pode ser um ser animalesco e ruim como uma bruxa dos contos infantis.

Se adentrarmos no campo da semiótica observaremos que as imagens, são carregadas de sentidos, signos e que constrói em certa medida a representação do outro utilizando diferentes suportes imagéticos: “(...) é possível usar imagens (cartazes, fotografias) para construir a “imagem” de alguém” (JOLY, 1996, p. 21). Segundo Pereira (2013) as mulheres sempre viveram envoltas na dominância masculina, muitas vezes silenciadas, como se não fossem importantes, sem uma identidade histórica própria. A identidade aqui referida não é algo pronto e acabado, conforme Pereira (2013), a concepção de sujeito pós- moderno, é instável, transformada continuamente, sofrendo influências dos diversos sistemas culturais.

O sujeito incorpora diferentes identidades conforme o contexto e nesse sentido o ensino de História se torna importante: “(...) nesse sentido compreendemos que no ensino de História é fundamental romper com os estigmas passados e superá-los ajudando na construção de novas identidades, livres de preconceitos e estereótipos.” (PEREIRA, 2013, p. 18)

A historiografia brasileira por muito tempo foi marcada pelas meta-narrativas positivistas e a propagação das histórias dos grandes heróis em sua maioria homens, a preocupação com a história das mulheres emergiu na sociedade tardiamente com o movimento da Nova História Cultural:

Ela se diferencia da História tradicional em vários aspectos, mas principalmente pela quebra dos paradigmas instituídos pela mesma, se preocupa com a análise das estruturas e das mudanças sociais, inserindo a visão de “baixo”, ou seja, traz para a história as pessoas “comuns”, as minorias e os grupos sociais até então excluídos, e é nesse contexto que podemos situar a historiografia das mulheres. (PEREIRA, 2013, p. 19)

As mulheres por muito tempo foram representadas às sombras da história dos homens, sendo referenciadas principalmente pela sua ligação com a maternidade que analogamente foi considerada como algo por muito tempo como “divino”.

(...) a sociedade brasileira considera a maternidade uma atividade essencial. A maternidade ultrapassa, portanto, dados simplesmente biológicos; ela possui um intenso conteúdo sociológico, antropológico e uma visível presença na nossa cultura. (DEL PRIORE, 2001, p. 44)

No Brasil segundo Del Priore (2001) os estudos sobre as mulheres se debruçaram principalmente pela compreensão de quem eram essas mulheres, como elas viviam e em que condições, desde o período do Brasil colônia. Grande parte desses estudos trazia à tona por meio de documentos históricos, as desigualdades e violências que as mulheres sofreram em diferentes momentos da história. Além de evidenciarem os padrões comportais e morais impostos às mulheres em diferentes regiões do país, como o exemplo a seguir da região sul:

E que aquelas do Sul acompanhavam pelos jornais os “Dez Mandamentos da mulher: amai vosso marido sobre todas as coisas, não lhes jureis falso, preparai-lhe dias de festa...”. E que no momento da emergência de uma vida burguesa no Brasil, houve aquelas que liam trechos de poesia em voz alta e que povoavam os sonhos dos homens, na forma de personagens de romance, belas de cujos lábios nossos avós sorriam beijos voluptuosos (DEL PRIORE, 2001, p. 46.)

Na região Sul do Brasil as mulheres eram representadas de formas muito distintas conforme cada estado, porém algo que se observou com frequência na região Sul era a divulgação de padrões, descrição de comportamentos esperados para as mulheres principalmente divulgados pela imprensa e jornais.

Segundo Pedro (2008) as mulheres de Desterro em Santa Catarina, por exemplo, eram referenciadas nos jornais que circulavam diariamente na cidade, principalmente no que dizia respeito à maternidade e seu papel no cuidado com a família e marido. Toda essa ideologia de “boa dona do lar”, foi reforçada por publicações em jornais com manchetes intituladas, por exemplo, “os dez mandamentos para as mulheres”:

- 1º. Amai a vosso marido sobre todas as coisas.
- 2º. Não lhe jureis falso.
- 3º. Preparai-lhe dia de festa.
- 4º. Amai-o mais que vosso pai e vossa mãe.
- 5º. Não o atormenteis com exigências, caprichos e amuos.
- 6º. Não o enganeis.
- 7º. Não lhe subtraiais dinheiro, nem gastei este com futilidades.
- 8º. Não resmungueis, nem finjais ataques nervosos.
- 9º. Não desejeis mais do que um próximo e que este seja teu marido.
- 10º. Não exijais luxo e não vos detenhais diante das vitrines. Estes mandamentos devem ser lidos pelas mulheres doze vezes por dia, e depois ser bem guardados na caixinha de toilette. (Pedro, 2008, p. 285 apud Jornal do comércio, 1988)

Além das questões comportamentais os jornais durante o século XIX e XX traziam muitas piadas satirizando a feminilidade. No caso curitibano a relação com a maternidade era considerada como indissociável das mulheres:

A esposa que procura compreender o gênio do marido, a que se alegra com as alegrias dele, a que lhe aplina o caminho escabroso da vida diária, a que se mostra sempre contente ou a menos resignada, dócil as suas exigências, a que sabe cativar o marido com meigos sorrisos, sem falar sempre fora de propósito, a que é econômica e modesta, cuidadosa e atividade silenciosa-tal mulher é bendita por Deus. Ela é a esposa ideal. (Pedro, 2008, p. 298 apud jornal do comércio, 1988)

Para Bourdieu (2010) dentro do jogo de trocas simbólicas as mulheres são diminuídas a ponto de tornarem-se “objetos” simbólicos dentro das políticas masculinas, cujo principal papel assumido por elas é o da reprodução e produção do capital social simbólico. Ou seja, as identidades das mulheres são como “importações” do que os outros esperam que elas sejam, num mundo político de dominância masculina.

Na esfera política, apesar de obter o direito do voto, dificilmente as mulheres assumem cargos de direção, presidência etc. Isso porque historicamente foi construída uma diferenciação sexual do trabalho. Segundo Costa, (2002, p. 70) “A guerra e a política, em todas as sociedades, são sempre atividades masculinas. Já o cuidar das crianças e da família, são sempre atividades tipicamente femininas.”

Essa divisão se estabeleceu com a configuração patriarcal, que privou as mulheres das experiências de organizarem e planejarem lutas. Esta forma patriarcal é uma organização sociocultural fundamentada na divisão e desempenho de papéis sociais conforme os gêneros, onde estes são concebidos

tradicionalmente a partir de caracteres físico-biológicos e não são considerados os determinantes sociais.

No cenário das representações sociais o perigo está justamente na prática de reduzir os sujeitos apenas a uma figura, segundo Del Priore (2001) as mulheres lutam pelas representações em diferentes espaços sociais. Essa representação segundo Butler (2013) pode ser entendida tanto como um processo político para dar visibilidade às mulheres, quanto à distorção normativa sobre o que é verdadeiro e falso sobre as mesmas.

Nesse aspecto compreender como historicamente as relações entre gêneros se tornaram espaços de disputas e embates políticos, étnicos e de representatividade torna-se importante, principalmente para História da Educação e da própria escola que tem um papel fundamental na desconstrução do preconceito e da violência contra as mulheres.

Para Scott (2008) o gênero é uma categoria de análise histórica, uma vez que se refere às construções sociais dos papéis que homens e mulheres exercem na sociedade:

El género significa conocimiento de la diferencia sexual. Empleo el término conocimiento, como Michel Foucault, en el sentido de la comprensión que producen las culturas y sociedades sobre las relaciones humanas, en este caso sobre aquellas entre hombres y mujeres. (SCOTT, 2008, p. 20)

Ao se conceber o gênero como uma construção social, ampliamos as discussões para o campo político, segundo Scott (2008) esse campo inclui as estruturas e instituições, práticas cotidianas constitutivos das relações sociais.

El término 'género' sugere que las relaciones entre los sexos son un aspecto prioritario de la organización social (en lugar de derivar de las presiones económicas o demográficas); que los términos de identidad femenina y masculina están, en gran parte, determinados culturalmente (y no son enteramente producidos por los individuos o las colectividades); y que las diferencias entre los sexos constituyen estructuras sociales jerárquicas que a la vez son constituídas por éstas. (SCOTT, 2008, p. 45-46)

A violência contra mulheres e o feminicídio vem crescendo assustadoramente em nosso país. Conforme os dados do mapa da violência e homicídio de mulheres no Brasil de 2015 nos Estados e suas respectivas capitais, na região Sul o Paraná se destaca com a maior taxa:

TABELA 1 - INDICE DE FEMINICIDIO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

UF	TAXA	POS.	CAPITAL	TAXA	POS.
Paraná	5,2	19º	Curitiba	6,2	18º
Rio Grande do Sul	3,8	24º	Porto Alegre	4,2	24º
Santa Catarina	3,1	25º	Florianópolis	4,0	25º

Fonte: WAISELFISZ, Julio. Mapa da violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil, p. 2

Os dados da tabela dizem respeito às taxas de homicídios de mulheres entre 2006 e 2013 no Brasil. Foi feito o recorte dos dados pertinentes a região sul do Brasil. Observa-se que em 2013 o Paraná foi o estado da região Sul com maior índice de feminicídio, que diz respeito aos crimes de homicídios relacionado a condição do sexo feminino. As taxas das UFs e das capitais foram consideradas de médias à elevadas.

Desde 2006 está em vigência a Lei 11.340, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha e desde 2015 a lei nº 13.104 de 9 de março de 2015, que alterou o artigo 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que enquadrou o feminicídio como crime de homicídio. É importante destacar que vários fatores influenciam nesse aumento da violência que podem ser desde condições econômicas, classe social, acesso à educação, etc.

Analisando os dados anteriormente expostos, constatamos que no Brasil as taxas de homicídio de mulheres é muito alta, e a escola como agente transformadora em tempos de instabilidade política e retrocessos nos direitos humanos, deve ser um espaço de alteração de comportamentos e práticas sociais e de reflexão em torno dos problemas que envolvem os gêneros para além dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES SOBRE HISTORIOGRAFIA DAS MULHERES, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Ao longo da história se desenvolveram diferentes “feminismos”²⁴. Os movimentos das mulheres enquanto movimento social organizado surgiu ainda no século XIX, com o “sufragismo”, que foi um movimento de luta pelo direito das

²⁴ O movimento feminista desenvolveu ao longo do seu percurso histórico diferentes correntes teóricas (feminismo liberal, marxista, radical, feminismo queer, interseccional, etc), por esse motivo falamos em diferentes feminismos.

mulheres votarem e, se desdobraram em movimentos sociais pela ampliação dos direitos tendo as mulheres à frente das reivindicações.

A partir da década de 1960 além de conquistas nos campos sociais e políticos as mulheres também começaram a ter uma produção teórica no campo acadêmico notável.

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito. Inclusive como sujeito da Ciência. (LOPES, 2013.p. 21)

Gradativamente as mulheres passaram a ocupar lugares sociais que antes só pertenciam aos homens. E a partir dessa nova relação das mulheres com a sociedade em si é que surgem as teorias feministas, Lopes (2013) afirma que em diferentes momentos históricos surgiram teorias apoiadas no ideal marxista, outras teorias se fundamentaram na psicanálise e outras criaram sua própria teoria como no caso do “Feminismo Radical”. Mas todas buscam denunciar a opressão das mulheres e a busca pela emancipação das mesmas.

Grande parte da polêmica em torno do gênero se relaciona a sua própria definição. Um ponto importante de se considerar é que de fato em termos biológicos nascemos com órgãos reprodutivos diferentes, mas o que determina o chamado “feminino” e o “masculino” são nossas experiências sociais.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sociais, mas é a forma como essas características são representadas, ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOPES, 2013, p. 25).

Nesse aspecto não se nega o biológico, mas se enfatiza a influência sociocultural. Se consideramos apenas o biológico prorrogaremos as justificativas de diferenças que reforçam a desigualdade social. Porém se consideramos o papel cultural e social sobre os indivíduos colocamos novamente em discussão as diferenças entre os gêneros e desigualdades que foram construídas ao longo da história.

O termo gênero possui uma história recente, segundo Silva (1999), o termo foi cunhado pela primeira vez ainda na década de 1950 pelo biólogo americano Jonh Money para atrelar as questões sociais ao sexo. Ao longo dos anos os estudos sobre gênero foram sendo ampliados bem como sua definição.

Os estudos de gênero e de seus estereótipos passaram a ser importantes para investigar as desigualdades dentro da sociedade e nas suas diferentes instâncias, bem como sua reprodução nas próprias instituições escolares: “Os estereótipos de gênero estavam não apenas amplamente disseminados, mas eram parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições educacionais.” (SILVA, 1999, p. 92)

Ao ser incluído na teoria feminista o conceito de gênero teve como objetivo chamar a atenção para as relações desiguais entre os sexos, e a predominância patriarcal na organização social, revelando inquietações e preocupações que vão muito além do campo epistemológico, mas estão diretamente relacionados com o cotidiano das pessoas.

A emergência dos estudos de gênero foi mais intensa na década de 1980 no Brasil. O gênero conforme Lopes (2013) deve ser entendido para além da imposição de papéis.

Para Scott (2008), o gênero representa uma esfera ampla, sendo que seu uso na gramática é referido como meio de distinção socialmente acordado. Diz respeito as relações sociais entre os sexos, sendo uma categoria imposta sobre um corpo sexuado diferenciando a prática sexual dos papéis atribuídos a homens e mulheres.

