

**SAMARA ELISANA NICARETA**

**LIVROS DIDÁTICOS:  
GÊNERO, CURRÍCULO E IDEOLOGIA  
NA ESCOLA PRIMÁRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre. Programa de Pós-  
graduação – Mestrado em Educação, Linha de  
Pesquisa – Práticas Pedagógicas e Elementos  
Articuladores.  
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador: Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos.

**CURITIBA**

**2010**

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de externar minha máxima gratidão:

A meus pais Adelino e Esther por me ensinarem o valor dos estudos e estarem sempre me apoiando em todos os momentos de minha vida.

Aos meus irmãos, Cleiton, Sheyla, Jean e Lilian que se empenharam em tornar este momento possível.

Às minhas filhas Ana Carolina e Ana Cecília que são a razão do meu viver.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me apoiaram.

Especial agradecimento ao meu Professor Orientador Ademir Valdir dos Santos por ser minha luz nesta caminhada.

Agradeço principalmente a Deus por estar viva e poder presenciar este momento.

*Já não sonho mais com este dia,  
pois, este não é mais uma idealização.  
É algo concreto  
que faz parte do meu viver e crescer.  
Crescendo encontro meu futuro, e este, é um sonho  
para ser vivido ainda...*

*Samara*

## RESUMO

Os papéis que a sociedade estabelece para a mulher são cultivados no ambiente cultural com auxílio da escola (LOURO, 2008, 1997; SOUZA, 2005; ROSALDO, 1979). O objetivo desta pesquisa é identificar e discutir a constituição do gênero feminino veiculada nas imagens presentes nos livros didáticos publicados no período entre 1915 e 1969. A metodologia está embasada na análise documental de 33 livros: cartilhas, livros de leitura e de Educação Moral e Cívica. A questão da imagem é abordada conforme Cunha (2007). São predominantes as ilustrações da menina branca, vestido rodado, com cabelos alinhados, laço de fita, acompanhada sempre de brinquedos próprios como bonecas. A menina e a mulher são representadas quase que exclusivamente no ambiente doméstico ou em situações em que há controle e limites físicos estabelecidos. Em oposição, o menino e o homem são representados com variação na vestimenta, tipicamente masculina, localizados em ambientes privados e públicos, em situações que sugerem liberdade. Nas representações de famílias, há dois sujeitos distantes e divididos quanto a seus papéis parentais: o masculino e o feminino. O livro didático da escola primária brasileira traz imagens carregadas de identidades construídas, de comportamentos esperados ou aceitos como normais, propostos por uma dada ideologia. Fica clara a função curricular, de carga ideológica, atribuída ao livro didático ao longo da história. É um instrumento destinado a fixar e assegurar um posicionamento educacional, como veículo privilegiado para inocular regras, comportamentos e padrões sociais.

Palavras-chave: livro didático; gênero; currículo; ideologia; escola primária.

## ABSTRACT

The roles that society sets for women are grown in the cultural environment with the help of the school (LOURO, 2008, 1997; SOUZA, 2005; ROSALDO, 1979). The objective of this research is to identify and discuss the gender question that is present in the images through the textbooks published between 1915 and 1969. The methodology is based on documental analysis of 33 books: textbooks, reading books and manuals of Moral and Civic Education. The image analysis is based on Cunha's perspectives (2007). Illustrations of the white girl are prominent, wearing dress, beautiful hair, ribbon, always accompanied by toys such as dolls. The girl and woman are represented almost exclusively at home or in situations where there are physical limits and control. In contrast, the boy and man are represented with variation in dress, typically male, located in private and public places, in situations that suggest freedom. In the representations of family, there are two distant subjects divided concerning their parental roles: male and female. The textbook of the Brazilian primary school brings images full of constructed identities, expected behavior or accepted as normal, proposed by a particular ideology. It is clear the curriculum function with an ideological content, attributed to the textbook in history. It is intended to establish and support an educational aim, as a privileged vehicle to inoculate rules, behaviors and social patterns.

Keywords: textbook, gender, curriculum, ideology, primary school.

## SUMÁRIO

	Lista de Tabelas	6
	Lista de Figuras	7
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O LIVRO DIDÁTICO: CURRÍCULO E IDEOLOGIA</b>	<b>21</b>
2.1	O LIVRO DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICA	22
2.2	O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE DE PESQUISA	31
2.3	O LIVRO DIDÁTICO ASSOCIADO À IDEOLOGIA: UMA FERRAMENTA DO CURRÍCULO	34
2.3.1	A ideologia e suas relações com a educação escolar	39
2.4	A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO	40
<b>3</b>	<b>GÊNERO E EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA</b>	<b>46</b>
3.1	UMA QUESTÃO DE GÊNERO	46
3.1.1	O Movimento Feminista	50
3.2	MULHER, CULTURA E SOCIEDADE	54
3.3	INSTITUIÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E GÊNERO	56
3.3.1	Breves retratos de Educação Feminina	59
3.4	CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XX: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	64
<b>4</b>	<b>GÊNERO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX: O QUE CONTAM OS LIVROS DIDÁTICOS</b>	<b>70</b>
4.1	O GÊNERO E A QUESTÃO IDEOLÓGICA NOS LIVROS DIDÁTICOS	78
4.1.1	Cartilhas: “é de pequeno que se torce o pepino”	79
4.1.2	Livros de Educação Moral e Cívica	102
4.1.3	Livros de Leitura em Geral	108
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>151</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICES E ANEXOS</b>	<b>163</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação dos livros didáticos analisados (n = 33)	74
Tabela 2 – Agrupamento e classificação imagética nas cartilhas	75
Tabela 3 – Agrupamento e classificação imagética dos livros de leitura	76

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nova Cartilha – Capa	81
Figura 2 - Nova Cartilha – pp.11-12	82
Figura 3 - Nova Cartilha – p.3	83
Figura 4 - Nova Cartilha – pp. 4-5	83
Figura 5 - Nova Cartilha – pp.6 - 7	83
Figura 6 - Nova Cartilha – p. 13	84
Figura 7 - Nova Cartilha – pp.34-35	84
Figura 8 - Nova Cartilha – pp.36-37	85
Figuras 9a - Nova Cartilha – pp.46-47	86
Figura 9b – Nova Cartilha – pp. 46-47	86
Figura 10a - Nova Cartilha – pp.58-59	86
Figura 10b – Nova Cartilha – pp. 58-59	86
Figura 11 - Nova Cartilha – pp.66-67	87
Figura 12 - Nova Cartilha – pp.70-71	87
Figura 13 - Nova Cartilha – p.78	88
Figura 14 – Cartilha de Alfabetização – Capa	89
Figura 15 - Cartilha de Alfabetização – p.9	90
Figura 16- Cartilha de Alfabetização – pp.48-49	90
Figura 17 – Minha Cartilha – Capa	91
Figura 18 – Minha Cartilha – pp.8-9	92
Figura 19 – Minha Cartilha – p.46	92
Figura 20 – Minha Cartilha – p. 47	92
Figura 21 – Minha Cartilha –pp. 48	92
Figura 22 – Nossa Cartilha – Capa	93
Figura 23 – Nossa Cartilha – pp. 6-7	94
Figura 24 – Nossa Cartilha – pp. 16-17	94

Figura 25 – Nossa Cartilha – p. 94-95	94
Figura 26 – Cartilha Proença – Capa	96
Figura 27 – Cartilha Proença – p.3	97
Figura 28 – Cartilha Proença – p. 8	97
Figura 29 – Cartilha Proença – p.14	97
Figura 30 – Cartilha Proença – p.71	97
Figura 31 – Cartilha Maravilhosa - Capa	99
Figura 32 – Cartilha Maravilhosa – p.5	100
Figura 33 – Cartilha Maravilhosa – p. 6-7	100
Figura 34 – Cartilha Maravilhosa – pp. 8-9	100
Figura 35 – Cartilha Maravilhosa – pp.10-11	100
Figura 36 – Cartilha Maravilhosa – pp. 12-13	100
Figura 37 – Cartilha Maravilhosa – pp. 14-15	100
Figura 38 – Cartilha Maravilhosa – pp. 16-17	101
Figura 39 – Cartilha Maravilhosa – pp. 18-19	101
Figura 40 – Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas – 1929 - Capa	102
Figura 41 - Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas – 1937 - Capa	102
Figura 42 - Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas – 1945 – Capa	103
Figura 43 – Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas – 1945 – p. 7	104
Figura 44 – Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas — p. 10	104
Figura 45 – Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas — pp. 98-99	104
Figura 46 - Primeiro L.de Leituras Moraes e Instructivas – 1945 – p. 69	104
Figura 47 - Primeiro L.de Leituras Moraes e Instructivas –1945 – p.110	104
Figura 48 - Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas – 1945 – pp. 126-127	104
Figura 49 – Compendio de Civilidade – Capa	105
Figura 50 - Compendio de Civilidade – pp. 104	105
Figura 51 – Terceiro Livro de Leitura – Capa	109
Figura 52 – Quarto Livro de Leitura – Capa	109
Figura 53 – Pindorama – Capa	112
Figura 54 – Pindorama – p. 112	112



Figura 55 – Pindorama – p. 234	112
Figura 56 – Contos Brasileiros - Capa	112
Figura 57 – Contos Brasileiros – p. 49	112
Figura 58 – Contos Brasileiros – p. 136	112
Figura 59 – Corações de Crianças - Capa	114
Figura 60 – Corações de Crianças – p. 12	115
Figura 61 – Corações de Crianças – p. 45	115
Figura 62 – Corações de Crianças – p. 103	115
Figura 63 - Histórias de Crianças e de Animais - Capa	116
Figura 64 - Histórias de Crianças e de Animais – p. 5	116
Figura 65 - Histórias de Crianças e de Animais – p. 10	117
Figura 66 - Histórias de Crianças e de Animais – p. 15	117
Figura 67 - Histórias de Crianças e de Animais – p. 22	118
Figura 68 - Histórias de Crianças e de Animais – pp. 30-31	118
Figura 69 - Histórias de Crianças e de Animais – p. 145	119
Figura 70 – Leituras Infantis – Capa	120
Figura 71 – Leituras Infantis – pp. 52	121
Figura 72 – Leituras Infantis - p. 73	121
Figura 73 – Leituras Infantis - p. 77	121
Figura 74 – Leituras Infantis -pp. 84-85	121
Figura 75 – Leituras Infantis - pp. 88-89	122
Figura 76 – Leituras Infantis – pp. 90-91	122
Figura 77 – Leituras Infantis – p. 128	122
Figura 78 – O Bom Colegial - Capa	123
Figura 79 – O Bom Colegial – pp. 8-9	123
Figura 80 – O Bom Colegial – pp. 16-17	124
Figura 81 – O Bom Colegial – pp. 30-31	124
Figura 82 – O Bom Colegial – pp. 52-53	125
Figura 83 – O Bom Colegial – pp. 62-63	125
Figura 84 – O Bom Colegial – pp. 68-69	125