As falarmos de gênero englobaremos sexualidade mas ambos não significam a mesma coisa. As identidades sexuais dos sujeitos se constituem a partir do modo como experienciam seus corpos e sua sexualidade com outros. Que não se restringem apenas a homens e mulheres. “Tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade- as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (LOPES, 2013, p. 31).

Para Pereira (2013) a identidade de um sujeito é construída subjetivamente e em coletividade, passando por um percurso histórico. Ou seja, a identidade é algo que pode ser mudado conforme as interações e vivências dos indivíduos, uma vez que somos seres inacabados.

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição da minha identidade é sempre dependente da identidade do outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significações: é preciso que socialmente, lhe seja, atribuído um significado. (SILVA, 1999, p. 106)

Para Lopes (2013) as críticas pós-estruturalista trazem um novo modo de pensar as relações de gênero é preciso avançar nas discussões polarizadoras de (homem-mulher) (cultura-biológico). É preciso problematizar essa relação que muitas vezes reafirma a posição dominante do masculino. “O processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções.” (LOPES, 2013, p. 37)

O fazer histórico e a historiografia de pesquisa feminista diz respeito as relações de poder que hoje já não se restringem apenas a homem dominador e a mulher dominada. Mas entram em campo de contestação outros grupos (homossexuais, lésbicas, bissexuais etc.)

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas relações e pelas relações de gênero (LOPES, 2013, p. 45).

No campo educacional as diferenças entre os gêneros e desigualdades fazem parte do ambiente escolar. As escolas delimitam espaços e moldam os sujeitos, seja pelas suas regras, arquiteturas e decoração.

O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que passaram pelos 'bancos escolares. (LOPES, 2013, p. 66)

Até mesmo a linguagem se torna um importante campo de estudo, pois ela delimita lugares de gênero, seja por meio dos tratamentos, adjetivações analogias ou simplesmente pelo que não é dito sobre os sujeitos.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe- são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOPES, 2013, p. 68)

Ao referir-se as correntes pedagógicas predominantes entre o século XIX e XX, Varela (2002), ressalta que as pedagogias corretivas buscavam controlar as pessoas por meio de um poder sutil, simbólico e autodisciplinado, cujos sujeitos incorporam e interiorizam as condutas sociais. Já as pedagogias Psicológicas transmitem uma visão enclausurada do mundo em que os sujeitos tem de se adaptar.

Para essa adaptação a arquitetura escolar, as leis, e a própria cultura material e imaterial nos trazem evidências de como a escola tem um papel importante na construção dos papéis de gênero. Nessa perspectiva o estudo da história a partir das diferenças é importante para romper com paradigmas e estigmas que perduram ao longo dos anos no que tange as classes mais exclusas da sociedade, no caso específico da nossa investigações as desigualdades de gênero.

Essa diferenciação da educação para as crianças pobres e ricas, mulheres ou homens, vem desde os períodos posteriores a Revolução francesa e Industrial, por exemplo, quando se institui-se as workhouses, na Inglaterra que funcionavam como orfanatos onde ficavam as crianças classificadas como pobres, o ensino era realizado tendo como foco as utilidades do trabalho e o lugar que essas crianças ocupariam na sociedade.

A escola continuava conformando as crianças e distinguindo-as, segundo os modelos e interesses do capitalismo e das classes dominantes. As crianças eram valiosas para as indústrias e mão de obra barata Segundo Freitag (1980, p.16):

(...)Os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais; são normas e valores desenvolvidos por uma certa sociedade ou (grupo social) em determinado momento histórico, que adquirem certa generalidade e com isso uma natureza própria, tornando-se assim “coisas exteriores” aos indivíduos. (...) essas coisas, ao mesmo tempo que são impostas fora ao indivíduo, são por ele “internalizadas” e com isso reproduzidas e perpetuadas na sociedade.

Quando a escola foi concebida ela foi destinada a um grupo específico em detrimento dos demais, e foi predestinada principalmente aos homens, pois para as mulheres, cabiam as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos.

Isso ainda é recorrente nas instituições escolares perpassando toda educação básica. As brincadeiras com panelinhas, bonecas, salão de beleza em sua maioria são feitas pelas e para as meninas, e carregam esses resquícios

herdados historicamente, que cabe a mulher o cuidado da casa e com os filhos, enquanto os meninos brincam de carrinhos, super-heróis, pois os homens saem de casa para sustentar a família, e são mais fortes que as mulheres.

Essa separação por diferentes classes, culminou em uma luta dos grupos excluídos pela educação que hoje é multicultural, e esse multiculturalismo exige uma mudança na estrutura da própria escola, tal como ela se apresenta hoje.

4 CAMINHOS PARA COMPREENDER AS IMAGENS FEMININAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Entendendo a emergência das questões de gênero nos currículos escolares da contemporaneidade, como fundamental para entender a construção e manutenção das desigualdades de gênero, dentro do âmbito escolar, e, para averiguar de que modo as concepções de feminilidade na literatura didática regional influenciam a concepção de gênero elaborada pelos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, observando as permanências e mudanças desse tema na literatura didática no contexto paranaense. Analisamos os livros didáticos de História Regional do Paraná para demonstrar tais movimentos no fluir histórico e conseqüentemente social.

Conforme Lima (2013) A pesquisa em história é um processo de interpretação dos fenômenos históricos referentes a uma realidade em um dado momento da história. Por esse motivo o livro didático se torna importante, por ser um objeto da cultura material escolar que traz vestígios, pistas e indícios dos saberes escolares valorizados no ensino dos estudantes.

Portanto, constituindo-se não somente em um material didático imprescindível nos espaços escolares, mas também em uma fonte histórica inesgotável de possibilidades, posto que para Vieira (2015) fonte histórica pode ser entendida como:

Entende-se por fonte histórica todo e qualquer tipo de material que possa remeter e testemunhar o passado, podendo se expressas por diferentes tipos de registros. Estas fontes podem ser vistas como documentos. (VIEIRA, 2015, p. 32)

Recordamos que a escolha desse tipo de fonte histórica originou-se pelo fato dos manuais escolares serem constituintes da cultura material escolar, portanto portadores de mensagens e indicadores de práticas educativas.

Ao se escolher a fonte analisada nesta pesquisa, teve-se como principal critério de seleção os livros didáticos de História Regional do Paraná, aprovados entre 2007 e 2013 no PNLD. Além deste critério para seleção das fontes primárias analisadas- Livros Didáticos de História Regional do Paraná- nesta pesquisa foram conjugados outros dois critérios:

- À disponibilidade de acesso na maioria das escolas municipais da cidade de Curitiba (Paraná);
- Organização dos conteúdos textuais e imagéticos, utilizados como um dos principais recursos para trabalhar a História regional, a fim de compreender como o tema gênero aparece em distintos livros abordando a mesma temática “História do Paraná”.

Objetivando verificar nestas produções como são as representações das mulheres, destacamos que a elaboração da consciência histórica sobre a história das mulheres a partir das interpretações em torno da iconografia é urgente na historiografia nacional e mais especificamente na paranaense, posto que:

É por intermédio da cultura histórica que ocorre a memória histórica, exercida por sua vez pela consciência histórica, ou seja, a relação entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a perspectiva do futuro. Em outras palavras pode-se ia dizer que a consciência histórica é a expressão da cultura histórica. A consciência histórica pode ser elaborada a partir das interpretações. (VIEIRA, 2015, p. 37)

É importante ressaltar que alguns títulos de livros foram difíceis de serem encontrados nas escolas e nas próprias secretárias municipais de educação de Curitiba (PR). Pois não existe uma legislação sobre a guarda desses livros o que leva muitas escolas a não preservarem em seus acervos exemplares desses manuais didáticos, além disso as editoras não guardam no estoque os livros do PNLD dificultando a aquisição comercial de exemplares destes livros. Outras escolas acabam encaminhando os livros para reciclagem uma vez que não tem um espaço próprio para sua guarda.

Então a única forma de acesso mais viável é através de bibliotecas das escolas públicas. Por esse motivo analisou-se além do livro do aluno o livro do

professor disponibilizado pelas editoras para escolha do material pelos educadores. Por essas questões tivemos que adicionar um novo critério de seleção ao corpus documental de nossa pesquisa, a disponibilidade dos livros didáticos nos acervos escolares públicos da capital paranaense. Assim durante o intervalo disponível para a realização deste trabalho localizamos 5 obras aprovadas pelo PNLD entre 2007 e 2013 para análise imagética. São os títulos:

QUADRO 4 - LIVROS SELECIONADOS PARA ANÁLISE ICONOGRÁFICA

CICLO PNLD	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	EDITORIA	EDIÇÃO
2007	Viver é Descobrir História-Paraná	Magda Madalena Peruzin Tuma	4º ano	FTD	1º Edição
2007	O Paraná de Todas as Cores	Aimoré I. do Brasil Arantes Sérgio Aguilar Silva Cristina Carla Klüppel Ediméri Stadler Vasco	4º e 5º Ano	Editora Base	1º Edição
2010	Paraná História	Graziella Rollemberg	4º e 5º Ano	Ática	2º Edição
2013	Historiando o Paraná: Recortes de Tempos e Vivências	Darci Alda Barros Maria Dilonê Pizzato Marlene Marques	4º e 5º Ano	Base Editorial	2º Edição
2010	Criar e Aprender um Projeto Pedagógico: Estado do Paraná	Fernando Cunha Soleni Biscouto Fressato	4º e 5º Ano	FTD	1º Edição

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos Guias de 2007, 2010 e 2013

O recorte temporal para essa pesquisa se deu principalmente pelos acontecimentos que se desenrolaram nos cenários educacional, social e político nacional e internacional nesse período da última década, no caso específico do presente estudo entre 2007-2013, que abrange três ciclos do PNLD. Essas mudanças no cenário educativo, tiveram repercussão no processo de elaboração, confecção, seleção e distribuição de livros didáticos para às escolas públicas brasileiras. Para citar alguns exemplos: aprovação do Plano Nacional de Educação de Direitos Humanos (2008), Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009) e o Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres (2013).

A presente pesquisa é de cunho descritivo documental bibliográfico e imagético, de natureza quantitativa e qualitativa. Para tanto construímos o percurso metodológico em 3 momentos:

O primeiro momento consistiu em realizar a revisão de literatura relativa aos estudos sobre livro didático, livro didático regional, História Regional, gênero

e Iconografia, para obter os referenciais pertinentes ao embasamento teórico e metodológico deste trabalho.

Em um segundo momento foram realizadas as identificações das resenhas e leituras analíticas das resenhas sobre cada obra Regional específica da história do Paraná que compunham o Guia do livro didático, entre os ciclos de 2007 – 2013, destinados aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, os quais compuseram a seleção inicial de títulos didáticos que nos dispusemos a realizar a análise imagética, esta era composta por originalmente por 14 livros didáticos, que estão apresentados no quadro 5.

Em um terceiro momento passou-se propriamente a análise das imagens trazidas pelos livros de História Regional do Paraná para averiguar como eles representam as mulheres. Tendo como referencial teórico para essa análise iconográfica, Rancièrre (2011); Bueno (2008, 2011).

QUADRO 5 - NOME DAS COLEÇÕES REGIONAIS PNLD (2007- 2013)

CICLO PNLD	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	EDITORA	EDIÇÃO
2007	APRENDENDO A HISTÓRIA DO PARANÁ	Wilma de Lara Bueno	4º ANO	POSITIVO	1º EDIÇÃO
2007	VIVER É DESCOBRIR HISTÓRIA-PARANÁ	Magda Madalena Peruzin Tuma	4º ANO	FTD	1º EDIÇÃO
2007	O PARANÁ DE TODAS AS CORES	Aimoré I. do Brasil Arantes Sérgio Aguilar Silva Cristina Carla Klüppel Ediméri Stadler Vasco	4º E 5º ANO	EDITORA BASE	1º EDIÇÃO
2007	PARANÁ INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	Roseni R. C. Nascimento Lilian Sourient Rosiane de Camargo	4º ANO	EDITORA DO BRASIL	1º EDIÇÃO
2010	VIVER É DESCOBRIR: HISTÓRIA DO PARANÁ	Magda Madalena Peruzin Tuma	4º E 5º ANO	FTD	EDIÇÃO RENOVA DA
2010	CRIAR E APRENDER: UM PROJETO PEDAGÓGICO (HISTÓRIA DO PARANÁ)	Fernando Cunha Soleni Biscouto Frassato	4º E 5º ANO	FTD	1º EDIÇÃO
2010	PARANÁ HISTÓRIA	Graziella Rollemberg	4º E 5º ANO	ÁTICA	1º EDIÇÃO
2010	APRENDENDO A HISTÓRIA DO PARANÁ	Wilma de Lara Bueno	4º E 5º ANO	POSITIVO	1º EDIÇÃO
2010	VIVER É DESCOBRIR LONDRINA(HISTÓRIA)	Magda Madalena Peruzin Tuma	4º E 5º ANO	POSITIVO	1º EDIÇÃO
2013	APRENDENDO A HISTÓRIA DO PARANÁ	Wilma de Lara Bueno	4º E 5º ANO	POSITIVO	3º EDIÇÃO
2013	CRIAR E APRENDER UM PROJETO PEDAGÓGICO: ESTADO DO PARANÁ	Fernando Cunha Soleni Biscouto Fressato	4º E 5º ANO	FTD	1º EDIÇÃO
2013	HISTÓRIA PARANÁ: HISTÓRIA REGIONAL	Graziella Rollemberg	4º E 5º ANO	ÁTICA	2º EDIÇÃO
2013	HISTORIANDO O PARANÁ: RECORTES DE TEMPOS E VIVÊNCIAS	Darci Alda Barros Maria Dilonê Pizzato Marlene Marques	4º E 5º ANO	BASE EDITORIAL	2º EDIÇÃO
2013	VIVER É DESCOBRIR: HISTÓRIA DO PARANÁ	Magda Madalena Peruzin Tuma	4º E 5º ANO	BASE EDITORIAL	1º EDIÇÃO

Fonte: PNLD (2007, 210, 2103)

Para escolha desses livros é publicado um edital, cujos autores de livros didáticos fazem a inscrição do seu material, e os avaliadores dos livros seguem critérios específicos para além dos utilizados nos livros didáticos de História Geral.

QUADRO 6 – CRITÉRIOS ESPECÍFICOS PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO REGIONAL

N.	CRITÉRIOS	SIM				NÃO
		O	B	R	I	A
Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos						
1.	Explicita os conceitos de local e/ou região empregados na obra. Argumente e exemplifique					
2.	Está isenta de interpretar a realidade regional de forma estereotipada classificando identidades locais como superiores ou inferiores, veiculando regionalismos xenófobos e estimulando o conflito entre formações sociais que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas. Argumente e exemplifique					
3.	Está isenta de abordar a experiência regional isoladamente, sem levar em conta as suas inter-relações com processos históricos em macroescala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais. Argumente e exemplifique					
4.	Está isenta de abordar a experiência local, apenas como repetição abreviada de processos históricos em macroescala, ocorridos para além das fronteiras regionais. Argumente e exemplifique					
5.	Está isenta de abordar a experiência local, apenas em seus traços pitorescos e anedóticos, assemelhando o livro didático a um roteiro para a visita turística. Argumente e exemplifique					

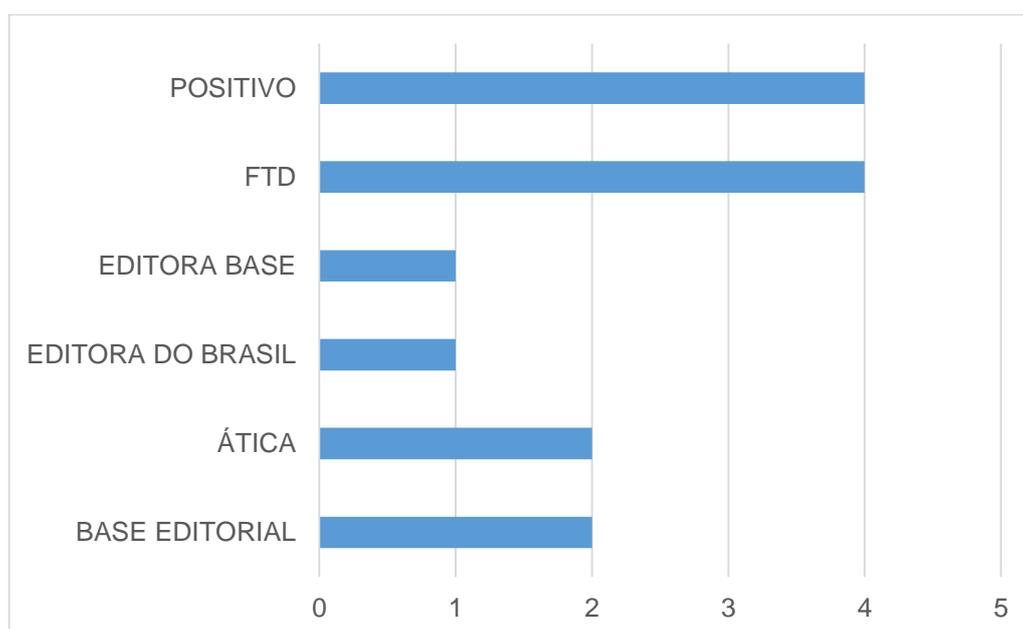
Fonte: BRASIL, MEC. Guia do Livro Didático de História de 2013, p. 356

Os Guias, conforme já apresentados no capítulo 3.1, são elaborados por especialistas da área, em geral vinculados as instituições de ensino superior e disponibilizados pelo portal do FNDE para consulta. No caso específico dos Guias Didáticos de História são apresentadas as resenhas das coleções aprovadas para História Geral do Brasil e História Regional.

O guia de 2013 apresentou um avanço em relação aos guias anteriores de 2007 e 2010, trazendo detalhadamente as formas de avaliação dos livros, os avanços e desafios na área de História e História Regional e as obras aprovadas por estado. Traz aspectos e explicações sobre a História Regional e Geral, depois apresenta as resenhas de História Geral e Regional, cada região tem seus livros e suas resenhas específicas.

A partir da leitura analítica dos guias dos livros didáticos no período delimitado para essa pesquisa, averiguou-se que ocorreu um pequeno aumento na produção das obras regionais aprovadas sobre a História do Paraná, passando de 04 (quatro) títulos em 2007 para 05 (cinco) em 2010 e 2013. Constatou-se também que houve uma prevalência da produção dessas obras pelas editoras Positivo e FTD, conforme o gráfico abaixo, sendo a editora Positivo a única editora originalmente paranaense:

GRÁFICO 1 - PRODUÇÃO DE LIVROS POR EDITORA 2007-2013



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos Guias de (2007, 2010 e 2013)

Além das editoras com maior número de obras aprovadas observou-se que as autoras: Wilma de Lara Bueno, Magda Madalena Peruzin Tuma, ambas autoras paranaenses, apareceram em todos os ciclos analisados nessa pesquisa. Isso se deve ao fato de que algumas de suas obras foram reeditadas em outros ciclos do PNLD no período analisado nessa pesquisa sendo estas: Viver é descobrir História- Paraná (2007) Viver é descobrir História do Paraná (2010, 2013) Aprendendo a História do Paraná, (2007, 2010, 2013) Viver é descobrir Londrina (2010). A partir da leitura analítica dos guias disponibilizados no site do FNDE, coletou-se informações acerca das coleções aprovadas durante esse período. Verificou-se a recorrência de características que apareceram em todas as resenhas, elencando-se 4 eixos para análise das obras 1 (imagens), 2 (concepção de História), 3 (Concepção de História Local e Regional) e 4 (Representação das mulheres e gênero):

QUADRO 7 - EIXOS DE ANÁLISE - COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REGIONAL DO PARANÁ

CICLO PNL D	1.EIXO- IMAGENS	2.EIXO- CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA	3.EIXO- CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA REGIONAL LOCAL	4.EIXO REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES E GÊNERO
2007	Imagens sem legendas ou com identificação incompleta. Ilustrações que não se relacionam com o conteúdo textual.	Concepção de História como ciência que estuda as transformações da sociedade ao longo do tempo em diferentes espaços.	História do Paraná é apresentada a partir das batalhas, movimentos sociais. Ressaltando os feitos e qualidades do povo paranaense.	Apresenta a imagem “positiva” das mulheres, porém não aprofunda a discriminação de gênero. Verificou-se um enfoque maior nas representações das mulheres indígenas e imigrantes.
2010	Avanço na concepção de imagens como fontes históricas, com orientações para suas interpretações. Porém muitas continuam apresentando legendas incompletas sem identificação de autoria adequada.	Diversificação e divergência na concepção de história. Ora apresentada como linear cronológica de acordo com acontecimentos econômicos sociais, ora entendida como resultado das intervenções culturais e multitemporal.	História do Paraná é apresentada a partir da resistência a homogeneização cultural das minorias sociais, durante a ocupação das terras paranaenses. Alguns livros centralizaram-se na história da cidade de Curitiba. O local é entendido como ponto de partida e reflexão mais aprofundado para outros espaços e tempos.	A Maioria dos livros traz imagens de mulheres, porém não aprofunda as questões de gêneros ou da própria história da mulher. Apenas um dos livros aprovados problematiza as relações de gênero e a condição da mulher na sociedade.
2013	As imagens são tratadas como fonte histórica passíveis de sua interpretação. Os livros trazem imagens diversificadas.	A história é a ciência que estuda as mudanças e permanências da sociedade no tempo, devendo ser ensinada a partir da relação crítica com o presente e a realidade do aluno, em um ambiente de respeito às diferentes opiniões. Nova História com ênfase nos sujeitos excluídos.	História do Paraná é apresentada a partir da colonização e formação do sul do estado estabelecendo conexões em macro escala. A Identidade paranaense e seu mosaico cultural, as manifestações de diversos povos, lutas e resistência são valorizados, enfocando algumas personalidades importantes da história Paranaense.	Ocorre um avanço na inserção da imagem da mulher de diferentes formas ao longo da história, destacando sua participação no mundo do trabalho e a conquista de seus direitos civis. Porém não se aprofunda as questões das relações de gênero, e alguns livros não se evidenciam a condição de sujeito histórico dessas mulheres representadas.

Fonte: Dados Organizados pela autora, com base nos Guias de (2007, 2010 e 2013)

No eixo 1 (**Imagens**) constatou-se que de 2007 até 2013 os livros de História e História Regional passaram a conceber as imagens como fontes históricas importantes passíveis de interpretação, todavia sua utilização em sala de aula como fonte histórica a partir dos livros, é comprometida devido à falta de orientações para sua interpretação e legendas que especifiquem sua origem e autoria. Alguns livros apresentados nesse eixo trouxeram imagens que foram reproduzidas do *Museu de imagem e Som* de Curitiba e segunda a legenda explicativa da imagem já não tinham autoria e data no próprio acervo do museu. Verificou-se também uma prevalência do uso das fotografias como fonte histórica importante, uma vez que: “A fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica. O testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida.” (MAUAD, 1996, p. 8)

Além das fotografias os livros trazem muitas ilustrações e reproduções de pinturas de diferentes lugares do Paraná, porém não aprofundam os acontecimentos ou as histórias desses outros lugares apresentados nas imagens, que também dizem respeito a construção da identidade regional do Paraná. Em relação a autoria das fotografias e pinturas constatou-se a predominância masculina em detrimento da feminina.

As mulheres aparecem em menor escala do que comparadas aos homens ou a figura masculina, tendo uma prevalência da representação das mulheres brancas emigrantes europeias e em menor evidência as mulheres negras e indígenas, apresentadas somente nos momentos em que os livros abordam sobre a colonização e a escravidão e os povos indígenas do Paraná. Especificamente os Kaingang, Xetá e Guarani, que são os principais grupos de etnias indígenas no Paraná.

Além desses apontamentos, constatou-se também que algumas ilustrações e imagens se repetem em outros livros no decorrer dos 3 ciclos analisados. São imagens que parecem ser “Clássicas” devendo estar nos livros de alguma forma para contar a História do Paraná. Um exemplo é o quadro pintado por Debret retratando soldados conduzindo os indígenas capturados no século XIX.

Essa repetição de imagens se dá em grande medida porque atualmente os pesquisadores e as próprias editoras utilizam bancos de dados de imagens dos museus ou os disponibilizados na internet.

FIGURA 3 -QUADRO SOLDADOS ÍNDIOS DA PROVÍNCIA DE CURITIBA ESCOLTANDO SELVAGENS



Obra pintada por Debret em 1834 retratando soldados escoltando índios na província do Paraná. Observa-se pela imagem que as índias em destaque estão presas e com seus filhos agarrados aos seus corpos e as duas mulheres estão com as mãos amarradas por uma corda.

Fonte: <https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=&url=ht tp%3A%2F%2Fdjweb.com.br%2Fhistoria%2Farquivos%2Ftrabalho.html&psig=AFQjCNHvvFmi mEQFHdjw3gaW0L7ErSpPag&ust=1503885101952172>> Acesso em 05 de nov de 2017 às 19h45.

Além disso as próprias editoras criam seus próprios bancos de imagens. Para a utilização dessas imagens é realizado um contato exclusivo para cada edição do livro.

No eixo 2 (**Concepção de História**): Averiguou-se que os livros nos 3 ciclos apresentam concepções diversas sobre história. Vários livros apresentaram uma concepção de história cronológica e linear o que dificulta a construção do conhecimento histórico como um todo. Outros não evidenciaram ou não deixaram claro a relação do presente com o passado. Os livros de 2013 já trouxeram um avanço nesse aspecto mostrando uma abordagem da Nova

História Cultural, e trazendo a figura das crianças como protagonistas na construção da história.

É importante ressaltar que dentro desse eixo algumas obras trouxeram explicações sobre o que são fontes, sobre pesquisa na história, iconografia e interpretação, que são conteúdos recorrentes nas obras de História geral já usados no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

No eixo 3 (**Concepção de História Regional ou Local**): Percebeu-se a partir da leitura analítica das resenhas, que os livros trazem equívocos sobre a definição de História Regional e Local. Devido esses equívocos muitas vezes os livros de História Regional acabam por repetir temas trabalhados nas coleções de História Geral do Brasil, o que compromete a aprendizagem histórica dos alunos e a percepção da importância da História Regional:

Portanto observa-se que a produção das obras regionais apresentam uma defasagem qualitativa em relação ao significativo investimento realizado nas coleções e carece de maior atenção quanto ao trabalho adequado com as especificidades do local/regional, considerando a progressão da aprendizagem histórica dos alunos. (PNLD, 2013, p 26)

As obras regionais deveriam abordar a História Geral e do Brasil a partir da contextualização e apontamentos das relações entre os acontecimentos locais, regionais e os globais, bem como a repercussão desses fatos primeiro, para utilizarmos e virse-versa e não realizar a mera reprodução e/ou repetição dos fatos históricos decorridos no âmbito da História circular.