Figura 85 – O Bom Colegial – pp. 92-93	125
Figura 86 – Nosso Brasil – Capa	126
Figura 87 – Nosso Brasil – pp. 14-15	127
Figura 88 – Nosso Brasil – pp. 16-17	127
Figura 89 – Nosso Brasil – pp. 36-37	128
Figura 90 – Nosso Brasil - pp.50-51	128
Figura 91 – Nosso Brasil – pp. 76-77	128
Figura 92 – Nosso Brasil – pp. 122-123	128
Figura 93 - Criança Brasileira – Segundo Livro de Leitura - Capa	130
Figura 94 - Criança Brasileira – p. 13	130
Figura 95 - Criança Brasileira – p. 15	130
Figura 96 - Criança Brasileira – p. 36	131
Figura 97 - Criança Brasileira – p. 43	131
Figura 98 - Criança Brasileira – p. 123	133
Figura 99 – Criança Brasileira – Quarto Livro de Leitura – Capa	133
Figura 100 – Criança Brasileira – p. 15	134
Figura 101 – Criança Brasileira – p. 41	134
Figura 102 – Criança Brasileira – p. 89	135
Figura 103 – Criança Brasileira – p. 142	135
Figura 104 – Infância – 2º. Livro - Capa	136
Figura 105 – Infância – pp. 22-23	137
Figura 106 – Infância – pp. 24-25	137
Figura 107 – Infância – pp. 38-39	137
Figura 108 – Infância - 3º. Livro – Capa	139
Figura 109 – Infância – p. 54	139
Figura 110 – Infância – p. 122	139
Figura 111 – Infância – 4º. Livro - Capa	140
Figura 112 – Meu Diário – Primeiro Livro – Capa	141
Figura 113 – Meu Diário – p. 9	141
Figura 114 – Meu Diário – pp. 10-11	141

Figura 115 – Meu Diário – pp. 12-13	142
Figura 116– Meu Diário – pp. 38-39	143
Figura 117– Meu Diário – pp. 42-43	143
Figura 118 – Meu Diário – Capa	143
Figura 119 – Meu Diário – pp. 26-27	144
Figura 120 – Meu Diário – pp. 62-63	144
Figura 121 – Meu Diário – pp. 72-73	145
Figura 122 – Meu Diário – Capa	146
Figura 123 – Meu Diário – pp. 12-13	147
Figura 124 – Meu Diário – pp. 176-177	147
Figura 125 – Meu Diário – pp. 152-153	148
Figura 126 – Meu Diário – pp. 154-155	148
Figura 127 – As férias com o vovô – Capa	149
Figura 128 – As férias com o vovô – pp. 36-37	149
Figura 129 – As férias com o vovô – pp. 60-61	150
Figura 130 – Nova Cartilha – p.78	154

## 1 INTRODUÇÃO

*O valor das coisas não está no tempo em que elas duram,  
mas na intensidade com que acontecem.  
Por isso existem momentos inesquecíveis,  
coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.  
Fernando Pessoa.*

Este estudo traz para análise o livro didático artefato que corrobora e ao mesmo tempo se nutre de pressupostos segundo os quais os papéis que a sociedade estabelece para homens e mulheres são construídos e cultivados no ambiente cultural com a colaboração da escola. Esta, sob determinados modelos de educação, adota uma posição e uma orientação seletivas frente à cultura, que se concretiza no currículo que elabora e transmite, sendo expressa nos livros didáticos.

É possível, indagar o quanto e de que modo o sistema educativo escolar serve a interesses concretos que se refletem no currículo. A análise curricular seria, nesta perspectiva, um mecanismo importante de que se pode lançar mão para conhecer e compreender o que é a escola como instituição cultural e de socialização (cf. SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2000; 1999). Basta dizer que é por meio do currículo que se organiza a atividade pedagógica, ou seja, é ele que apontará a concepção de educação de cada instituição escolar. Além desta influência em nível institucional, o currículo está presente nas salas de aula através da forma como são trabalhados os conteúdos, os valores sociais e aspectos culturais.

Consideramos que a sala de aula é um espaço de aprendizagens, e, também, um lugar onde as relações culturais e sociais reproduzem dinâmicas de poder. Nesse âmbito, podemos situar a relação entre meninos e meninas como associada aos embates entre a instituição do masculino e do feminino. Este campo teórico que trata da questão de gênero, da docência e (por que não) de poder, vinculado estrategicamente à questão da ideologia, é por vezes legitimado através de práticas educativas sutis, exercidas com certa discrição, tacitamente e até mesmo de um modo que se apresenta como espontâneo.

Por isso, sob o título, **Livros didáticos: gênero, currículo e ideologia na escola primária**, pretendemos discutir aspectos da configuração histórica de

imagens de menina e de mulher na escola primária brasileira do século passado, tomando como fontes livros didáticos datados do período entre 1915 e 1969.

Os livros didáticos se tornaram instrumentos poderosos na inculcação ideológica sobre o papel da mulher na sociedade. Com base nisso, defendemos que a desigualdade na importância dos papéis assumidos pelos sexos não é uma condição necessária das sociedades, mas um produto cultural passível de mudança.

As distorções ou incompreensões produzidas pela forma de interpretar certos conteúdos nos livros didáticos podem tornar o professor um mero instrumento a serviço da reprodução da ordem social hegemônica; alguém que acaba agindo de modo a manter certas formas de controle social e de produção e acesso à cultura.

Outro aspecto a ser destacado é a qualidade dos livros-textos, isto é, livros didáticos que passam por interesses políticos. Há uma intencionalidade em manter ou modificar o que está posto como adequado a uma certa cultura. Ou seja, a política curricular pode se tornar um mecanismo tanto para emancipar como para aprisionar e condicionar professores e alunos. Por isso, considera-se que o professor é o mediador entre o aluno e a cultura. A forma como este profissional transmite o conhecimento determina sua posição diante da cultura e das relações sociais. Não se pode encarar a seleção de certos conteúdos pelo professor como neutra ou passiva, mesmo porque existe, de fato, uma intencionalidade que envolve tanto o profissional consciente ou não desse processo como um controle que se manifesta na sociedade.

Dados tais aspectos de relação entre a educação escolar, a questão curricular e o livro didático, passamos a abordar o livro didático na perspectiva da cultura escolar. Por livros didáticos consideram-se: livro de classe, manual escolar, cartilha escolar, livro escolar ou livro-texto. Tais expressões são mais ou menos empregadas como sinônimas, devido, em grande parte, a variações de nomenclatura, a questões lingüísticas e idiomáticas. Alain Choppin (2002), eminente estudioso deste campo, utiliza simultaneamente essas diversas denominações quando se refere ao livro didático. Segundo seu ponto de vista, o livro é instrumento pedagógico manifestante das relações sociais e das prescrições determinadas por programas oficiais quanto ao ensino.

Quanto a cultura escolar, segundo Julia (2001), é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos, o que ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a

incorporação desses comportamentos. Admitimos, então, que as relações presentes na sociedade são marcadas por uma determinada política cultural, cuja compreensão se dá na medida em que a entendemos como objeto histórico. Assim, as questões culturais se fazem evidenciar de maneira concreta, por meio de regras e normas expressas ou através de uma inculcação sutil de valores e comportamentos escolhidos como apropriados tanto para os homens, quanto para as mulheres. No âmbito da cultura escolar, uma das formas de constituir e dar continuidade a essa inculcação é representada pelos usos do livro escolar<sup>1</sup>, que se constituiu em veículo de legitimação e continuidade histórica.

A discussão sobre o papel que o livro escolar assume o apresenta como um instrumento de funções múltiplas e como objeto complexo, observada a dimensão dinâmica que seus usos possibilitam, considerando a origem dos livros, suas características editoriais, a longevidade com que permanecem sendo empregados e as finalidades sociais que assumem na educação escolar (cf. CHOPPIN, 2002). Ao livro didático, assim como a outros elementos da cultura escolar podem ser atribuídas, funções de reprodução de condições sociais aliadas a uma perspectiva de base ideológica que serve para caracterizar o funcionamento da escola. Neste panorama somos convidados a refletir sobre a formação escolar e a ação possível a estes elementos materiais da cultura escolar: os livros didáticos.

Temos consciência de que a pesquisa acerca dos livros escolares não é tarefa fácil, uma vez que o incremento de estudos neste campo se deu a partir do final do século XX. Por não serem considerados documentos oficiais, não eram o foco de interesses acadêmico. Foram desprestigiados pelos especialistas de história literária, menosprezados tanto pelas bibliotecas como pelos próprios estudantes (cf. PFROMM NETO, 1974). Por muito tempo os materiais escolares foram negligenciados pela pesquisa em Educação, considerados como algo secundário e destituído de valor científico. Mas hoje, há uma crescente preocupação em se desvelar o livro didático. Esta sua análise permite ainda destacar, a longo prazo, a aparição e as transformações de uma noção científica, as manifestações de um comportamento social, a evolução do próprio material utilizado na sua confecção.

---

<sup>1</sup> Dependendo do período histórico em que são objetos de análise, os termos recorrentes são: livro escolar, manual, livro didático. Ao longo deste texto, utilizaremos como sinônimos esses termos designativos.

Ao utilizar o livro o professor valora uma fonte de inculcação política e cultural na sociedade, considerando ainda que, a partir de sua prática docente diária, ele pode auxiliar para que se consolidem ou se modifiquem as regras sociais preestabelecidas. O livro de classe é, também, o responsável pela difusão de prescrições definidas, abstratas e gerais que emanam dos programas oficiais de educação.