No eixo 4 (**Representações das mulheres e gênero**): Verificou-se que houve uma avanço na inserção e representação das mulheres nos livros. Porém não se destaca suas contribuições na História nacional ou local. Além disso, as relações de gêneros aparecem pontualmente em apenas algumas coleções e não são aprofundadas.

As imagens das mulheres aparecem como “positivas” uma vez que passam a figurar em maior número nos manuais. Porém como já descrito no eixo 1 em menor escala do que os homens. Além disso existe uma diferença entre etnia, raça e condição econômicas na representação dessas mulheres.

As mulheres negras aparecem na maioria das vezes representadas na condição de escravas e em momentos junto com outros escravos de manifestação cultural ou em castigos praticados durante o século XIX em praças públicas. Já as mulheres indígenas são apresentadas do ponto de vista da

vitimização e do processo de aculturação que sofreram com a colonização e escravização. Além disso as mulheres aparecem na maioria das vezes com suas famílias, em papéis em que estão ensinando algo para o outro.

A partir desse levantamento observou-se também os sumários (ver quadro 8) de cada uma das obras, a fim de verificar os conteúdos contemplados para aprendizagem dos estudantes. Os Guias analisados continham os sumários de cada obra aprovada dentro do ciclo e, partir desses sumários foi feito um estudo comparativo acerca das temáticas mais recorrentes e como elas foram mudando ou permanecendo nos três ciclos analisados nessa pesquisa.

Entre 2007 os livros traziam uma grande quantidade de conteúdos enfocando as questões de ocupação das terras no Paraná de modo a apresentar uma história gradual cronológica, bem como as questões da imigração. Destacando as questões pertinentes a relação do homem com o tempo. Algumas das obras trazem também destaque para as questões de diversidade cultural e étnica, e demonstrando traços de uma História cultural Marxista, porém ainda muito ligada a História Cronológica linear.

Já os livros aprovados em 2010 repetem algumas coleções de 2007 que não modificam muito os conteúdos anteriores, a diferença passa ser o enxugamento dos conteúdos enfocando os principais aspectos da História do Paraná. A presença da influência dos artistas plásticos paranaenses e da própria arte passam a ser temas recorrentes nos livros, além de trazer o protagonismo infantil na narração dos fatos históricos apresentados nas obras numa perspectiva mais ligada a Nova História Cultural.

As coleções de 2013 repetem algumas coleções de 2010 porém reeditadas que enfatizam os principais aspectos da história do Paraná que em todas as obras foi possível perceber que são os temas ligados as ocupações, povos indígenas, economia e imigração.

Essas obras problematizam mais o uso da iconografia bem como dos documentos na história, trazem o protagonismo infantil e as questões de diversidade perpassando toda a obra.

É interessante perceber que durante a análise comparativa a maioria das obras apesar de situarem-se numa perspectiva da História Cultural, ainda (ver quadro 8) apresentam e organizam os conteúdos de forma linear por exemplo, apresentam informações sobre: “os primeiros tempos na província até a

emancipação política”, e assim seguem até apresentar o Paraná hoje.

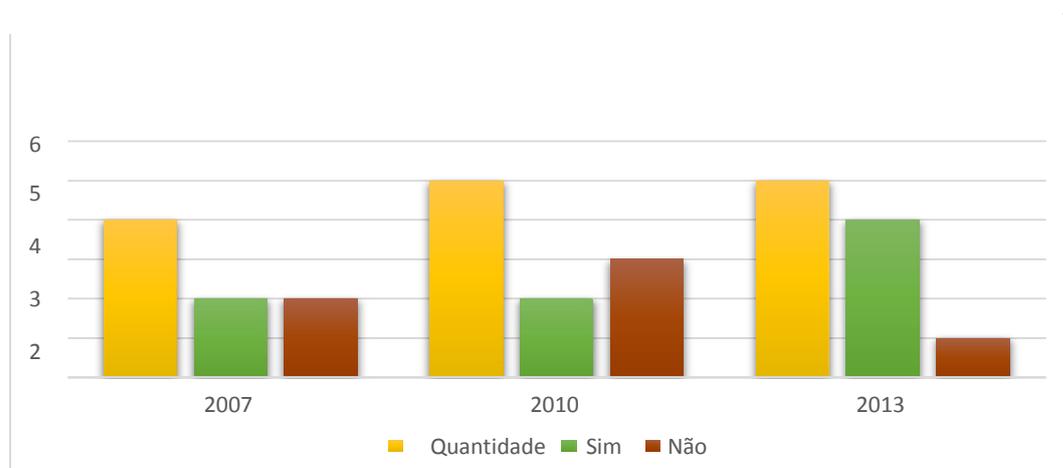
Em 2007, todos os LDR (livros didáticos regionais), traziam em seus conteúdos, temas relacionados a economia no estado do Paraná e a influência dos povos imigrantes. 50% ressaltou a importância da diversidade cultural enfocando os povos indígenas do estado.

Em 2010 as questões ligadas à ocupação do território, política, diversidade foram privilegiadas. Também em 2010 observou-se que um dos livros destacou as questões de direitos humanos e o papel da criança.

Em 2013 os livros didáticos apresentaram uma História do Paraná a partir das questões de diversidade, território e organização política.

Em relação às questões de gênero e representação das mulheres foco dessa pesquisa, analisamos os seguintes dados considerando os LDR (livros didáticos regionais) que nas resenhas dos guias foram apontadas as questões relacionadas às mulheres (sim) e os livros que não apresentaram essa questão (não):

GRÁFICO 2 - LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA REGIONAL: FIGURAS FEMININAS



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos guias de História (2007, 2010 e 2013)

A partir da análise do gráfico, observa-se que ocorreu um aumento gradual dessa temática nos livros didáticos aprovados no PNLD de 2013. Porém esses livros não aprofundaram a temática de gênero ou da condição da mulher na sociedade paranaense e brasileira, apresentaram por meio da iconografia a inserção e representação das mulheres, mas ao mesmo tempo a mulher não é apresentada como sujeito histórico.

QUADRO 8 - COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REGIONAL DO PARANÁ POR TEMAS DO SUMÁRIO

TÍTULOS	CICLO PNL D	SUMÁRIOS
Aprendendo a História do Paraná	2007	Unidade I – <i>os primeiros tempos</i> : 1 – para conhecer novas terras; 2 – os primeiros habitantes de nossas terras; 3 – não existe madeira em suas terras?; Unidade II – <i>a ocupação e o povoamento</i> : 1 – o povoamento e a conquista do sul; 2 – a criação de gado... um bom começo; 3 – os engenhos de mate; unidade III – <i>em busca da emancipação</i> : 1 – criação da província do paraná: um longo percurso; 2 – mudança nos primeiros tempos do Paraná província; 3 – migrar, emigrar, imigrar: os imigrantes no Brasil; 4 – os imigrantes no Paraná; Unidade IV – <i>a sociedade paranaense</i> : 1 – as transformações do século XIX atingiram o Brasil e o Paraná; 2 – revoluções que marcaram a sociedade paranaense; 3 – o povoamento do norte do Paraná; 4 – a ocupação do oeste e do sudoeste; 5 – o Paraná dos últimos tempos.
Viver é descobrir - História - Paraná	2007	Capítulo 2 - conhecendo outras sociedades por meio do tempo: sociedades indígenas e diversidade; a ocupação espanhola no Paraná – as “encomiendas” e as reduções; a ocupação portuguesa do espaço paranaense; capítulo 3 - século XIX - mudanças para o Brasil: a chegada da corte portuguesa; o Brasil torna-se monarquia; a república e as mudanças; capítulo 4 - organização política do Paraná: de quinta comarca a estado; símbolos; os três poderes; a importância do planejamento; capítulo 5 - gente paranaense: cor da pele e discriminação; os negros; os imigrantes; movimentos pelo espaço brasileiro; séculos XIX e XX: outras regiões do Paraná são ocupadas; capítulo 6 - as transformações da economia paranaense: a exploração da erva-mate; a exploração da madeira paranaense; capítulo 7 - a economia paranaense na atualidade: a industrialização brasileira; as indústrias no Paraná; capítulo 8 - cultura no Paraná: o folclore no Paraná; talentos paranaenses.
O Paraná de todas as cores	2007	unidade 1 - os povos indígenas do Paraná – ontem e hoje: os povos indígenas antes de 1500; como viviam os povos indígenas do Paraná antes e depois dos colonizadores; escravidão negra e indígena no Paraná; unidade 2 – mineração e tropeirismo: mineração: os primeiros núcleos de colonização; explorando o litoral e transpondo a serra do mar; Portugal se interessa pela a região; a vinda do negro para o Paraná!; tropeirismo: a lida com o gado; as cidades cresceram, mas mantiveram sua memória histórica; o tropeiro na integração do Brasil; unidade 3 – latifúndios: fazendas de gado e de produções agrícolas – ontem e hoje: a formação dos latifúndios no paraná; processo de produção e beneficiamento da erva-mate; o oeste paranaense e a formação de pequenas propriedades; como eram as relações sociais e de trabalho nas obragens; a exploração do café no norte do paraná; o que os latifúndios produzem hoje; a guerra do contestado: uma luta pela terra; unidade 4 – imigração europeia e migrações internas; intensificação do povoamento do Paraná pelos imigrantes; os russo-alemães; os trabalhadores no Paraná: a luta por emprego e terras; unidade 5 – as populações do Paraná e suas diferentes expressões culturais – ontem e hoje; manifestações originárias da cultura indígena; manifestações originárias da cultura portuguesa; manifestações originárias da cultura africana; manifestações originárias da cultura europeia-imigrante; glossário; sugestão de leitura; referências bibliográficas.

Paraná - interagindo com a História	2007	Europeus; capítulo 4 - terra de indígenas; capítulo 5 - onde estão nossos indígenas? unidade 2 – <i>povoar e crescer</i> . capítulo 1 - os primeiros povoados; capítulo 2 - mãos de escravas para o trabalho; capítulo 3 - no caminho das tropas; capítulo 4 - erva-mate: legado dos índios; capítulo 5 - a província do Paraná; capítulo 6 - o “ouro verde” povoa as terras do norte; capítulo 7 - o oeste e o sudoeste são ocupados. Unidade 3 – <i>nosso estado, nossa gente</i> : capítulo 1 - é o início da república; capítulo 2 - o estado do Paraná; capítulo 3 - pica-paus e maragatos; capítulo 4 - definindo fronteiras; capítulo 5 - gente de todo lugar; capítulo 6 - a cultura de um povo. Recado legal.
Aprendendo a História do Paraná	2010	Os primeiros tempos - 1. O tempo que passa; 2. Conhecendo o modo de viver dos primeiros habitantes de nossas terras; 3. Não existe madeira em sua terra? II unidade – a ocupação e o povoamento - 1. O povoamento e a conquista do sul; 2. A criação do gado... um bom começo; 3. Os engenhos de mate. III unidade – em busca da emancipação - 1. A criação da província do Paraná: um longo percurso; 2. Mudanças nos primeiros tempos do Paraná província; 3. Migrar, emigrar, imigrar: os imigrantes no Brasil; 4. Os imigrantes no Paraná.
Viver é descobrir: História do Paraná – edição renovada	2010	Capítulo 1: o tempo e o documento na história da vida; capítulo 2: olhares sobre as diferenças; capítulo 3: a diversidade na formação da sociedade brasileira; capítulo 4: outras sociedades que formaram o Brasil; capítulo 5: a ação portuguesa na ocupação do Paraná; capítulo 6: trabalho transformado em exploração; capítulo 7: o século XIX e as mudanças para o Brasil; capítulo 8: a ocupação de outras regiões paranaenses (séculos XIX e XX); capítulo 9: a organização política da república federativa do Brasil e do estado do Paraná; capítulo 10: mudanças no século XX (trabalho e industrialização); capítulo 11: a arte na diversidade.
Criar e aprender: um projeto pedagógico História do Paraná	2010	Unidade 1 – Tempos e histórias; Unidade 2 – Gente que vai, gente que vem; Unidade 3 – Que estado é este? Unidade 4 – Trabalhadores e trabalho no Paraná; Unidade 5 – História e arte.
Viver é descobrir: Londrina (história)	2010	Capítulo 1: a criança cidadã; capítulo 2: você sempre foi como é agora? capítulo 3: conhecendo medidas de tempo; capítulo 4: nosso espaço, nosso tempo; capítulo 5: as histórias de nossa história; capítulo 6: será que Londrina era terra de ninguém? capítulo 7: Além da margem esquerda do Tibagi; capítulo 8: Londrina torna-se município; capítulo 9: a vida muda no campo e na cidade; capítulo 10: Londrina completa 25 anos; capítulo 11: o trabalho, a indústria e o comércio; capítulo 12: os direitos dos cidadãos.
História do Paraná	2010	Unidade I – Paraná, passado e presente – capítulo 1: quanto tempo o tempo tem? Capítulo 2: lembranças do passado; unidade II – contando a história do Paraná – capítulo 3: conhecer o passado; capítulo 4: os indígenas; unidade III – a ocupação do território – capítulo 5: os colonizadores europeus; capítulo 6: os africanos; capítulo 7: abrindo caminhos; unidade IV – o Paraná cresce – capítulo 8: erva-mate, madeira e café; capítulo 9: chegam os imigrantes; capítulo 10: o Paraná se transforma; unidade V – o Paraná hoje – capítulo 11: o lugar onde você vive; capítulo 12: o trabalho nas diferentes regiões; capítulo 13: o Paraná dos paranaenses; uma breve cronologia.