Nesse sentido, apresentamos elementos que justificam e demonstram a importância da nossa pesquisa. Sua relevância depende necessariamente de se levar em conta que, sob um dado viés político, vinculado de modo estratégico à formação humana, trazemos à tona a afirmação de que o primeiro passo no sentido do combate às desigualdades sociais associadas ao gênero deve envolver o reconhecimento que no aprendizado de ser mulher aceitamos o ideário que nos é atribuído. Vale dizer, uma imagem muitas vezes depreciativa, carregada de significados negativos e contraditórios. Progressivamente nos damos conta das injustiças sexuais existentes nas instituições econômicas, sociais e políticas, e ao mesmo tempo procuramos os meios para combatê-las.

Percebemos que, ao longo da história, a supremacia do gênero masculino sobre o feminino se concretiza nas ações e relações cotidianas, manifestando-se como uma cultura generalizada em nível macrossocial (LOURO, 1997). Esse movimento tem sido privilegiado nas chamadas pesquisas de gênero, preocupadas com a constituição sócio-histórica e cultural de formas de pensar e de atuar discriminatórias ao gênero feminino e com as relações que se estabelecem entre as diferentes sexualidades.

Esses aspectos encontram-se amalgamados na vida social de tal forma que, às vezes, não se mostram exatamente como discriminação masculina explícita às mulheres. Os modelos impostos nos processos vitais de socialização geram várias formas de discriminação, cujos agentes podem ser homens ou mulheres. No caso daquelas denominadas de gênero, as “vítimas” na maioria das vezes são as mulheres que não se encaixam num padrão cultural, econômico e político determinado relegadas a certas condições historicamente estabelecidas pelo modelo dominante (cf. LOURO, 2006; SOUZA, 2005). Deste modo, há discriminações do tipo machista entre pessoas do gênero feminino, como também entre homens em relação a outros homens que não obedecem ao comportamento dominante. Tais

modelos são passados de geração a geração e se perpetuam na sociedade e nas relações humanas.

Para a abordagem de gênero, são trazidas como perspectiva epistemológica as teorias que propõem uma construção cultural histórica acerca das identidades assumidas em sociedade, de acordo com Louro (1997), Barbosa (1989) e Souza (2005).

Tentando responder às questões relativas ao gênero nos livros didáticos, verificamos que esta pesquisa partiu de questionamentos pessoais a respeito da nossa formação como docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que na Universidade, durante os estudos realizados, a temática de gênero passou despercebida em muitas disciplinas. Acrescentamos a isso a nossa percepção, inicialmente construída de modo intuitivo, de que o livro didático, como instrumento na atividade docente, incorporaria eventualmente um tratamento acrítico da condição feminina na sociedade contemporânea. Também por isso o elegemos como elemento para uma análise das formas como serve à ação docente, a partir das prescrições curriculares, influenciando nos processos constitutivos das percepções de gênero no ambiente escolar, para os quais pode colaborar de modo crítico ou preconceituoso. Talvez em várias trajetórias formativas, assim como na nossa, o tratamento da questão de gênero tenha sido ignorado ou tratado como algo secundário. Então, nossa busca em poder contribuir para o combate à reprodução dos modelos de educação calcados na discriminação da mulher.

Também na nossa atuação em sala de aula a preocupação com relação a este tema só aumentou. Na escola, às vezes, não existe um direcionamento, uma reflexão para minimizar ou mesmo extinguir as contradições e o determinismo impostos a cada gênero, existindo pouca preocupação em como trabalhar de maneira não discriminatória na formação das crianças e dos jovens. Percebemos a falta de orientação docente para uma abordagem sem discriminação, a ausência de material técnico-bibliográfico e de metodologias que levassem à superação da discriminação quanto ao gênero nas práticas educativas escolares. Essa escolha justifica-se também pela busca de uma mudança de postura do cidadão, pois há um aspecto político essencial na discussão de uma sociedade ainda hoje marcada pela supremacia do homem em relação à mulher.

Portanto, entende-se que a pesquisa educacional com foco nas questões de gênero, ao buscar oferecer contribuições formativas para a escola brasileira



contemporânea, subsidia avanços na formação dos seres humanos e de uma sociedade mais justa e fraterna, em que as desigualdades sejam combatidas.

Considerando o papel formativo das instituições educativas e a presença do livro didático como portador de um conteúdo ideológico para um determinado contexto histórico, nos imiscuímos no interno do trabalho escolar, particularmente na instrução primária, estabelecendo uma pergunta para investigação: Qual é a imagem feminina veiculada em livros didáticos utilizados na escola primária brasileira?

O objetivo geral deste estudo é identificar e discutir os modelos de constituição do gênero feminino veiculados nas imagens e/ou ilustrações presentes em livros didáticos propostos no currículo e característicos de uma proposição ideológica. Com base nisso, os objetivos específicos são:

- Verificar como está caracterizado o papel da menina e da mulher em livros didáticos datados do período entre 1915 e 1969;
- Caracterizar a ideologia presente nos livros didáticos estudados em suas relações com a perspectiva de gênero;
- Subsidiar uma análise crítica do modo como o tema gênero está presente nas práticas pedagógicas da escola primária, por meio do currículo e da ação docente enquanto veículos de ideologia.

Entendemos ser necessária, nesta introdução, uma abordagem dos aspectos teórico-metodológicos que embasam nossa investigação. Afirmamos que esta pesquisa tem como um de seus aportes os estudos que focalizam a produção sobre a questão do gênero na pesquisa educacional brasileira. Além disso, ela se apóia em pesquisa documental com base na análise de imagens de personagens femininos<sup>2</sup> presentes em livros didáticos que foram distribuídos nos estados sulinos<sup>3</sup> e utilizados em escolas primárias, datados do período entre 1915 – ano de publicação do livro mais antigo analisado – e 1969, datação do último exemplar escolhido.

---

<sup>2</sup> Quando necessário, analisamos também personagens masculinos, de modo a auxiliar na caracterização da questão de gênero. Apesar do foco no conteúdo imagético, sabemos que é contributivo recorrer também aos textos associados às imagens, o que fazemos em alguns momentos de análise.

<sup>3</sup> A escolha pelos “estados sulinos” está ligada à distribuição dos livros didáticos e à localização das editoras principais, atendendo ao argumento de Choppin de que os livros são encontrados perto do local de sua produção. Lembramos também que o sul do Brasil, conforme uma divisão regional adotada tempos atrás, incluía também o estado de São Paulo, ou seja, faziam parte do sul do Brasil: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

Tal recorte temporal e espacial está embasado nos seguintes postulados teórico-metodológicos. Delineando contextos históricos, primeiro tomamos o século passado, sobretudo em suas primeiras décadas, como momento histórico em que se forjou a chamada “modernidade” brasileira (cf. NAGLE, 2004; SCHWARTZMAN, 2000; LOURENÇO FILHO, 1978). A República velha e a era Vargas são os cenários em evidência. Após 1945 são também abordados questionamentos sobre a educação como a influência marxista com a preocupação pelo conhecimento científico-acadêmico (BUFFA; NOSELLA, 1997).

Já a promulgação da Lei 5692/1971, marca uma mudança na educação nacional, configurando uma nova estruturação para o sistema educativo (estabelecimento do ensino de 1º e 2º Grau, por exemplo) e dando as bases para uma reorganização didático-pedagógica da escola, em que o livro didático teve suas funções postas em evidência<sup>4</sup>.

No artigo 2º da Lei 5692 de 1971, existe um apelo em garantir os recursos materiais e humanos destinados ao ensino. Para nós, isto implica dizer que a lei configura a preocupação crescente em instrumentalizar o professor, por meio do fornecimento de material didático, deixando espaço para que o livro penetrasse ainda mais nas escolas, garantindo um apropriado meio didático para o exercício de sua função. A modernidade brasileira passaria necessariamente pela modernização do ensino, e a presença do livro da escola foi apresentada como um elemento fundante.

Além disso, conforme diz o artigo 4º, a garantia de uma formação mínima exigida estaria representada num currículo com um núcleo comum de conteúdos que poderiam ser veiculados através dos materiais didáticos. Esta presença maciça de livros, em torno de um currículo com disciplinas comuns, indica a configuração de uma grande demanda pela produção, editoração e comercialização do livro, e os anúncios de um mercado editorial.

Para análise da perspectiva ideológica presente nos livros didáticos, que atrelamos à questão de gênero, utilizamos a teoria althusseriana sobre ideologia, conforme McLennan, Molina e Peters (1980).

---

<sup>4</sup> Neste sentido, considerando que as fontes utilizadas se enquadram dentro de marcadores temporais dados no intervalo 1915 – 1969, esta última data correspondendo ao ano de edição do mais recente dentre os livros didáticos que compõem o corpo documental, ou seja, uma data que se avizinha da promulgação daquela lei.

E para analisar as imagens ou ilustrações presentes nos livros didáticos nos apoiamos em Cunha (2007). Segundo esta autora, as imagens podem ser vistas como portadoras diretas ou indiretas de mensagens ideológicas, na medida em que apresentam retratadas concepções e situações que podem ser interpretadas de acordo com pontos de vista hegemônicos, preconceituosos ou discriminatórios. A interpretação da imagem pressupõe também a relação com a cultura, o social, o histórico, com a formação dos sujeitos. Ou seja, por trás de uma imagem vai existir sempre uma intenção ligada à cultura e ao contexto social histórico. As imagens são produzidas primeiramente na mente de seu idealizador, que as materializa conforme sua maneira de enxergar o mundo, envolvendo ainda sua percepção sobre as relações sociais e políticas, sobre um contexto cultural. As instituições escolares, e neste caso, o livro didático, auxiliam no processo de legitimação e naturalização de algumas imagens e de exclusão ou secundarização de outras.

Quanto a sua forma, esta Dissertação está estruturada em cinco capítulos. Um primeiro capítulo, a Introdução apresenta elementos gerais da temática que trata do objetivo geral, dos objetivos em estudo específicos, da justificativa metodológica, além de explicações acerca de nosso objeto de estudo. Um segundo capítulo é dedicado ao livro didático. Discute-se a sua conceituação e também aspectos de sua utilização como fonte de pesquisa diante das novas perspectivas historiográficas. Apresentamos elementos para entender a questão do livro didático no Brasil sob a perspectiva histórica, considerando também a legislação existente. Além disso, pretende-se caracterizá-lo como elemento fundamental para que o currículo se realize e, ao mesmo tempo enquanto veículo ideológico e fonte documental. A questão da imagem do livro didático é trazida com base nas perspectivas teóricas propostas por Cunha (2007).

Já o capítulo 3 traz elementos para uma discussão acerca das relações entre gênero e Educação. São abordados o conceito de gênero e a influência do movimento feminista na organização social, enfatizando perspectivas teóricas como as de Scott e entre outras, atrela-se a isto uma discussão sobre a relação existente entre mulher, cultura e sociedade. Faz-se ainda um breve enfoque sobre os contextos históricos da educação brasileira, tendo como marcadores temporais as primeiras décadas do século XX e o ano de 1971, perscrutando os marcos ideológicos que perpassavam a sociedade nas diversas épocas e seus liames com propostas para a educação. São tratadas também questões históricas exclusivas

para a educação feminina, observadas as relações entre a instituição escolar, currículo e gênero. Terminamos este capítulo trazendo elementos que discutem a imagem nos livros didáticos.

O capítulo 4 reúne os resultados da investigação, com a análise a que esta pesquisa se propõe, identificando e discutindo os modelos de constituição do gênero feminino representados no currículo, que foram disseminados ideologicamente por meio de imagens e figuras ilustrativas dos livros didáticos, base documental da investigação. Neste capítulo analisamos primeiramente as cartilhas, depois os livros de Educação Moral e Cívica e finalizamos a discussão com a análise dos livros de leitura em geral.

Por fim, apresentamos Considerações Finais concernentes à questão teórica e metodológica suscitadas pela pesquisa.

## 2 O LIVRO DIDÁTICO: CURRÍCULO E IDEOLOGIA

*O mesmo material escrito, encenado ou lido não tem significado coincidente para as diferentes pessoas que dele se apropriam. Uma só obra tem inúmeras possibilidades de interpretação, dependendo, entre outras coisas, do suporte, da época e da comunidade em que circula (Roger Chartier).*

Neste capítulo, estudamos o livro didático e fazemos algumas considerações que se agregam ao tratamento deste tema, como elementos de uma perspectiva histórica sobre o currículo, a ideologia e a questão do uso da imagem. A análise crítica em torno desta temática não pode estar desvinculada do contexto geral do sistema educacional brasileiro, uma vez que o estudo sobre o livro didático pressupõe uma relação entre os diversos elementos a serem pesquisados. Lembramos que o foco principal de análise são as imagens presentes em livros didáticos utilizados na escola primária brasileira no século XX, datados do período entre 1915 e 1969.

Ao elaborar este capítulo não tínhamos a noção de como era difícil e burocrática a aprovação de um determinado livro didático para as escolas públicas e o quanto limitadas eram, em certos contextos a publicação, a tiragem e a distribuição de um exemplar. Deparamo-nos também com a questão do desprestígio em preservar este tipo de material, como se fosse secundário e sem valor.

A vida relativamente efêmera de grande número de velhos livros escolares, a desvalia destes e o desinteresse dos pesquisadores convertem a tarefa de quem procura esboçar as principais linhas da evolução do livro didático brasileiro em empresa sobremodo difícil, repleta de problemas. (PFROMM NETO, 1974, p. 154).

As limitações descritas acima se referem à falta de organização e controle do acervo didático. Em muitas obras existe apenas um simples registro dos nomes dos seus autores, sendo que a temporalidade é estabelecida mediante uma estimativa.

Outro ponto a ser destacado se refere à própria definição do que seja o livro didático. Existem vários gêneros de livros, muitos com caráter educativo, porém nos

dedicamos a uma parcela de livros classificada como material pedagógico, lembrando que serão analisadas cartilhas, livros de leitura em geral e livros de educação moral e cívica. Essa diferenciação permite distinguir outros livros e materiais escolares. É necessário ressaltar que a importância do livro didático não se limita apenas aos aspectos pedagógicos e às possíveis influências (Cf. OLIVEIRA) na aprendizagem e no desempenho dos alunos. Destacamos também sua função mercadológica, política e cultural.

O mercado criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica, cujos custos muito influem na possibilidade de acesso, a ele, de expressivo contingente da população escolarizada. O livro didático também é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento. (OLIVEIRA, 1984, p. 11).

Portanto, fica claro que a função social a ser representada para os livros didáticos segue uma configuração política e econômica, sendo que os valores difundidos em seu conteúdo podem ser adotados como ideais para a sociedade. Muitas vezes porta uma certa visão de ciência, de mundo.

## 2.1 O LIVRO DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICA

Reconhecemos que o livro didático é parte integrante de um projeto institucional. Sabemos que o mercado editorial tem se desenvolvido bastante, mas algumas determinações não se alteraram o suficiente. Por isso, não totalmente descartarmos o que foi dito por Pfromm Neto (1974, p. 154), mas, tomamos como elemento de análise: o mapeamento sobre a história do uso de livros didáticos no Brasil é escasso e pobre. De acordo com este autor, é uma história inicialmente atrelada às possibilidades oriundas de Portugal. Sabe-se que em fins do século XV existiam as chamadas cartinhas, pequenos livros que ensinavam o abecedário, as sílabas e o catecismo. Mais tarde esses mesmos livros passaram a ser chamadas de cartilhas, publicadas no idioma português e trazendo fortes componentes religiosos.

Havia uma influência católica nos livros destinados a ensinar os rudimentos da escrita e leitura, não havendo separação entre ensino e religião. A escassez de

livro didático não era privilégio apenas de Portugal, mas representava ainda uma impossibilidade geral de divulgação do conhecimento, por motivos diferenciados.

Conforme Pfromm Neto (1974, p. 155), a instrução não fazia parte da cultura social como um bem a ser adquirido e, por isso, o analfabetismo atingia não somente a população em geral como também alguns membros da nobreza. Os principais, senão os únicos, focos de cultura eram Lisboa e Coimbra. Mesmo assim o ensino limitava-se aos religiosos e filhos de nobres, aceitando-se apenas alunos do sexo masculino. Este panorama sobre a educação em Portugal do século XVI não é diferente daquele de outros países europeus. Até o século XIX eram poucos os países interessados na alfabetização e na divulgação de uma educação universal. Há relatos de que na época de Carlos Magno (século IX), aproximadamente um por cento da população total sabia ler e escrever (Ibidem, p. 156).

Mesmo de forma precária, escassa e ligada a um determinismo cultural de classe, as cartilhas portuguesas<sup>5</sup> marcaram o nascimento da literatura didática no Brasil para o ensino elementar. Apenas no início do século XVIII, mais precisamente em 1722, encontramos um livro escolar idealizado por um brasileiro: a “Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar”, de Manuel de Andrade Figueiredo. Esta cartilha era utilizada para o ensino da leitura, escrita e noções de cálculo. Trazia uma caligrafia criada pelo autor que foi posteriormente utilizada em Portugal durante a primeira década do século XVIII (Ibidem, p. 156).

Detalhes primorosos da história do livro didático, principalmente das cartilhas escolares, ou se perderam no tempo ou não mereceram estudos mais aprofundados pelos pesquisadores da Educação por um longo tempo. Lembramos que, a educação tinha uma configuração diferente, não sendo dada a atenção necessária ao ensino elementar.

Sabe-se, contudo, em virtude do testemunho de pessoas que viveram no século passado e de alguma documentação pedagógica, que livros portugueses, e, entre estes, possivelmente a cartilha analítica de Antonio de

---

<sup>5</sup> Como exemplo das primeiras cartilhas utilizadas, além das de João de Barros, podemos citar: “Cartilha Para Ensinar a Ler com as Doutrinas da Prudência”, “Adjunta uma Solfa de Cantigas para Atiçar Curiosidade”, do eremita agostiniano Frei João Soares, mais tarde, Bispo de Coimbra, impressa em 1539 e reeditada várias vezes. Encontra-se também no século XVI, o que se caracterizou como o mais antigo texto em português para o ensino da escrita chamada de “Exemplares de diversas sortes e letras” tiradas da Poligrafia, de Manuel Barata, escritor português. Antonio Álvares de Lisboa foi incumbido da impressão desse texto em 1590. (PFROMM NETO, 1974, p. 156)

Araújo Travassos (1820) e, com certeza, o Método Castilho e a cartilha Maternal (1877), de João de Deus, foram usados no Brasil. (PFROMM NETO, 1974, p.156-157).

A história do Brasil foi marcada por vários povos como índios, africanos, franceses, holandeses, particularmente no seu marco inicial de colonização. Mas sobressai a influência de Portugal nas primeiras tentativas de escolarização em terras brasileiras. Por isso, adotou-se como modelo a cultura portuguesa como forma de padronização de hábitos e costumes, utilizando-se, como material de apoio, cartilhas oriundas daquele país. A ideia original do método Castilho, por exemplo, se baseia numa metodologia francesa aplicada inicialmente nos Açores, onde não surtiu o resultado esperado. Trazida para o Brasil sofreu inicialmente algumas críticas, precisando ser adaptado.

O segundo texto de grande importância para o ensino de leitura apareceu em 1876, intitulado “Cartilha Maternal”, de João de Deus Ramos. Foi considerado como texto para a aprendizagem das primeiras letras no Brasil ao fim do Império. O método João de Deus para o ensino da leitura, como ficou conhecido, veio para desbancar a proposta de ensino através da soletração (Ibidem, p. 157).

Ao se posicionar contra o método tradicional<sup>6</sup>, João de Deus trouxe uma nova perspectiva de ensino que envolvia mudanças na formação do indivíduo, libertando-o da condição de “repetidor de sílabas e palavras, isentas de sentido que atrofiavam o pensamento”.

Mesmo sendo conhecidas as cartilhas portuguesas, seu uso era limitado. A escassez de livros e a falta de materiais didáticos faziam com que os professores elaborassem seus próprios textos e estes eram utilizados como material de aprendizagem de leitura e escrita. Em consequência disso, não existia uma metodologia diversificada, uma forma de ensinar que valorizasse individualmente o aluno, limitava-se a ensinar a letra manuscrita e a de forma ou de imprensa. Por muito tempo os principais textos de iniciação a leitura foram os de Abílio César

---

<sup>6</sup> A Cartilha Maternal foi publicada em 1877 e, nesta altura, João de Deus já se antecipava, advertindo que “a primeira condição para ensinar por este método é o estudo da fala”. Desenvolveu uma metodologia que, segundo ele próprio, “se funda na língua viva, não apresenta os 6 ou 8 abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem, de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis”.(cf. <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=6>).