Aprendendo a História do Paraná:	2013	Unidades: 1 – Os primeiros tempos; 2 – A ocupação e o povoamento; 3 – Em busca da emancipação; 4 – A sociedade paranaense.
Criar e aprender um projeto pedagógico: História do Paraná:	2013	Unidades: I - Tempos e histórias; II - Gente que vai, Gente que vem; III - Que estado é esse? IV - Trabalhadores e trabalho no Paraná; V - História e arte.
História do Paraná: História Regional:	2013	Unidades: I - Paraná, passado e presente; II - contando a história do Paraná; III- a ocupação do território; IV - o Paraná cresce; v - o Paraná hoje.
Historiando o Paraná: recortes de tempos e vivências:	2013	Unidade I – Criança paranaense, construindo identidade; unidade II – a criança, o trabalho e a cidadania.
Viver é descobrir: História do Paraná:	2013	Capítulos: 1 – o tempo e o documento na história da vida; 2 – o direito de ser diferente; 3 –a diversidade na formação da sociedade brasileira; 4 – outros povos que formaram o Brasil; 5 – a ação portuguesa para a ocupação do território do Paraná; 6 – trabalho transformado em exploração; 7 – o século XIX e as mudanças para o Brasil; 8 – a ocupação continua: séculos XIX e XX; 9 – a organização política da república federativa do Brasil; 10 – mudanças no século xx (trabalho e industrialização); 11 – a arte na diversidade.

Fonte: Dados organizados pela autora com base nos Guias dos Livros Didáticos (2007, 2010, 2013).

5 AS IMAGENS NA LITERATURA DIDÁTICA PARANAENSE E A CONSTRUÇÃO DA FEMINILIDADE

Para a análise das imagens usou-se o conceito de Rancière de comunidade estética, uma vez que os livros didáticos analisados são permeados por várias reproduções de imagens consideradas como obras de arte. Para Rancière (2011) a “comunidade estética” muito se relaciona com a partilha do sensível das experiências vividas pelos sujeitos, encontrando-a em toda parte em discursos teóricos, percepções das instituições e nos próprios programas educativos.

A obra de arte carrega o testemunho de um modo de ser específico do sensível, de um sensível heterogêneo, subtraído das conexões habituais do conhecimento e do desejo, e tornado manifestação de uma identificação entre o pensamento e não pensamento, entre o querer e o não querer, entre a atividade e a passividade (RANCIÈRE, 2011, p. 171)

Nesse aspecto Rancière (2011) indica que as obras de arte do regime estético figuram uma contradição, uma vez que é um produto e fruto de uma vontade que impõe uma forma a uma determinada matéria.

Para Bueno (2011) as várias composições visuais nos livros didáticos historicamente instituem maneiras de leituras e significados, a fim de levar os leitores a acreditarem que as imagens ali apresentadas são documentos históricos.

(...) as iconografias são selecionadas por autores, ilustradores e editores dos livros didáticos para trabalhar diversos temas históricos: podem representar, entre outras possibilidades, um ou mais objetos do passado ou paisagens; o meio urbano ou rural; diferentes objetos arquitetônicos ou patrimônios históricos, e também, retratos de pessoas com uma personalidade que se destacaram nas várias áreas que compõe a sociedade. São portanto reproduções impressas de outras imagens de origens, suportes e técnicas diferentes. (BUENO, 2011, p. 71)

Uma vez que as imagens são fontes históricas que nos falam sobre questões políticas, culturais de uma sociedade, sua interpretação e uso são importantes no processo de aprendizagem dos estudantes. A partir desses conceitos de Bueno (2011) e Rancière (2011) elaboramos critérios para analisar as imagens sendo estes:

- Tipos de imagens (pintura, escultura, fotografia);
- Períodos históricos abordados na imagem;
- Identificação da autoria ou ausência da identificação;
- Localização geográfica;
- Presença da mulher sozinha, acompanhada;
- Faixa etária da(s) mulher(es) representada(s);
- Formas de representação: corpo inteiro, retrato, determinada pose.
- Situação em que as mulheres foram representadas.

A primeira coleção analisada foi: “Criar e aprender um projeto pedagógico História do Paraná”, destinada para 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Essa coleção foi aprovada pelo PNLD de 2010 e 2013. Foi escrita por Fernando Cunha e Soleni Fressato, ambos com formação na Universidade Federal do Paraná, e formados em História. No caso específico dessa análise estudamos a edição aprovada no PNLD de 2010.

FIGURA 4 - CAPA DO LIVRO CRIAR E APRENDER UM PROJETO PEDAGÓGICO HISTÓRIA DO PARANÁ (2011)



A Capa do livro traz uma fotografia com destaque para a Serra da Graciosa que foi um dos cinco caminhos coloniais que ligava o litoral a Curitiba. Foi construída em 1854, porém foi inaugurada oficialmente somente em 1973. Até metade do século xx era a única estrada pavimentada do Paraná, por esse motivo grande parte da economia do estado dependia da estrada para se desenvolver.

Fonte: CUNHA Fernando; FRESSATO, Soleni, 2011.

Nessa coleção observou-se o livro didático do professor, que possui 144 páginas apresentando os conteúdos abordados e mais 23 páginas de orientações para o professor. O livro inicia-se com uma apresentação convidando o leitor para uma viagem pela história pelo Paraná, seus símbolos e povos. Propondo uma articulação com a História Cultural.

Segundo Bueno (2008) todas as representações iconográficas, trazem lacunas, silêncios que precisam ser descobertos e decifrados para compreensão histórica. O livro analisado trouxe por meio das suas imagens destaque para urbanização da cidade de Curitiba, e criação de centros comerciais na cidade ao longo do século XX. Bem como o processo de ocupação por diferentes povos, é interessante perceber que o livro tenta mostrar de maneira sutil, por meio das imagens as mudanças e permanências ocorridas no processo de urbanização da cidade. Uma das principais fontes iconográficas utilizadas pelo livro foram as fotografias. A fotografia é tomada como fonte histórica importante no livro. Bueno (2011) ao referenciar Barthes (1980) aponta que a fotografia tem dois lados, um se trata da foto do fotógrafo e a outra do espectador, sendo o reflexo da intencionalidade e a outra as associações subjetivas de quem olha a imagem. Além das fotografias o manual também usa a reprodução de muitas fontes pictóricas e ilustrações. A maioria das imagens estão referenciadas com data e autoria.

Outro enfoque importante salientado neste material didático pelas imagens são as contribuições dos imigrantes europeus, e os povos indígenas na formação do estado do Paraná. Tendo prevalência das obras de Debret sobretudo na representação das cidades do Paraná que aparecem ao longo do livro como: Londrina, Castro, Antonina, União da Vitória. Apesar da história dessas cidades não serem referenciadas ou apresentadas no livro, ficando, então, sob a responsabilidade do docente que utilizou esse livro aprofundar os conteúdos por meio de pesquisas e referenciar as imagens contidas no material manuseado em classe pelos discentes.

A representação das mulheres nesse manual, se relaciona com a concepção História Regional trazida pelo livro à medida que as mulheres junto com os homens e seus familiares ajudaram no desenvolvimento econômico do Paraná, mediante seu papel de antagonista na história.

Averiguou-se nessa obra que as mulheres são retratadas em diferentes períodos do século XX e XXI onde ocupam diferentes espaços passando do espaço privado do lar para os espaços públicos. Aproximadamente das 238 imagens trazidas pelos livros, apenas 48 apresentaram a figura feminina ou as mulheres. Retratadas em sua maioria junto aos homens e em alguns momentos sozinhas na abertura dos capítulos chamando a atenção por meio de um boxe amarelo do que será apresentado nesse capítulo. Essas mulheres retratadas na abertura dos capítulos são meninas e meninos brancos(as) e negros(as). A partir da análise das imagens apresentadas das mulheres verificou-se que a maioria são imigrantes do início do século XX, brancas. Em menor quantidade aparecem imagens de mulheres negras e mulheres de etnia indígena.

Apesar de apresentar um número significativo de fontes iconográficas observa-se que as mulheres estão retratadas em apenas 48 das aproximadamente 238 imagens trazidas pelo livro. Além das diferenças entre os gêneros, evidencia-se uma distinção entre a representação das mulheres brancas, negras e indígenas.

As mulheres brancas emigrantes aparecem principalmente nas fotografias junto aos seus maridos e familiares, ajudando no trabalho e em ambientes ligados ao espaço doméstico com maior recorrência nas imagens do século XIX e XX, Já as imagens do século XXI apresentam mulheres andando pelas ruas de Curitiba e frequentando espaços públicos como shoppings. Porém não destacam os rostos dessas mulheres.

As mulheres negras no caso dessa obra foram apresentadas nos capítulos referentes ao período escravocrata, enquanto o Paraná era província de São Paulo, por meio das pinturas de artistas na sua maioria masculinos europeus.

As mulheres Indígenas aparecem nessa obra nos capítulos que se referem aos povos indígenas no Paraná, destacando o processo de violência e aculturação que sofreram, além do extermínio de algumas etnias que viviam no Paraná. A maioria das fotografias dessas mulheres aparecem em suas aldeias e também com seus filhos. As imagens, conforme Bueno (2011), ao fazer um levantamento sobre os estudos desse tema podem ser narrativas, persuasivas e argumentativas. Elas trazem uma história que não se encerram em si mesmas.

Passemos a observar algumas imagens de figuras femininas contidas na obra: “*Criar e aprender um projeto pedagógico História do Paraná 2010*”, para exemplificar o que expusemos anteriormente.

FIGURA 5 - ATIVIDADE NA UNIDADE 1: TEMPOS E HISTÓRIAS (FATOS E VERSÕES)



Fonte: CUNHA Fernando; FRESSATO, Soleni, 2011, p. 15

A imagem da figura 5 traz em destaque para uma das pinturas de Edward Hopper²⁵ de 1942, chamada Noctâmbulos. O termo fazia referência as pessoas que andam à noite e apreciam a vida noturna. Observa-se que essa primeira parte da obra evidencia uma mulher jovem, branca bem vestida em uma posição pensativa, como se estivesse esperando algo. A partir disso o livro coloca algumas perguntas problematizando essa imagem: Em sua opinião, onde a mulher está? O que você supõe que ela está fazendo ou pensando? Como ela parece se sentir?

Segundo Bueno (2008) é preciso tomar cuidado com as perguntas para não criar uma falsa ideia de representação da pintura como um fato verídico,

²⁵ Foi um pintor, ilustrador e artista gráfico americano que nasceu em 1882 em Nova York e faleceu em 1967. Suas pinturas buscavam representar a solidão contemporânea da vida moderna americana. (Edward Hopper. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Edward_Hopper> Acesso em 02 de novembro de 2017 às 14h30).

desprezando todo o contexto de sua criação, pois podendo levar o leitor a fazer uma leitura reduzida, de que aquilo realmente é um retrato do Real, prova do fato histórico.

FIGURA 6 - ATIVIDADE UNIDADE 1: TEMPOS E HISTÓRIAS (FATOS E VERSÕES)



Fonte: CUNHA Fernando; FRESSATO, Soleni, 2011, p. 16

A figura 6 é a imagem completa de representação da obra *Noctâmbulos*. Que retrata uma cidade urbana americana durante à noite. Observa-se que a mulher está em uma espécie de restaurante ou café tarde da noite e ao seu lado está um homem de terno preto, que está conversando com ela.

O outro homem sentado parece estar olhando a conversa entre a mulher e o homem, o garçom está olhando para fora como se essa cena fosse rotineira. Ao fazer o recorte da imagem o livro tenta contrapor a ideia do fato com o contexto ao deixar a mulher isolada na primeira imagem e dentro de um contexto maior na segunda.

Porém não explicita porque somente essa mulher está no café, e o que ela faz nesse lugar. Além disso essa imagem chama atenção para o fato de que em uma coleção de História Regional do Paraná, temos as representações de outros espaços que não paranaenses.

Outras imagens destacadas nessa obra que trazem a figura das relacionando-as a concepção histórica das permanência e das mudanças, como no caso da figura abaixo que representa os modos de celebração de casamentos.

FIGURA 7 - ATIVIDADE NA UNIDADE 1: TEMPOS E HISTÓRIAS (TODO O TEMPO O TEMPO TODO)



Fonte: CUNHA Fernando; FRESSATO, Soleni, 2011, p. 19

Observa-se nessa imagem as permanências relacionadas a vida pessoal das mulheres em que o casamento é algo importante além de representar um grande evento social. Observa-se que as duas imagens de 1881 e 2004 trazem as mulheres com vestidos brancos, que fazem alusão a ideia de dignidade e pureza das noivas, o véu, a igreja e várias pessoas assistindo a celebração, os homens de ternos e as mulheres de vestido. Em ambas as imagens a cerimônia religiosa é dirigida por um homem.

Além das imagens que estavam presentes nas atividades, analisou-se as aberturas de cada unidade. Onde percebeu-se a ocorrência e uso da imagem de meninas para explicar ou chamar a atenção para o texto a ser apresentado. Também observou-se que poucas imagens usadas foram pintadas, ou feitas por

mulheres. Uma das poucas pinturas feitas por mulheres no livro é o exemplo abaixo de uma pintura feita por Helena Wong²⁶.