Borges e Felisberto de Carvalho. Mais tarde vieram a Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro e depois a Cartilha de Infância de Carlos Galhardo (Ibidem, p. 159).

Importante ressaltar que, apesar da precariedade do sistema de ensino no Império, este perdurou até início do período republicano. Muitos fatores, econômicos, políticos, geográficos e sociais, limitavam a qualidade da literatura didática. Este período, final do século XIX e início do século XX, ficou caracterizado, segundo Samuel Pfromm Neto (1974, p. 159) como “nacionalização da literatura didática e do aperfeiçoamento sensível do conteúdo e dos métodos de ensino”. Embora alvo de várias críticas, as cartilhas e os primeiros livros do período republicano representaram uma importante fonte para a aprendizagem de leitura.

O fortalecimento de uma política educacional no Brasil teve seu auge, segundo Oliveira (1968, p. 36) em 1930, tornando-se mais consciente e democrática com base no pensamento científico. Os marcos dessa preocupação são as instruções metodológicas que influenciaram na organização dos livros didáticos da época. Formuladas nos programas de 1931, na Reforma Francisco Campos, propunham uma revolução nos métodos pedagógicos no ensino primário e normal.

Essa revolução, promovida pela Escola de Aperfeiçoamento<sup>7</sup>, trouxe um novo olhar para a aprovação e adoção dos livros didáticos devido a uma série de critérios que deveriam estar presentes nas obras. Alaíde Lisboa de Oliveira dá como exemplo os livros escolares de Jônatas Serrano, tanto em seu aspecto didático, quanto nas notas explicativas, como na própria organização do trabalho. Já na Reforma Capanema, por sua vez, a preocupação maior estava na apresentação da matéria por unidades didáticas (Ibidem, p. 37).

O livro didático foi uma das formas encontradas pelo poder governamental para manter o controle ideológico da educação escolar. Podemos considerar que este instrumento serviu de veículo para a disseminação do saber. Aqui no Brasil, recebeu forte influência, em sua origem, dos países europeus, especificamente de Portugal. Conforme Alaíde de Oliveira (1968, p. 39), a história da política do livro

---

<sup>7</sup>A escola de aperfeiçoamento era formada por colaboradores estrangeiros da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico podemos citar: Claparède, Helena Antipoff, Simon Walter, J. Milde, Pierre Janet, A. Pèrelet. E de professoras brasileiras como: Alda Lodi, Lúcia Casassanta, Amélia M. de Castro e Guiomar Meireles. Mais tarde, alguns dos professores e dos alunos formados na Faculdade de Filosofia foram chamados a ocupar cátedras nos cursos de Didática e de Pedagogia e ainda compor o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação. (OLIVEIRA, 1968, p. 37)

didático no Brasil começa a ser delineada oficialmente a partir da década de 1930. Foi justamente neste período que se intensificou uma política educacional com vistas à democratização do ensino e a uma consciência científica. Em 1937 surgiram as primeiras “iniciativas para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural, criando-se o INL (Instituto Nacional do Livro) órgão subordinado ao MEC” (FREITAG, 1989, p. 12).

Este novo olhar para o ensino e para o uso do livro didático está expresso no Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), apontando elementos para a escolha dos livros didáticos. Encontramos no capítulo I desse Decreto-lei itens sobre o papel do professor na escolha dos livros didáticos. Este deveria seguir as orientações didáticas dos programas escolares, impondo a adoção do livro por vários anos. Também se verifica a função posta ao livro didático como instrumento do professor e destinado às crianças mais necessitadas (OLIVEIRA, 1968, p. 39).

Fica claro que a adoção do livro didático obedecia a uma lógica política assistencialista, pois a princípio via-se o livro como forma de garantir um mínimo necessário de escolarização da população. O capítulo II do decreto citado instituiu regras a serem cumpridas pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Entre outras prerrogativas, encontramos a composição dos membros que eram designados pelo Presidente da República. Como forma de garantir o controle da situação, só recebia a aprovação para a circulação o livro que estivesse em perfeita sintonia com as propostas do governo. As causas que impediam a autorização do livro didático estão expressas no capítulo IV do decreto. Dentre outras recomendações, era necessário que o livro tratasse da unidade nacional, que fosse a favor do regime político adotado pela Nação, que não ofendesse as autoridades constituídas e as instituições nacionais, bem como as figuras dos heróis nacionais. Deveria também consagrar a família, estar escrito na língua nacional, evidenciar o nome do autor e outras recomendações (*Ibidem*, p. 39-40).

Os itens relacionados que poderiam desautorizar a aprovação do livro didático se inseriam numa determinada política de Estado. As principais prioridades não estavam relacionadas à aprendizagem e, sim, ao controle ideológico, a aspectos do livro que poderiam suscitar nos indivíduos atitudes contrárias às determinações política do governo.

Nos capítulos I, II e IV, do Decreto-lei 1.006 percebe-se que o livro didático é instrumento indispensável ao ensino, forma de manter o controle daquilo que deveria ser ensinado e aprendido no interior da escola. A questão pedagógica ficava em segundo plano, sobressaindo-se questões políticas e econômicas. É notória a influência do poder central. Vale lembrar que a comissão organizada em 1938 se alinhava às políticas educacionais do Estado Novo, existindo, portanto, uma intencionalidade: a estabilização da ditadura Vargas.

A Educação, num sentido mais amplo, estava a serviço de uma ideologia de conservação do poder de Getúlio Vargas. Era necessário assegurar o controle ideológico para que o plano de governo tivesse êxito, por isso as medidas adotadas foram de repressão, exclusão e direcionamento escolar. Seria necessário formar apenas trabalhadores para executar tarefas e não pessoas para pensar sobre ou numa política de educação (FREITAG, 1989, p. 24).

Em 29 de março de 1939, o Decreto-lei nº 1.177 aumentou de sete para doze o número dos membros da CNLD e regulamentou sua organização e funcionamento. Com o final da gestão de Capanema, o Decreto-lei sofreu modificações posteriores por conta da mudança de regime de governo, passando a ser reescrito como: Decreto-lei nº 8.460, de 1945, consolidando a legislação 1.006/38, deliberando sobre três grandes blocos: “a) deliberações relativas ao processo de autorização para adoção e uso do livro didático; b) deliberações relativas ao problema de atualização e substituição dos mesmos; c) deliberações que representam algumas precauções em relação à especulação comercial” (*Ibidem*, p.13).

Não se sabe o quanto os Decretos-lei foram seguidos na íntegra, porém o que se vê de concreto é que alguns livros trazem um número de aprovação no Ministério da Educação e Cultura. Mesmo as alterações e deliberações passavam pela comissão instituída pelo governo, podendo haver mudanças no conteúdo dos livros didáticos. De fato, o que para um governo era considerado bom, poderia não servir para o outro.

A questão do nacionalismo no livro didático esteve atrelada aos discursos e projetos de “nacionalização do ensino”. Como consequência dessa efervescência de ideias tivemos a legislação de 1938, destacando-se a preocupação oficial. O livro didático é parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar; parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere no contexto histórico social. Por exemplo, a medida instituída no governo Vargas de proibição de livros

estrangeiros demonstrava uma crescente preocupação em manter o controle nas instituições escolares (*Ibidem*, p. 24) e garantir seu papel conformativo.

A partir de 1º de janeiro de 1940 o uso dos livros didáticos necessitaria da aprovação do Ministro Capanema. Esta medida de organização não aconteceu, uma vez que a Comissão Nacional do Livro Didático nos moldes da nacionalização não dava conta de analisar e validar todos os livros que solicitavam autorização. Para o ano seguinte, foi elaborado um funcionamento diferenciado para a Comissão, que se desdobrou em 12 seções. Cada uma delas funcionaria de maneira isolada e o resultado seria pela maioria dos votos. A seção se encarregava de elaborar um parecer explicativo sobre a tomada de decisão. Após aprovação pela comissão, esta seria homologada pelo Ministério da Educação. Mesmo assim, essa organização por seções foi insuficiente para atender a demanda (OLIVEIRA, 1984, p. 40).

O processo de avaliação e emissão dos pareceres era extremamente moroso e com muitas falhas, possibilitando, ao invés do controle da produção literária tanto almejada, um descontrole da situação. As editoras eram prejudicadas dentro desse processo, pois não podiam impedir ou embargar uma decisão de política governamental (*Ibidem*, p. 40). Em agosto de 1941, o presidente da Associação Profissional das Empresas Editoras de Livros e Publicações Culturais, Sr. Themistocles Marcondes Ferreira, enviou um documento ao Ministério da Educação expondo as dificuldades dos editores frente ao Decreto-lei nº 1.006. Afirma ele:

...dado o vulto enorme de trabalhos que representa a produção anual de literatura didática, os editores e autores têm de forçosamente reeditar as suas obras, ou melhor, iniciar a reimpressão dos livros escolares com antecedência de, pelo menos, seis meses sobre a reabertura das aulas, arriscando-se a imprimir obras que já estejam ou venham a ser reprovadas nesse período – o que importaria em prejuízo total para as casas editoras. (*Ibidem*, p. 41).

A responsabilidade de manter funcionando a veiculação dos livros didáticos estava a cargo das comissões; só que, como esse trabalho era deficiente e demorado, os livros aprovados chegavam às escolas com um certo atraso. Era necessário acelerar o início dos trabalhos para a reimpressão das obras antes que começasse o ano letivo. A CNLD reconheceu ser impossível o exame de todos os livros submetidos. Com o problema posto, o governo teria duas saídas: adiar mais uma vez a aplicação do Decreto-lei nº 1.006 ou aplicar a lei sem prejuízo aos editores dos livros ainda não publicados. Seguindo orientação do governo, foram

publicadas duas listas em janeiro de 1942: uma de livros já autorizados e outra com autorização provisória. Ao final da gestão de Capanema, em 30 de outubro de 1945, as propostas anunciadas em 1938 ainda não tinham se efetivado. O cenário político já havia se modificado. O Brasil passava pelo período pós-guerra e a pedido do Ministro da Educação ao Ministro da Guerra foi solicitada a presença do exército para atuar na Comissão Nacional do Livro Didático<sup>8</sup>. Era necessário adaptar a população para um novo regime, nova forma de governo, novo modelo educacional. Isto implicou que:

...as inúmeras declarações dos militares a respeito da necessidade de se recriar o modelo de educação de modo que se garantisse um projeto adaptável à linha política do novo regime e as tentativas de se formar grupos organizados de ação nacional, como foi o caso da Juventude Brasileira, tudo isso confirma a impressão que se registra na recuperação desse período de que antes do aprimoramento educacional havia o imperativo do aprimoramento político voltado ao novo modelo que se implantava. Repensando o modelo, repensadas ou recolocadas em novo formato, as prioridades. (Ibidem, p. 43).

Temos, portanto, que há uma nova organização social e cultural em voga. Essa, para se manter, faz uso de vários mecanismos de manutenção de sua política de governo. Uma política que relegou a educação a um aspecto secundário naquele momento. Atento às mudanças preconizadas pelo novo regime, o jurista Omar Sampaio Doria se dirigiu ao então Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1947:

Proibir o Governo o uso de livros didáticos, é o mesmo que restringir a seus autores a liberdade de escrever. Porque, ninguém escreve livro didático, senão para que, vendendo-os ou doando-os sejam eles usados nas escolas. Dir-se-á que podem certos livros prejudicar a formação moral e mental da infância e da adolescência. Certo, podem. Mas o recurso saneador não é violar preceito constitucional, inviolável, como o da liberdade profissional. O recurso poderá ser, primeiro, a escolha de professores capazes que rejeitem espontaneamente tais livros. Depois, a propaganda, a regulamentação, de um lado, e, de outro, a advertência, a crítica, a apreciação serena, indicando os males que tenham. (Ibidem, p. 44).

---

<sup>8</sup> A Comissão seria inicialmente composta de sete membros, designados pela Presidência da República e escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas. (OLIVEIRA, 1984, p. 33).

O jurista reforçava a atenção especial que deveria ser dada à educação, pois, por meio dela e com a adoção de livros didáticos, poder-se-ia formar ou deformar a infância e a adolescência. Fala também na formação do profissional da educação e da liberdade cerceada que ele teria em escolher ou rejeitar livros didáticos. De certa forma, alguém teria que dar um parecer final sobre a condição de determinado conteúdo presente no livro didático.

Mesmo com o parecer de Sampaio Doria, a comissão persistiu, com seus plenos poderes, sem resolver os vários impasses ocasionados pela centralização do poder, do risco de censura, das especulações comerciais relacionadas ao livro didático. A partir de 1950, surgiram em alguns estados projetos que traziam à tona a sua situação no Brasil. Para ilustrar esse fato temos o projeto do deputado Aurélio Vianna, de Alagoas, proibindo a substituição do livro didático por quatro anos (OLIVEIRA, 1984, p. 44).

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, pelo Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em oito anos.

Na década de 60, os mesmos impasses voltam à tona; aumentavam as acusações de especulação comercial, enquanto diminuía as definições de estratégias para se solucionar o problema. É deste período que vemos brotar o acordo Brasil-Estados Unidos da criação da COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático). O objetivo dessa comissão era tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. Além da distribuição gratuita dos livros, a COLTED se comprometia em propor:

Um programa de desenvolvimento que incluiria 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, 1989, p. 14).

Esta ajuda dos americanos foi interpretada de forma diferente por vários segmentos da sociedade. Se de um lado os funcionários e assessores do MEC descreviam essa ajuda como necessária e até humanitária, havia críticos da educação que alertavam sobre o controle americano no mercado editorial brasileiro, em especial nos livros didáticos. A COLTED foi extinta em 1971, quando foi criado o

Programa do Livro Didático (PLID), conforme o Decreto 68.728, de 8 de junho de 1971.

Até 1964 dois Decretos-lei foram promulgados: o primeiro, nº 50.489, de 25 de abril de 1961, que dispunha sobre o financiamento pelo Banco do Brasil da produção dos livros escolares; e o segundo, nº 53.583, de 14 de abril de 1964, que autorizava o MEC a editar livros didáticos de todos os níveis e graus de ensino, para distribuição gratuita e venda a preço de custo em todo o país (*Ibidem*, p. 14).

Conforme Freitag (1989, p. 15), o golpe de 1964, novamente, reformou a Educação brasileira com base em duas leis – a 5540/68 e a 5692/71. A Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) foi criada em 1968 e sofreu modificações em 1976 devido a decreto presidencial, sendo a responsável pelo Programa do Livro Didático, até então sob os cuidados do Instituto Nacional do Livro (INL). Dentre as várias responsabilidades caberia a FENAME:

1. definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo o território nacional;
2. formular programa editorial;
3. executar os programas do livro didático e
4. cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns. (*Ibidem*, p. 15).

A responsabilidade assumida pela FENAME é expressa em linhas gerais, não dando conta de todo o aparato editorial que envolve a criação dos livros didáticos. Ela estaria subordinada à assessoria americana que determinaria o currículo necessário à educação brasileira com vistas à implementação de um modelo que assegurasse maior participação do desenvolvimento técnico e econômico do país e o silenciamento das vozes críticas e das lideranças políticas.

## 2.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE DE PESQUISA

A pesquisa em torno da História do livro didático no Brasil passou despercebida ou foi ignorada, em tempos pregressos: apenas nas décadas finais do século XX surgiram estudos mais relevantes sobre esta temática (BITTENCOURT, 2008; NOSELLA, 1981). Pensando na relação entre o historiador e o livro escolar, pode-se afirmar que se os conteúdos ensinados estão ali presentes foram por vezes considerados um simples espelho da sociedade do qual procediam, ou ainda, como

vetores ideológicos e culturais. De acordo com Alain Choppin existem marcos que influenciaram o olhar para este novo objeto:

Como os manuais aparecem essencialmente como instrumentos poderosos da constituição identitária dos Estados Modernos, o interesse que lhe foi dado, de início, pela comunidade científica foi de ordem política e humanista. [...] Contexto peculiar: as seqüelas da Segunda Guerra Mundial, a descolonização, a Guerra fria, a democratização dos sistemas educativos e a sensível aceleração dos progressos técnicos [...] o essencial da produção científica dos historiadores fica confinada na análise do conteúdo das obras de sua disciplina, ou no estudo da imagem dos manuais antigos de leitura. [...] É no decorrer dos anos 1970, que os historiadores começam a manifestar um real interesse pelo livro e pela edição escolar. (CHOPPIN, 2002, p. 10-11).

O livro didático está inscrito na realidade material participando do universo cultural como depositário de um conteúdo educativo. Desempenha, muitas vezes, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes e as habilidades, os quais, em uma área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se.

Sendo um instrumento de trabalho, por um lado, não pode ser encarado como algo passivo, pronto ou como única fonte de conhecimento possível. Pois também seria difícil se o professor tivesse que construir seu próprio material pedagógico, pesquisando em diversos locais.

Concordando com Choppin sobre a importância dos livros didáticos para a pesquisa, Moreno (1999, p.35) afirma que são uma fonte complexa, onde se podem reunir subsídios diretos e indiretos para o estudo das práticas e contextos educativos de um certo período histórico. Podem expressar aspectos das relações que a escola mantinha com a organização social e política mais ampla, desvelando o papel de atores como os professores e alunos. Permitem, ainda, conhecer elementos curriculares e as práticas docentes que utilizaram como sustentação e orientação didática. Ao falarmos de atores e organização social, temos que os livros didáticos, por exemplo, auxiliam na disseminação de padrões de comportamento, de papéis que serão assumidos por homens e mulheres em seu grupo social.

A imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos por meio dos conteúdos do ensino contribui intensamente para formar seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem identificar-se para ser “mais mulher” ou “mais homem” e, informá-los, por sua vez, da diferente valoração que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo. (MORENO, 1999, p. 35-36).



Sendo utilizados pela escola, os livros são também uma mercadoria e seus conteúdos de ensino trazem uma intencionalidade, um valor social a ser adotado ou extinto. Podem assumir diferentes funções em sala de aula, atingir diferentes leitores. Ou ainda construir diferentes formas de mediação entre os alunos e seu professor. Como toda mercadoria está sujeita a regras e às relações que a indústria editorial estabelece com os professores e seus alunos, também está subordinada a instituição que constitui seu mercado consumidor por excelência: a escola. (BATISTA, 2009, p. 66).

Mas essa mercadoria produzida para a escola ou por ela empregada é também, por último, dependente do estado das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos de uma determinada formação social e, assim, do modo como o Estado, por meio de sua ação, legitima a estrutura dessas relações ou deseja modificá-las. (Ibidem, p. 66)

Desse modo, essa mercadoria usada para ensinar, pode ser palco de conflitos simbólicos entre grupos sociais que se orientam através de interesses próprios. São constituintes de uma cultura material presente nos sistemas formativos e educativos; são utilizados como meio de seleção, registro e divulgação de conteúdos de natureza diversa. Para Santos (2008), em algumas situações, tais conteúdos são determinados por orientações legais, detalhadas em currículos construídos e impostos como estruturantes oficiais para execução no ambiente escolar. A escrita no interior dos livros didáticos materializa e registra, direta ou indiretamente, conhecimentos, ideias e valores – todo um repertório que permite a interpretação do texto escrito, podendo suscitar certas predisposições formativas.

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem e às ciências. O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, totalmente desapercibidas aos olhos dos contemporâneos. (CHOPPIN, 2002, p. 13).

O teor redacional que os livros didáticos apresentam permite a decodificação e a leitura não somente do que ali se registrou, mas também possibilita inferir sobre o que não foi escrito, aquilo que está escondido, nada é escrito ou escolhido sem uma intencionalidade.

O mesmo livro pode ser interpretado de formas diferentes depende da maneira como é lido, do grau de entendimento sobre determinado assunto e do contexto que ele representa. Como material didático é mais do que uma ferramenta de trabalho do professor. Ele se caracteriza como veículo de conhecimento para os professores e como instrumento de trabalho para o desenvolvimento das aulas. Podemos considerá-lo uma espécie de prolongamento da ação do professor. Assim sendo, o livro didático é um instrumento que possibilita a relação professor/aluno devido a uma dupla função: transmitir um certo conteúdo e possibilitar a prática de ensino. Neste sentido expressa um modo específico de atuação, fornecendo autoridade e legitimidade ao professor em seu ato educativo.