FIGURA 8 - PINTURA FEITA POR UMA ARTISTA PLÁSTICA NA UNIDADE 2: GENTE QUE VAI, GENTE QUE VEM (PARANÁ DE TODOS)



Fonte: CUNHA Fernando; FRESSATO, Soleni, 2011, p. 28

O livro ainda apresenta várias imagens de imigrantes que vieram para o Paraná. Observa-se pelas fotografias que as famílias eram grandes. Além disso, verifica-se que no caso das imigrantes as mulheres, as mesmas ajudavam os maridos nos trabalhos na lavoura, na colheita dos alimentos assim como as crianças.

²⁶ Foi uma pintora, desenhista e gravadora chinesa naturalizada brasileira. Frequentou à Escola de Belas Artes do Paraná (1950). (**Helena Wong**. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9472/helena-wong>> Acesso em 05 de novembro de 2017 às 18h00)

FIGURA 9 - IMIGRANTES NO PARANÁ TRABALHANDO NO INÍCIO DO SÉCULO XX NA UNIDADE 2: GENTE QUE VAI, GENTE QUE VEM (PARANÁ DE TODOS)



Fonte: CUNHA Fernando; FRESSATO, Soleni, 2011, p. 31

FIGURA 10 - MULHERES IMIGRANTES ITALIANAS NA CIDADE DE COLOMBO EM 1920. UNIDADE 2: GENTE QUE VAI, GENTE QUE VEM (EUROPEUS E ASIÁTICOS)



Fonte: CUNHA Fernando; FRESSATO, Soleni, 2011, p. 54

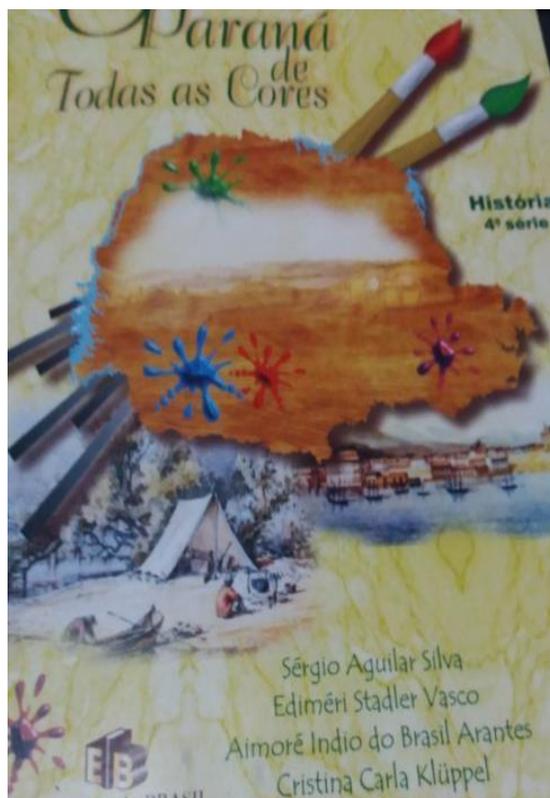
Observa-se que na figura 10 várias mulheres imigrantes de diferentes idades que estão sentadas na varanda de uma residência. No canto esquerdo observa-se que tem uma figura que remete a imagem de uma criança no quintal em menor destaque em um segundo plano.

Essas mulheres estão usando o mesmo corte de cabelo e o mesmo modelo de vestido longo para baixo do joelho. Apesar de colocar as mulheres em evidência nessa imagem o livro chama atenção do leitor por meio da legenda, para os lambrequins no telhado da casa, arquitetura típicos das casas italianas do início do século xx.

A segunda obra analisada foi: “Paraná de todas as cores”, aprovada pelo PNLD de 2007 destinado ao 4º ano, o livro ainda apresenta a terminologia série pois estava no período de transição entre a nomenclatura série para ano.

Foi escrita por Sérgio Aguilar Silva, Ediméri Stadler Vasco, Aimoré Índio do Brasil Arantes e Cristina Carla Kluppel com um total de 144 páginas. Todos os autores são Formados em História pela Universidade Federal do Paraná. Nessa obra foi analisado o livro do aluno, o livro traz como fontes iconográficas desenhos, fotografias e gravuras, porém muitas dessas imagens não apresentam legenda completa, algo diferente nessa coleção é que o grande enfoque do livro é mostrar os povos indígenas do Paraná, apresentando uma História Regional a partir da ocupação do território. Mas ao mesmo tempo apresenta uma história mais cotidiana das pessoas das classes populares, trabalhadores rurais e urbanos escolarizados ou não.

FIGURA 11 - CAPA DO LIVRO O PARANÁ DE TODAS AS CORES



A capa do livro é uma fotomontagem que apresenta a pintura em aquarela do Porto de Paranaguá no início do século xx. O porto passou a ser administrado pelo governo do Paraná em 1917 porém sua inauguração oficial ocorreu em 1935, se tornando um dos mais importantes centros de comércio marítimo até os dias de hoje. A outra imagem em destaque dentro do mapa faz alusão ao movimento Tropeiro no Paraná marcado pela busca do ouro, extrativismo e produção de açúcar.

Fonte: SILVA *et al*, (2001)

O livro traz uma apresentação propondo mostrar a história do Paraná e as pessoas que contribuíram para ele ser aquilo que é hoje, chamando atenção para o trabalho, movimentos populacionais e culturais, articulando-se a uma história com influência de cunho mais marxista.

FIGURA 12 - FOTOGRAFIA TRAZIDA PELO LIVRO DE FILHA DE LATIFUNDIÁRIOS DO PARANÁ. UNIDADE 2 MINERAÇÃO E TROPEIRISMO (QUEM ERAM OS TROPEIROS E QUEM MAIS TRABALHAVA NESSA ATIVIDADE?)



Fonte: SILVA, Sérgio Aguilar, *et al*, 2001, p. 57

A fotografia da figura 12 refere-se a Dona Francisca Batista de Carvalho filha de um latifundiário negociador de gado do Paraná, ela nasceu em 1895. A foto não traz data em que foi tirada ou outras informações. A imagem foi cedida pela Secretaria de Estado da Cultura do Paraná e usada para mostrar outros sujeitos que fizeram parte do tropeirismo no Paraná. Apesar de expor essa ideia o livro não problematiza a vida ou contribuições dessa mulher na história. Algumas imagens apresentadas pelo livro dos alunos, mostraram-se pouco nítidas e difíceis de serem analisadas. Como a imagem a seguir que retrata o que aparenta ser uma mulher trabalhando com tear, apesar de não especificar a data da pintura o livro remete-se ao final do século XIX em que existiam regiões que eram pouco povoadas no estado.

Um primeiro fator seria a maior presença feminina no mercado de trabalho, inclusive nas universidades, conjugada à expansão da luta das mulheres pela igualdade, numa conquista do espaço público que derivou da afirmação dos movimentos feministas.” (MATOS, 2000 p. 9)

FIGURA 13 - MULHER TRABALHANDO. UNIDADE 4 (IMIGRAÇÃO EUROPEIA E MIGRAÇÕES INTERNAS)



Fonte: SILVA, Sérgio Aguilar *et al*, 2001, p. 97

O livro traz aproximadamente 141 imagens, ao contrário da obra anterior apresenta um número maior de mapas e textos mais longos, o que implica na dificuldade de leitura e compreensão do conteúdo pelos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Das 141 imagens apresentadas apenas 33 continham mulheres.

O livro apresenta imagens de imigrantes europeias, com suas famílias e maridos ajudando no trabalho do dia a dia e também imagens de mulheres de etnias indígenas, não só do ponto de vista da aculturação e vitimização mais trabalhando e da resistência à colonização.

O livro tem uma proposta interessante ao abordar a diversidade étnica do Paraná, porém apresenta erros ortográficos e imagens com qualidade ruim o que dificulta o uso dessas imagens como fonte histórica. E em alguns momentos reforça os estereótipos em torno das imagens das mulheres, exemplos, o uso de salto alto, bem arrumada independentemente da situação a fim de ressaltar sua feminilidade.

FIGURA 11 - MENINA EM UMA FAVELA. UNIDADE 4 (OS TRABALHADORES DO PARANÁ: A LUTA POR EMPREGO E POR TERRAS)



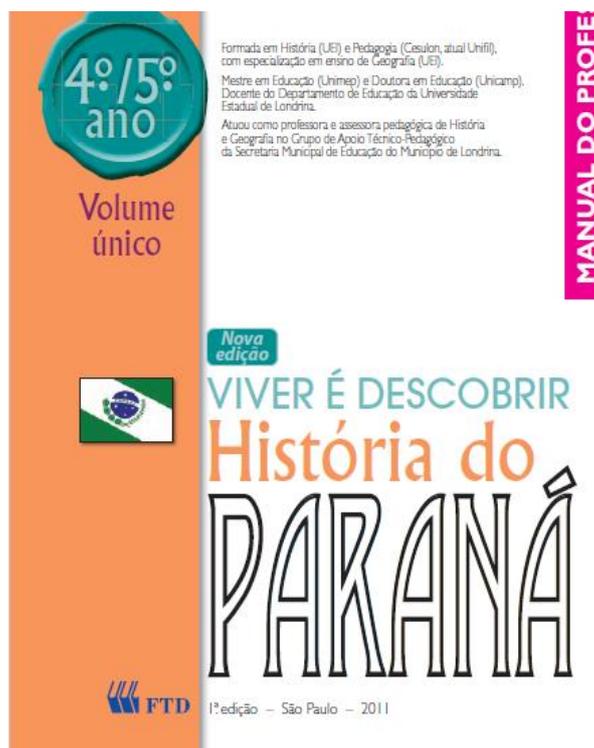
Fonte: SILVA, Sérgio Aguilar, *et al*, 2001, p. 117

O que chama atenção na figura 14 é o destaque dado para a menina, observa-se que atrás de todo esse cenário de pobreza e miséria a menina continua elegante, com salto alto e bolsa. Ressaltando sua feminilidade.

A terceira coleção analisada foi: “*Viver é descobrir História do Paraná*” destinado para o 4º e 5º ano aprovado pelo PNLN de 2010, escrito por Magda Madalena Tuma, Doutora em Educação, formada em Pedagogia e História pela universidade Estadual de Londrina. A obra apresenta uma proposta de trabalhar com tempo e a diversidade, relacionando-se com a proposta da História Cultural.

O livro analisado foi do professor que possui 175 páginas. Ao contrário das outras obras, essa coleção está disponível online pelo site da editora FTD, porém a versão disponibilizada para consulta dos educadores não está completa, devido à dificuldade em encontrar a versão física optou-se por analisar o manual em PDF com 44 páginas.

FIGURA 15 - CAPA DO LIVRO VIVER É DESCOBRIR HISTÓRIA DO PARANÁ



A capa é uma capa digital que é composta pela apresentação da formação da autora e uma bandeira do estado do Paraná.

Fonte: TUMA, 2011

Ao analisar o livro percebeu-se que apesar de apresentar a figura feminina diversas vezes na maioria das ilustrações as mulheres são representadas principalmente como crianças ou adultas, e constantemente estão dividindo o espaço ou dialogando com os homens. Reforçando ou passando a ideia de igualdade entre os gêneros. Ou de uma convivência harmoniosa. Em que os homens respeitam e dividem os espaços com as mulheres sem necessariamente haver uma diferença entre os gêneros, ambos são protagonistas da história. Apesar de tentar passar essa ideia de igualdade em algumas ilustrações percebe-se a diferença de tratamento entre os gêneros ou mesmo a desigualdade social que persiste entre estes.

Observa-se que no exemplo abaixo a menina é representada como ativa e com direito a voz. O balão apresenta um diálogo em que a menina pergunta para o menino: “Sabe de uma coisa? O menino interrompe ela e responde: - “O melhor é começar falando de você”. (Tuma, 2011, p. 5), porém o que se segue não é a apresentação da história da menina:

Na realidade, existem muitos gêneros, muitos “feminismos” e “masculinos”, e esforços vêm sendo feitos no sentido de reconhecer a diferença dentro da diferença, apontando que a mulher e homem não constituem simples aglomerados; elementos como cultura, classe, etnia, geração, religião e ocupação devem ser ponderados e inter cruzados numa tentativa de desvendamento mais frutíferas, através de pesquisas específicas que evitem tendências a generalizações e premissas preestabelecidas. (MATOS, 2000, p. 15)

FIGURA 16 - CAPÍTULO 1: O TEMPO E O DOCUMENTO NA HISTÓRIA DA VIDA



Fonte: Tuma, 2011, p. 5

FIGURA 17 - CAPÍTULO 1: O TEMPO E O DOCUMENTO NA HISTÓRIA DA VIDA



Fonte: Tuma, 2011, p. 6

Nessa outra imagem figura 17, trazida na amostra do livro, percebe-se que a menina que está no meio, ou seja, em maior evidência, na imagem está auxiliando o menino da esquerda a colocar sua foto no varal. Podemos problematizar a partir dessa imagem a ideia de que mesmo tendo dois meninos

para realizar essa simples função a figura da mulher é indispensável em um serviço doméstico analogicamente ligado a imagem do varal retratado na cena.