Dentro dessa perspectiva, o livro pode ser visto como material de estudo, ou seja, como fonte de pesquisa para investigação não apenas do conteúdo, mas também da metodologia empregada, da evolução das técnicas de ensino e da realidade da educação em seus aspectos mais gerais.

### 2.3 O LIVRO DIDÁTICO ASSOCIADO À IDEOLOGIA: UMA FERRAMENTA DO CURRÍCULO

Os primeiros livros didáticos eram escritos, sobretudo, para os alunos das escolas de elite e procuravam complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados (como a Bíblia, por exemplo). Verifica-se que a introdução em larga escala do livro didático acompanha o advento da Revolução Industrial e da expansão do sistema educacional formal em direção a outras camadas da sociedade. Tudo isso ligado a aspectos econômicos, religiosos e, em segundo plano, a aspectos pedagógicos (OLIVEIRA, 1984, p. 24).

Concepções e filosofias do ensino, via de regra, tendem a ser incorporadas no livro didático em menor ou maior intensidade, segundo seu maior ou menor poder de influir na prática escolar. Assim, a forma como se organiza e se planifica a relação professor-aluno é uma variável importante para caracterizar o ato educativo num dado momento. É um instrumento que sofre modificações em seu conteúdo e na própria função que desempenha no processo de ensino.

Aqui, é importante ressaltar a diferença entre os livros-texto no sistema escolar e os outros livros veiculados ao mercado editorial. Aqueles são peculiares

em sua concepção, em suas funções e nas leis de produção e consumo pelas quais funcionam. Textos que ficam ultrapassados todos os anos e que são consumidos homogeneamente por todos os alunos não podem ser algo além de resumos esquemáticos de informações descontextualizadas:

A qualidade cultural dos meios empregados como tradutores do currículo passa pela acumulação dos mesmos, ou seja, pela possibilidade de usá-los durante vários anos de um ciclo, ou que distintos alunos utilizem sucessivamente os mesmos materiais, por exemplo, rompendo o esquema de propriedade individual para todos e cada um deles. (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Essa forma de difundir produtos pouco variados funciona com a garantia de êxito, inclusive à margem de sua qualidade; seu sucesso comercial não depende tanto desta, mas de que seu uso está garantido e legitimado pela própria política de organização e desenvolvimento do currículo, pela debilidade profissional dos professores e pela carência de outros meios alternativos. Os materiais escolares, sobretudo os livros didáticos, têm importância para o desenvolvimento curricular em função dos seguintes fatores:

1. São os tradutores das prescrições curriculares gerais e, nessa mesma medida, construtores de seu verdadeiro significado para alunos e professores.
2. São os divulgadores de códigos pedagógicos que levam à prática, isto é, elaboram os conteúdos ao mesmo tempo que planejam para o professor sua própria prática; são depositários de competências profissionais.
3. Voltados à utilização do professor, são recursos muito seguros para manter a atividade durante um tempo prolongado, o que dá uma grande confiança e segurança profissional. Facilitam-lhe a direção da atividade nas aulas. (Ibidem, p. 157).

A forma como estão estruturados os conhecimentos nos livros didáticos pode determinar uma visão própria de organização social e cultural, assim como manifesta a forma de avaliação, de planejamento, de educação, enfim, de práticas educativas adotadas como padrão para as instituições de ensino. Os conteúdos elencados num currículo irão supor uma demanda que aproxima dos alunos um produto cultural. Este, por sua vez, traz a configuração de uma dada editora ou editor, demonstrando seu poder em difundir ideias, comportamentos e conhecimentos: “O editor de livros-textos, ou de qualquer outro meio que desenvolva o currículo, não só cria e distribui produtos culturais, como também configura uma prática pedagógica e profissional”

(Ibidem, p. 157). Ou seja, quem escreve nem sempre vê retratado o que realmente pensa, pois a redação final passa pelo crivo de um editor ou de um grupo que fará a seleção dos conteúdos postos, ou tirados, ou acrescentados, ou ainda omitindo algum conhecimento.

Sob certa ótica, os livros oportunizam a percepção direta ou indireta da ideologia que orientava os autores do texto ou mesmo daqueles que os coletaram. Para que o livro didático desempenhe sua função de maneira satisfatória, ou para reproduzir, ou para emancipar, o professor é a figura indispensável como formador de opiniões.

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar este poder moderador e transformador dos professores. (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Portanto, se o professor possui uma visão crítica de sua prática educativa, de seu papel, não como detentor do saber ou reproduzidor de conteúdos previamente selecionados e organizados, mas como mediador do conhecimento e auxiliar no processo de aprendizagem, isto poderá servir de enfrentamento como mecanismo contra-hegemônico.

O conteúdo que se registra nos livros didáticos transmite os vestígios ideológicos de seus autores primordiais assim como delineia a natureza do saber exigido por um currículo oficial (SANTOS, 2008). Através dos professores, muitas vezes sem qualquer modificação, os textos são apresentados para que os alunos os conheçam e, algumas vezes, os registrem em seus cadernos<sup>9</sup>. Sob tal perspectiva, os livros didáticos significam o final de um processo de reprodução de conteúdos

---

<sup>9</sup> Pesquisas realizadas com a utilização de cadernos escolares como fontes mostram que é comum que textos utilizados como base para cópias e ditados sejam extraídos dos livros didáticos em uso, sobretudo em períodos da história da educação em que as concepções de ensino e aprendizagem se norteariam principalmente por uma didática que acreditava na repetição e reprodução como estratégias pedagógicas. Exemplificando temos: trabalhos de Santos (2007), apresentados no Simpósio Internacional: Livro Didático – Educação e História, realizado na Universidade de São Paulo: “O livro didático como veículo de ideologia nacionalista” e “Os livros didáticos e o currículo da escola primária no estado novo: o abasileiramento infantil”. Também nos inspirou o estudo de Santos & Vechia (2007) intitulado “*Quaderni di Scuola come Mezzo Di Trasmissione Dell’ ideologia Nazionale*” apresentado no Congresso Internacional: *Quaderni di scuola: una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra ottocento e novecento*, realizado em Macerata, na Itália.

que trazem no seu interior o conhecimento e os valores previamente escolhidos e entendidos como necessários ao processo formativo realizado nas instituições.

Esta escolha ou seleção do que ensinar e como ensinar é feita nas salas de aula pelo professor e nas editoras, em parceria com uma política de governo, que busca a criação e manutenção histórica de conteúdos curriculares que sirvam aos objetivos da educação. Nessa perspectiva, os livros didáticos podem significar a face visível de conteúdos culturais impostos.

Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. (SILVA, 2000, p.120).

Nesta perspectiva, os livros didáticos podem ser utilizados como instrumentos para a manutenção de poder e podem traduzir até mesmo uma ideologia do Estado. Para discutir esta relação entre Ideologia e Estado, utilizamos textos de Althusser sobre os aparelhos ideológicos que estão a serviço do Estado como garantia da manutenção e da legitimação ideológica. Louis Althusser, enquadrado entre os chamados reprodutivistas franceses, define a escola e outras instituições sociais como reprodutoras de determinações sociais emanadas das estruturas de poder, sendo a inculcação e reprodução ideológicas aspectos principais de sua teorização.

O termo ideologia em Althusser é utilizado com freqüência para especificar significados presentes em seus vários escritos. As diversas formulações teóricas sobre ideologia culminam no seu texto intitulado “Os aparelhos Ideológicos do Estado” (AIE), onde conjugou a questão com a problemática da reprodução e dos aparelhos de Estado (MCLENNAN, MOLINA & PETERS, 1980, p. 103). Althusser fala sobre a reprodução das relações de produção e questiona de que maneira ela é assegurada.

Indica que, para a reprodução das condições de existência, é necessária a reprodução pela materialidade dos processos, mas especialmente, por meios de relações políticas e ideológicas que se relacionam entre si, o que gera a necessidade de impor e manter estas conexões por meio da força material (Estado) e da força moral (Ideologias). (Ibidem, p. 121). A maneira encontrada para se reproduzir (ou se produzir) advém de uma ideologia, que para Althusser possuía uma existência material. Essa ideologia presente nas práticas materiais reproduz as relações de produção. “Toda a formação social para existir, ao mesmo tempo em

que produz, e para poder reproduzir, deve reproduzir as condições de sua produção, ela deve, portanto, reproduzir: as forças produtivas e as relações de produção existentes”. (ALTHUSSER, 1985, p. 54).

As relações de produção implicam uma divisão social de trabalho que designam um lugar na produção nas diferentes instituições, ocasionando uma intensa especialização na formação do indivíduo. Considera-se Aparelho Ideológico de Estado:

...como aparelhos ideológicos de Estado as seguintes instituições [...] AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas), AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas), AIE familiar, AIE jurídico, AIE político (o sistema político, os diferentes partidos), AIE sindical, AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão) e AIE cultural (Letras, Belas Artes, Esportes, etc...). (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

A ideologia veiculada através dos AIE (Aparelhos Ideológicos de Estado) imprime uma marca que será naturalmente aceita pelo indivíduo na produção social; esta, por sua vez, tem a ver com as relações de produção que implicam numa divisão de trabalho. Neste sentido, as instituições escolares, como ambientes de trabalho, conjugam os meios de produção (prédio, salas, materiais escolares) e a força de trabalho (administradores e professores) que são utilizados para a manutenção da estabilidade da formação social com seus conflitos e desigualdades (SANTOS; VECHIA, 2010). Notoriamente, essa ação não basta, porque não se instala de modo automático. Para reforçar e sustentar esse modelo entra em cena o Estado, com seus Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) em sintonia com os Aparelhos Ideológicos de Estado. O que diferencia os AIE dos ARE é a forma como funcionam. Sem sombra de dúvida, os dois têm como base uma ideologia. Isto faz com que ocorra uma unificação das instituições por meio de uma ideologia dominante.

Tais pressupostos vinculam intimamente a ideologia à problemática do poder do Estado. Porque, num dado período, ela necessita, ao mesmo tempo, manter sua hegemonia sobre os aparelhos ideológicos do Estado:

O que se realiza através dos AIE é, em última instância, a ideologia da classe dominante, a classe que mantém o poder estatal. Ademais, os AIE “representam a forma na qual a ideologia da classe dominante deve necessariamente ser realizada (1971 p. 172). [...] De fato, a ideologia da classe dominante torna-se a ideologia somente através da instalação e do desenvolvimento dos AIE específicos nos quais ela é realizada (a Igreja no

Feudalismo, a escola no Capitalismo, etc.) e esta instalação é o resultado de uma luta de classe. (MCLENNAN, MOLINA & PETERS, 1980, p. 122 ).