FIGURA 18 - CAPÍTULO 2: O DIREITO DE SER DIFERENTE: OLHARES SOBRE A DIFERENÇA OS GUARANIS



Fonte: Tuma, 2011, p. 17

A figura 18 trata-se de uma mulher em destaque trazida pelo livro. Ela é referenciada apenas como Mulher Guarani da região sul de 1950. Os exercícios que seguem no livro e a explicação sobre os guaranis em nenhum momento relacionam a imagem dessa Mulher com a história. Observa-se também que suas roupas não são características da sua etnia. O vestido Longo branco, cobrindo quase todo o corpo indica a forte influência europeia que a região do Sul do Brasil teve.

Essa coleção apresentou várias imagens de mulheres de diferentes lugares não necessariamente do Paraná. Além disso o livro trouxe diferentes fontes iconográficas (Pinturas, ilustrações e fotografias). Porém são imagens que muitas vezes são usadas para apresentar a temática a ser trabalhada, mas as mulheres retratadas iconograficamente, não são citadas em suas histórias e contribuições para constituição do estado do Paraná.

A quarta coleção analisada foi a coleção: Paraná: História aprovada pelo PNLD de 2010, tendo uma segunda edição aprovada para o PNLD de 2013,

destinada aos 4^o e 5^o anos. Foi escrito por Graziella Rollemberg, formada em Ciências Sociais pela Unicamp- SP.

Nessa coleção, estudamos o livro do professor, que possui 150 páginas apresentando o conteúdo e 50 páginas de orientação ao professor. Essa obra apresenta a relação do homem com o tempo como princípio da aprendizagem histórica, enfatizando mais o uso de fontes escritas do que iconográficas.

O manual apresenta aproximadamente 196 imagens das quais 40 apresentam a figura da mulher.

Assim como nas outras coleções analisadas o livro apresenta como fontes iconográficas, reproduções de telas de pinturas, fotografias prevalecendo as representações das paisagens paranaenses e mapas.

Além disso o livro organiza-se a partir de uma história Regional econômica. Trazendo no final do manual uma linha do tempo cronológica dos principais eventos que marcaram a História do Paraná de 1949 até 2010. Além disso há um destaque importante dado as fontes iconográficas aos diferentes povos imigrantes que formaram o Paraná.

O livro traz uma apresentação que enfatiza a ideia de “Todos nós”, cuja história pode ser contada por meio de relatos e fontes, incentivando a postura e detetives históricos dos estudantes, porém ao mesmo tempo permanece mostrando uma histórica cronológica linear, por meio das disposições dos conteúdos apresentados.

FIGURA 19 - CAPA DO LIVRO PARANÁ HISTÓRIA



A capa do livro traz a imagem do mapa do Brasil destacando o Paraná, com a cor verde ressaltando os aspectos de natureza e verde predominantes no estado, traz também a imagem de um cesto indígena fazendo alusão a cultura das etnias indígenas do Paraná e a bandeira do Paraná, chamando atenção para alguns dos principais símbolos do estado.

Fonte: ROLLEMBERG, Graziella, 2012

Nessa obra as representações das mulheres, ocorreram principalmente por meio das ilustrações, as mulheres sempre estão vinculadas a figura de ensinamento das crianças, netos e filhos, nos contextos domésticos e familiares. A figura da avó, da mãe, da menina e da adolescente mostram as diferentes etapas de vida das mulheres. O exemplo abaixo (figura 20) é uma historinha em que a avó está conversando com seu neto que está visitando. Durante a conversa ela dá várias orientações para o menino como pedindo para ele não andar descalço no chão. E o neto precisa entrevistar avó para saber como foi o dia do seu nascimento para uma tarefa da escola.

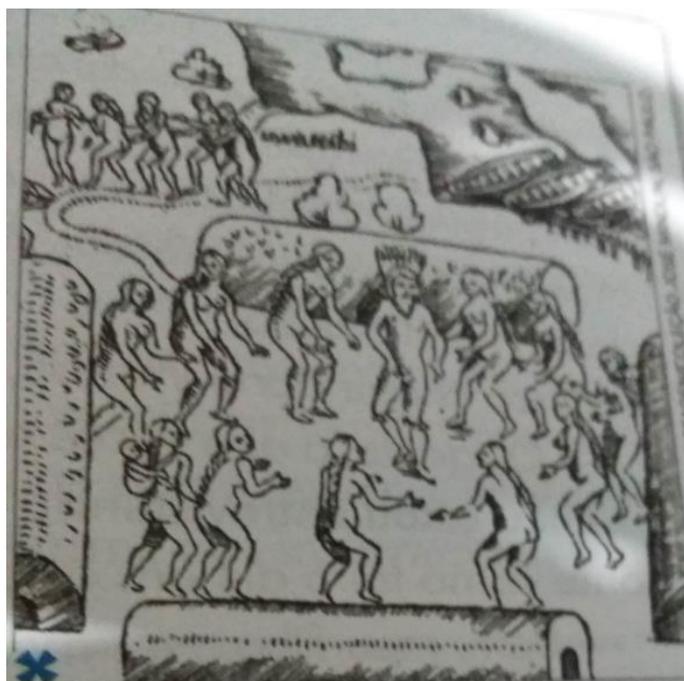
FIGURA 20 -ATIVIDADE NO CAPITULO 3: CONHECER O PASSADO



Fonte: ROLLEMBERG, Graziella, 2012, p. 25

Observa-se a roupa da avó com avental, cabelos amarrados, e óculos segurando um prato de comida servindo seu filho que é o pai do menino. Remetendo a figura das mulheres ao espaço doméstico.

FIGURA 21 - ATIVIDADE NO CAPITULO 3: CONHECER O PASSADO (A VISÃO DOS EUROPEUS)



Fonte: ROLLEMBERG, Graziella 2012, p. 26

A gravura acima (figura 21) refere-se ao desenho feito por Hans Staden²⁷ acerca da sua leitura sobre uma dança de mulheres de etnias indígenas em Ubatuba em 1557 durante suas viagens pelo Brasil. Nota-se que as mulheres não possuem uma feição humana bem definida, mas sim animalésca. Além disso nem todas estão no centro realizando a dança, estão carregando algo. Mostrando a divisão de tarefas dentro da aldeia.

Ao continuar trazendo a imagem das mulheres indígenas, durante a explicação do Caminho do Peabiru e a origem etimológica do termo, novamente o livro apresenta uma mulher, neta de índios, que está vendendo produtos para uma menina e conta um pouco sobre a origem desse termo. Observa-se na imagem que a menina está prestando atenção atentamente no que a dona Maria de Lurdes está lhe explicando.

FIGURA 22 - HISTÓRIA SOBRE PEABIRU: CAPÍTULO 4 (OS INDÍGENAS)



Fonte: ROLLEMBERG, Graziella 2012, p. 31

Assim como nas outras obras as imagens das mulheres indígenas representam principalmente o contexto do processo de “civilização” que sofreram com a chegada dos europeus e aculturação.

²⁷ Foi um explorador aventureiro do século XVI que visitou o Brasil duas vezes, e escreveu um livro sobre suas aventuras no Brasil. Em uma dessas visitas se tornou prisioneiro dos tupinambás por vários meses. (SHILLING, Voltaire. **As aventuras de Hans Staden**. Disponível em: http://educaterra.terra.com.br/voltaire/500br/hans_staden.htm> Acesso em 05 de novembro de 2017 às 18h12).

FIGURA 23 - ÍNDIA GUARANI. CAPÍTULO 5 (OS COLONIZADORES EUROPEUS)



Fonte: ROLLEMBERG, Graziella 2012, p. 43

A imagem acima é uma reprodução de uma obra de Debret em que ele representa uma índia civilizada indo para igreja em um domingo. Essa obra foi pintada entre 1834- 1839. Observa-se que os trajes são longos cobrindo quase todo corpo das mulheres. Além disso os cabelos estão presos ou cobertos por véus. Os vestidos não apresentam muito detalhes e não são chamativos. Essa imagem aparece no canto direito da página no fim da página e é pouco problematizada.

O livro também traz algumas imagens que remetem ao papel protagonista das mulheres em lutas e manifestações políticas. Porém, essas representações não são de eventos que ocorreram no Paraná. A imagem abaixo representa o movimento feito em 1992 contra o governo Collor em São Paulo.

FIGURA 144 - MANIFESTAÇÕES CONTRA O GOVERNO COLLOR EM SETEMBRO DE 1992-SP. CAPÍTULO 10 (O PARANÁ SE TRANSFORMA).



Fonte: ROLLEMBERG, Graziella 2012, p. 90

Já no final do livro existe um pequeno texto explicando sobre ser paranaense. No texto o menino Júlio está irritado e bravo com Gabriela e grita com ela que é descrita como uma menina risonha e sardenta. Observa-se na cena que a menina está alegre apesar da irritação do menino com ela, porque ela está provocando ele chamando o mesmo de “curitiboca”, que é uma expressão popular usada para citar uma pessoa que nasceu ou mora em Curitiba desde a infância e não conhece outras regiões do Brasil. É uma mistura entre as palavras “Boboca” e “Curitibano”.

FIGURA 25 - IMAGEM TRAZIDA PELO LIVRO SOBRE SER PARANAENSE. CAPÍTULO 13 (O PARANÁ DOS PARANAENSES)



Fonte: ROLLEMBERG, Graziella 2012, p.122

Observa-se que nessa coleção grande parte das imagens em que as mulheres aparecem são em ilustrações de desenhos. Além disso é mais recorrente o aparecimento das mulheres brancas, indígenas e em menor escala das mulheres negras. Que geralmente aparecem trabalhando no comércio nas ruas no século XIX e XX, representadas em pinturas.

A quinta coleção analisada foi: "Historiando o Paraná: Recortes de tempos e Vivências" aprovada pelo PNLD de 2013. Escrito por: Darci Alda Barros, Maria Dilône Pizzato, e Marlene Marques. As autoras possuem formação em história, pedagogia, ciências sociais e psicologia, por diferentes universidades do sul do Brasil.

FIGURA 17 - CAPA DO LIVRO HISTÓRIA REGIONAL HISTORIANDO O PARANÁ: RECORTES DE TEMPOS E VIVÊNCIAS



A capa do livro é uma foto montagem em que aparece uma menina em destaque lendo um livro e em um segundo plano as imagens de diferentes lugares do Paraná em diferentes momentos da história. Nota-se que a criança é protagonista no papel de descoberta dessa história regional.

Fonte: BARROS *et al.*, 2011

O livro do professor analisado possui 128 páginas de apresentação dos conteúdos e 64 páginas de orientações para o professor. O livro tem aproximadamente 152 imagens das quais 36 apresentam a imagem da mulher. No caso específico dessa obra retratada principalmente como criança.

O livro está organizado de modo a apresentar a voz da criança, tendo como referência a história do Paraná a partir das crianças que fazem parte dessa história, usando diferentes fontes iconográficas (fotografias, gravuras, pinturas e ilustrações) e dando destaque a história dos povos indígenas e africanos no Paraná. Além disso o livro traz referências paranaenses e brasileiras como de Helena Kolody e Tarsila do Amaral. As mulheres são retratadas nas ilustrações de meninas que ajudam a contar a história. Relacionando-se com uma perspectiva de História Cultural. Diferente de todas as outras coleções essa é a única em que a criança é tomada como narradora da história de sua vida.

O interessante é perceber que ao Referir-se a Helena Kolody e Tarsila do Amaral o livro traz uma pequena biografia explicando que foram essas mulheres e suas contribuições na História do Paraná e Brasil.

O livro traz uma apresentação convidando os leitores a fazerem um passeio cultural pela História do Paraná, incentivando as crianças a se enxergarem como atores sociais na história.

Em cada abertura de capítulo é apresentada uma ilustração em que várias crianças estão construindo algo, investigando, conversando sobre a história que será apresentada no capítulo.

FIGURA 27 - FOTOGRAFIA DA ESCOLA VILA SANTINHA EM CURITIBA EM 1931. CAPÍTULO 3 (OS IMIGRANTES COMPONDO O MOSAICO ÉTNICO PARANAENSE)



Fonte: BARROS *et al*, 2011, p. 60

Ao contrário dos outros livros que partiram de acontecimentos mais amplos que marcaram a construção do Paraná como, economia e imigração, essa coleção ao optar pelo protagonismo infantil partiu da concepção de coisas mais próximas as crianças, como as escolas. A figura 27 representa a escola da Vila Santinha em Curitiba, que era uma escola comunitária de europeus, observa-se que as professoras eram em sua maioria mulheres. Além disso pela fotografia as meninas tinham um uniforme que consistia em vestido e sapatilhas

com meias. Além disso as imagens mostram que as meninas já frequentavam as mesmas escolas que meninos no Paraná.

FIGURA 28 - OBRAGES E MENSUS: CAPÍTULO 4 (TRABALHO E EXPLORAÇÃO NO PARANÁ: RECOMPONDO A HISTÓRIA)



Fonte: BARROS *et al*, 2011, p. 81

A (figura 28) refere-se aos Mensus que eram considerados trabalhadores, que faziam de tudo para não serem desmoralizados. A reputação valia mais que o dinheiro. Por esse motivo às vezes trocavam as suas mulheres em apostas. Era uma prática recorrente durante o século XX no País.

Além de fazer referências aos povos indígenas e imigrantes o livro também traz em evidência a influência dos negros para constituição do Paraná, porém essa representação ainda estereotipada, observe como a boca retratada nos personagens, é bem maior do que em outros desenhos apresentados pelo livro na figura (28)

FIGURA 29 - O COTIDIANO DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA: CAPÍTULO 5 (AS LUTAS E RESISTÊNCIAS À EXPLORAÇÃO E À EXCLUSÃO)



Fonte:BARROS *et al* , 2011, p. 103

Apesar de às vezes o livro trazer esses estereótipos, traz uma variedade de iconografias, além de ressaltar as questões da pluralidade cultural. Se pensarmos a escola em seu lócus, ela surge de uma demanda muito específica para atender a uma determinada classe da sociedade, essa distinção não se rompeu totalmente, ainda vivemos as profundas diferenças por exemplo, entre o público e o privado, o mito da democracia racial, e as influências da branquidade normativa.

Até 1900 e 1920 os negros eram personagens quase ausentes e referidos ocasionalmente na literatura, posteriormente a esse período as representações dos negros ganharam uma conotação muito folclórica, animalizada com poucos traços humanos, dificilmente retratados com seus familiares.

Na tentativa de sucatear ou sutilizar esse racismo se tornou comum as adaptações dessas obras literárias o que é reiterado por Araújo (2015) como algo demasiado ideológico e falho, ao passo que não trabalha com racismo ou outras formas de discriminação. Devemos entender o racismo como algo que é um problema de toda sociedade e não apenas dos negros, e através das análises de literatura, e outros meios desconstruir os preconceitos entorno da questão racial.

A partir do que foi analisado em cada obra, observou-se que os livros didáticos de História Regional do Paraná tem dado mais visibilidade as questões de diversidade e gênero principalmente por meio da iconografia. Porém verifica-se ainda a contínua presença de estereótipos em torno da figura feminina, que na maioria das vezes é representada na literatura didática conforme o estabelecimento de papéis sociais advindos de uma sociedade patriarcal.

6 CONCLUSÃO

Ao tomamos o livro didático como fonte histórica, observamos como o mesmo se revela um objeto complexo da cultura material escolar, que traz vestígios e pistas importantes sobre a história da sociedade e educação das crianças em determinado momento histórico.

A pesquisa aqui realizada tomando como base as relações de gêneros dentro dos livros didáticos regionais apontou que os mesmos entre 2007 e 2010 deram mais espaço e visibilidade às questões de diversidade cultural e conseqüentemente ao uso da iconografia como fonte histórica. Aproximando-se mais de uma história cultural.

Porém, ao mesmo tempo em que os manuais apresentaram um discurso de valorização das diferenças, os livros trazem a iconografia e a representação feminina muito ligada aos espaços domésticos e sem aprofundamento das suas respectivas contribuições para a história do Paraná. Que evidenciaram um outro desafio da História Regional paranaense, que pelas obras aqui analisadas focou-se muito na história do desenvolvimento de Curitiba em detrimento de outras cidades do estado.

Além da predominância das figuras masculinas verificou-se uma significativa diferença entre as representações de mulheres negras, brancas e de etnias indígenas, mostrando que além das diferenças entre gênero existem diferenças expressivas dentro da própria categoria de análise da história das mulheres, na representações das mesmas nos manuais didáticos.

O uso da fotografia como fonte histórica também cresceu nos livros analisados no período dessa pesquisa. Isso é recorrente do fato de que muitas vezes as fotos são consideradas como leituras mais próximas da realidade, o qual evidenciou-se nessa pesquisa ser um risco uma vez que não existe uma verdade absoluta em história.

A presente pesquisa mostrou várias possibilidades de indagações, permanências e mudanças acerca da representação feminina, além de possibilidades de continuação de pesquisas futuras sobre o uso da iconografia na sala de aula por meio dos livros didáticos, o Ensino de História Regional nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental bem como o uso da

iconografia na construção das concepções sobre gênero e papéis de gênero na sociedade.

Por fim constatou-se que apesar de na última década terem sido feitos diversos movimentos populares, leis e planos educacionais para a inserção e trabalho com as questões de gênero, os manuais apresentam essa mudança de modo muito irrisório e pouco aprofundado. O que exige o aprofundamento dessas questões por meio da mediação dos educadores em sala de aula, afim de possibilitar uma educação mais crítica e reflexiva aos estudantes.

7 REFERENCIAS

ARAUJO, D.C. **Literatura infanto-juvenil e Política Educacional: estratégias de racialização no programa nacional de biblioteca da escola**. 2015. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Paraná, p.76-125, 2015.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Livros didáticos entre textos e imagens** .2. ed. São Paulo: Contexto, p. 69-89, 2002.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. p. 475-491, 2004.

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

_____. Produção didática de História: Trajetória de Pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, jan./jun. p. 487-516, 2011

BARROS, Darci; PIZZATO, Maria Dilonê; MARQUES, Marlene. **História Regional: Historiando o Paraná recortes de tempos e vivências**. Curitiba: Base Editorial, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora Ltda,69-87, 2002

BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. 7ª.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro; Vozes, 2009.

BRASIL, MEC. **O Programa Nacional do Livro Didático**. Decreto nº 91.542. De 19/8/85.

BRASIL, MEC. **Constituição da República federativa do Brasil**. Decreto-Lei n.1.077/ de 26 de janeiro de 1970.

Brasil, Mec. **Guia do livro Didático de História**, 2007.

Brasil, Mec. **Guia do Livro Didático de História**, 2010.

Brasil, Mec. **Guia do Livro Didático de História**, 2013.

BRASIL, MEC. **Condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Lei nº 1.006 de 30/12/38.

BRASIL, MEC. **Condições de produção, importação e utilização do livro didático** Lei nº 8.460 de 26/12/1945.

BRASIL, MEC. **Lei orgânica do Ensino Primário**. Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.

Brasil, MEC. **Disposições sobre edição e distribuição de livros textos e dá outras providências**. Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976.

BRASIL, MEC. **PNLD**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>> Acesso em 30 de jul de 2016 às 22h06.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Decreto nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. BRASIL.MEC. decreto nº 77.107, de 4/2/76. Brasília: MEC/SEF, p. 19-41, 1998.

BRASIL.MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Decreto nº 11.340 de 07 agosto de 2006.

BRASIL. **Feminicídio**. Decreto nº 13.104 de 9 de março de 2015.

BUENO, João Batista. Imagens visuais em livros didáticos de História. **RESGATE**, SP, v. XIX, nº22, jul/dez. p.68-76. 2011.

_____. Propostas de leitura de imagens visuais em livros didáticos de História. **Domínios da imagem**, Londrina, ano II, nº 3, novembro. p.79-94, 2008.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2 ed. São Paulo; UNESP, 2010.

_____. **Testemunha Ocular**. 1.ed. São Paulo: EDUSC, 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CAPRINI, Aldieris. Braz Amorim. Pesquisa em História Regional: aspectos conceituais e metodológicos. Disponível em: <http://www.iiib.ufop.br/IIIsimposio/64.pdf>> Acesso em: 20 de dez de 2016 às 16h46.

CHATIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1988.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, nº 11, p- 5-24, abr. 2002.

COLLARES, Solange Aparecida. **A formação de professores na escola normal: e os primeiros professores do estado do Paraná.** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/609_437.pdf> Acesso em 01 de jul de 2017 às 16h11.

CORRÊA, Anderson Romário Pereira. **História Local e Micro- História: encontros e desencontros.** Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/revistaihrgs/article/view/57504>> Acesso em: 03 de jan. de 2017 às 17h52.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052>> Acesso em: 06 de agosto de 2016 às 14h26.

COSTA, Ana Alice Alcântara. Refletindo sobre as imagens da mulher na cultura política. In FERREIRA; NASCIMENTO (Orgs). **Imagens da mulher na cultura contemporânea.** Bahia: NEIM/UFBA, 2002, pp. 69-83.

CRESTANI, Leandro de Araújo. O Ensino de História Regional e Local nos anos iniciais do ensino fundamental do município de Toledo. CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, XXXV Encuentro de Geohistoria Regional, 2015, Toledo. **Anais...** Toledo: Évora, 2015.

CUNHA, soleni; FRESSATO, Fernando. **Criar e aprender um projeto pedagógico: História do Paraná.** São Paulo: FTD, 2011.

DOMINIQUE, Julia. **A cultura escolar como objeto histórico. Revista brasileira em história da educação**, nº 1, p. 9-43, jan – jun de 2001.

FRAGO VIÑAO, Antonio. **Por uma história da cultura escolar.** São Paulo, p. 143-275, 2003

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Rodrigues Valeria; COSTA, Wanderly Ferreira. **O livro didático em questão.** 3 ed. São Paulo; Cortez, 1997.

FREITAS, Klix Neli; RODRIGUES, Haag melissa. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo.** Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf.> Acesso em 04 de julho de 2016 às 22h45.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A construção do código disciplinar da História do Paraná: a presença desse ensino na cultura escolar. UFPR, Paraná, 2003 (**Comunicação Oral**)

_____. Narrativas Históricas do Paraná: da obrigatoriedade da lei à História escolarizada. 2007. **Anais...** Curitiba: PUC, 2007.

GOFF, Jacques Le. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, P. 25-57)

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14^a.ed. São Paulo: Papirus, 1996.

LIMA, Adilson Carlos; DOMINGOS, Rosa Julieta; SELONK, Marcus José Takahashi. A inserção da História Local e Regional na Historiografia e sua abordagem em sala de aula. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO: Novos Direitos Novas Práticas Sociais e a Educação? X, 2010. **Anais...**Jacarezinho: UENP, 2010.

LIMA, Elicio Gomes. Pesquisa sobre o livro didático de história e a produção de conhecimentos de sujeitos aprendentes. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 125-141, maio, 2013.

LOPES. Guacira Louro. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Márcia Medeiros. **Paranismo e pensamento dos educadores no século XX**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-075-TC.pdf> >. Acesso em : 23 de dez de 2016 às 15h32.

MAIA, Tatyana de Amaral. As políticas públicas de avaliação do livro didático. Múltiplas experiências. **Revista história hoje**, Natal, v. 5, nº 9, junho, p. 257-261, 2016.

MATOS. Maria Izilda S. **Por uma história da mulher**, RJ:EDUSC, 2000, p.7-15

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: Fotografia e História interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, p. 73-98, 1996

MIGUEL, Maria Blanck Elisabeth Maria. **A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo**. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/9.pdf > Acesso em 01 de jul de 2017 às 16h08.

MIRANDA, Sonia Regina e LUCA; Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo v. 24 nº.48, p.123-144, 2004.

MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas, e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. **Antíteses**, Paraná, v. 5, n. 10, p. 717-740, jul./dez, p- 717- 740,2012.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 20 de dez de 2016 às 16h04.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Políticas públicas e reformas curriculares: as escolas primárias no paraná na primeira república. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n 1, dez/ jul , p. 1-19, 2006.

OLIVEIRA, Wilson Sousa. A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de g nero. **Revista fórum identidades**, Alagoinhas, v. 9, n. 5, jan /jun, p.139-148, 2011.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PARANÁ. **Código de Ensino de 1917**. Curitiba: DEAP.

_____. **Lei 13381, de 18 de dezembro de 2001**. Torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino, conteúdos da disciplina História do Paraná. Diário Oficial, Paraná, p. 2, 18 dez. 2001.

PEDRO, Maria Joana. **Mulheres do Sul**. In: PRIORE, Mary Del. Histórias das mulheres no Brasil. 9  ed. São Paulo: Contexto, p. 2178-321, 2008.

PEREIRA, Mikaela Aline. **A representação da mulher no livro didático de História**.2013.51 f. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização)-Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4  ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PRIORE, Del Mary. **Histórias do cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2001.

PRIORI, Angelo A. O ensino de História Regional e Local: alguns problemas e algumas perspectivas: USP, São Paulo, 1996 (**Comunicação oral**)

QUIOSSA, Amanda Sangy. **Leitura e escrita: processos que permeiam a história ensinada**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/LEITURA-E-ESCRITA-PROCESSOS-QUE-PERMEIAM-A-HIST%C3%93RIA-ENSINADA.pdf>> Acesso em 06 de agosto de 2016 às 18h37.

ROLLEMBERG, Graziella. Paraná História. São Paulo: Editora  tica, 2011.

RANCI RE, Jacques. A comunidade est tica. **Revista Poi sis**, n  17, p-169-187, jul/dez de 2011.

SCOTT, Joan. **G nero e Historia**. Ciudad de México: FCE, 2008.

SILVA, Aguilar: VASCO Stadler; ARANTES, Brasil; KLUPPEL, Carla. **O Paraná de Todas as Cores**. Curitiba: Base Editora, 2001.

SILVA, Bereta Cristiani. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de História. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2007.

SILVA, Luciana Rezendes de Ferreira. Uma análise da crise de 29 nos livros didáticos de história. **Educação Básica Revista**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 105-116, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.83- 115.

SOBRINHO, Artemisa Cunha; MELO, Francisco Denis. O professor de História e o livro didático. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, Acaraú, p. 93-111, mar. 2009.

SOUZA, Fátima Rosa; OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves. As faces do livro de leitura. **Cadernos Cedes**, São Paulo, p- 25-40 nov 2000.

TUMA, Magda Madalena. **Viver é descobrir história do Paraná**. São Paulo: FTD, 2011

VALDEZ; RIBEIRO. Produção de livro didático de História Regional para crianças: um desafio acadêmico. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, MS, v.3, n.7, p.54-67, jan./abr. p. 1-14, 2013.

VARELA, Júlia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, Maria Vorraber (org) . Escola básica na virada do século: Cultura, política e currículo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73-106.

VIEIRA, Loos Luiza Jucilmara. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogo entre a iconografia pictórica e o ensino de história**. 2015. 178f. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

WASELFISZ, Julio. **Mapa da violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil**. 2015.