Como veículos de transmissão de uma ideologia de Estado, podemos considerar que o sistema educativo e os livros didáticos, como seus instrumentos, são os divulgadores da expressão da ação dos representantes de uma classe que se encontra no poder num certo período histórico. Os livros didáticos corporificam as forças moral e material para as quais Althusser nos chama a atenção em seu conceito de ideologia.

### 2.3.1 A ideologia e suas relações com a educação escolar

Podemos afirmar que o período histórico em análise – o século XX, entre 1915 e 1971 – foi ímpar na história do Brasil. Sedia tanto a ditadura liderada por Getúlio Vargas, com suas características nacionalistas, em que foram utilizadas as escolas para a inculcação ideológica das ideias governistas, ao mesmo tempo em que abarca os governos militares das décadas de 1960 e 70. Esta presença de ideologias, que podem ser compreendidas com base na percepção althusseriana, se materializa no trabalho escolar tanto em seus agentes – administradores, professores e alunos, como nos elementos materiais da prática pedagógica –, políticas educacionais, currículos oficiais, planos de aula, manuais escolares, livros didáticos e cadernos de alunos.

Cabe à escola, nesta perspectiva, mas também a outras instituições do Estado, ensinar ou adestrar o indivíduo para assegurar a submissão à ideologia dominante, atingindo os agentes envolvidos nesse processo de manutenção, sendo imbuídos da mesma ideologia, de maneira a reproduzir o consenso na sociedade. Cada um no seu lugar: explorados – os operários, e exploradores – os capitalistas. A vida útil do sistema capitalista depende dessa submissão aos aparelhos ideológicos de Estado para sua existência e desenvolvimento.

A classe social dominante, para garantir sua hegemonia na sociedade capitalista, utiliza-se dos aparelhos ideológicos do Estado, sendo que o escolar assume a posição preponderante no conjunto desses aparelhos ideológicos, devido à sua eficácia na inculcação da ideologia dominante. O aparelho escolar, ao desempenhar sua função de inculcação da ideologia dominante, submete a clientela tanto da classe dominante como, também, e principalmente, da classe dominada, a uma visão de mundo em que a

estruturação da sociedade em classes e a exploração de uma pela outra tornam-se naturais. (NOSELLA, 1978, p. 26).

Com a submissão do aparelho escolar atendendo à ideologia dominante, a estrutura social fica mantida, uma vez que a reprodução está garantida e se torna algo natural, próprio da sociedade capitalista, o que leva a um conformismo entre explorados e exploradores, quer dizer, cada agente desempenhando seu papel na sociedade. Ao se posicionar no interior da escola, a ideologia traz uma imagem de ciência neutra, objetivos culturais neutros como se a escola fosse isolada e não sofresse influência da ideologia presente na sociedade. Ocorre uma espécie de violência simbólica, um determinismo que aponta para uma única visão de mundo, de sociedade, a qual representa a visão de mundo da classe dominante, como sendo a única verdadeira. Sugere, ainda, que outras visões de mundo são inferiores.

Mediante a imposição da visão de mundo da classe dominante à classe dominada, impede-se que esta última tenha a possibilidade de elaborar sua própria visão de mundo, a partir das suas condições de existência e de seus interesses: construir, enfim, uma ideologia própria, antitética à da classe dominante. (*Ibidem*, p. 27).

Ao propor-se limitar a forma de pensar da classe trabalhadora ou mesmo apontando uma única condição de vida, faz com que este indivíduo acredite que só existe essa visão de mundo, que a luta por seus direitos e interesses não é uma luta legítima.

## 2.4 A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO

Sobre o que chama de “pedagogias de imagens”, Cunha nos diz:

Nossas coleções de imagens ficam preservadas cuidadosamente em nosso imaginário e passam a ser um dos referentes para entendermos o mundo, seja pela insistência de seus significados inscritos culturalmente e outros que atribuímos a elas, seja pelas suas qualidades formais e composicionais que nos seduzem, ou pela proximidade e intimidade que mantemos com estas figurinhas e os vínculos afetivos que criamos nas interações entre nós e as imagens. (CUNHA, 2007, p. 113).

Neste sentido, algumas práticas culturais como a de colecionar figurinhas ou santinhos ou ainda completar álbuns de times de futebol tornam-se componentes de



um referencial de infância. Através das imagens, as crianças são conduzidas tanto para o mundo social e cultural, quanto ao mundo imaginário. Aprendemos a nos comunicar inicialmente por meio de rabiscos, borrões e desenhos; estes, vão adquirindo forma, significado e acompanham nossa maneira de ver o mundo criando hábitos e modelos que influenciam no presente e povoarão inconscientemente o futuro desta criança.

O destaque está na maneira como somos seduzidos por uma imagem bem elaborada, com cores e brilho, ou pela composição bem delineada, que nos faz atores de uma determinada cena de um lugar ou de uma personagem. Essas imagens povoam o inconsciente e, vez por outra, por exemplo, são retratadas num desenho de escola, ou, então, nos pegamos usando roupas que em muito se parecem com as utilizadas por uma personagem ou encontradas numa simples representação, como numa fantasia.

De acordo com Cunha as referências visuais a que temos acesso constroem nosso acervo estético, nos transmitem concepções sobre os acontecimentos da História e podem expressar modos de vida, formas de comportamento e valores sociais:

Estas diferentes representações expressas em diferentes suportes materiais e linguagens, épocas e tradições culturais me ensinaram a ver sob determinados regimes escópicos. Entendo os regimes escópicos como as maneiras de ver produzidas pelas interações com os diferentes materiais visuais. O modo como construímos nossos modos de ver, a visualidade é formada pelos diferentes regimes escópicos, distinguem a visão, como as possibilidades fisiológicas dos olhos enxergarem, e a visualidade como a construção cultural do nosso olhar. (Ibidem, p. 115-116).

Portanto, para Cunha as representações visuais ou artefatos visuais<sup>10</sup> vinculam-se aos chamados regimes escópicos. As representações vão além de uma possibilidade fisiológica ou do sentido da visão. Elas dão visualidade ou materialidade segundo um aparato cultural, direcionam e condicionam nosso olhar. Assim, expressam sentimentos, indicam formas de relacionamento e influenciam na sexualidade. O que vemos é uma convenção social produzida e aceita como normatizadora de hábitos e condutas próprias para a infância. Como fala Cunha

---

<sup>10</sup>Esta é outra nomenclatura utilizada por Susana R. V. Cunha para designar os materiais visuais. Nesta perspectiva são artefatos culturais: imagens, objetos, livros, filmes, cromatismos, vestuário, entre outros objetos que demarcam as infâncias e ao mesmo tempo constroem narrativas em torno de como e o que estas infâncias são para nós e para as próprias crianças (p. 116).

“recriam um mundo específico” (p. 116). Um mundo que acolhe a diversidade e ao mesmo tempo promove a igualdade de sujeitos por meio de um enquadramento.

Cunha exemplifica com artefatos que atuam no universo escolar, seja como ilustrações para serem coloridas ou como decoração de espaço principalmente na educação infantil. Disso decorre uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre os efeitos imagéticos nos sujeitos:

As imagens, das mais variadas procedências culturais, são capturadas e passam a fazer parte da vida das crianças e adultos. As escolas infantis realizam uma espécie de filtragem das tantas imagens que estão acessíveis, sendo que algumas imagens são enfatizadas e outras são excluídas e silenciadas nestes espaços (Ibidem, p. 116-117).

De diversas maneiras, as imagens vão sendo incorporadas como auxílio pedagógico ao professor. Mas esta característica não é exclusividade da educação infantil. Ela é encontrada, também com a mesma finalidade, nos livros didáticos. Ali existe também uma intencionalidade no processo de seleção de imagens. Algumas servem para padronizar; outras são valorizadas, encontramos ainda, aquela imagem que é excluída, de que se evita a utilização (Ibidem, p. 117). Em muitos casos, quem atua no interior da escola não percebe a forma silenciosa que se faz presente nas ações educativas transmitidas pelas diversas imagens, por exemplo, compondo uma decoração de sala, um desenho para colorir e mesmo uma imagem inserida num livro didático. Esse “falar” das imagens enfatiza ou revela uma opção e uma configuração cultural produzidas num determinado tempo histórico. Para Cunha (2007):

Os sentidos são construídos nas interações sociais e culturais que realizamos com elas. Os contextos sociais e culturais amplos ou específicos, e as pessoas dão existência aos materiais visuais atribuindo significados. Portanto, o sentido não “emana” das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que estes diálogos são mediados pelos contextos culturais e históricos (Ibidem, p. 119).

Assim, compreendemos que o livro didático possibilita que o leitor – criança, adolescente e mesmo o professor – um diálogo efetivo com dados ambientais, produzindo sentidos. Uma imagem puramente não tem significado em si. Mas, quando, além da imagem, existe uma forma específica de falar sobre ela, atribuindo um valor cultural e social, criamos de certa maneira uma identidade através da legitimação ou naturalização de um dado modelo imagético. Se existe uma

mediação cultural e histórica nas imagens, há também um grande número de interpretações que variam conforme valores particulares atribuídos a certos textos visuais. De acordo com Cunha os significados atribuídos às imagens guardam um rico emaranhado de muitos dizeres, ou seja, por traz de uma simples representação o que existe é uma forte tendência ideológica, que muitas vezes passa despercebida por agregar de forma natural valores, ideias, que, aos poucos, vão se tornando corriqueiros. Neste sentido afirma:

Mesmo havendo criação e interpretação diferenciadas em torno dos significados das imagens, os diversos grupos sociais elaboram e atribuem valores, e significados, a determinadas produções imagéticas. Estas valorações são compartilhadas, ou não, por diferentes pessoas nos agrupamentos sociais em um contexto mais amplo, e servem ora para agregar, ora para excluir, outros grupos, pessoas e produções simbólicas. (*Ibidem*, p. 120 – 121).

Podemos entender que este emaranhado de valores atribuído às imagens em diferentes grupos sociais determina, em contrapartida, a posição de destaque do grupo que a criou, pelo fato de marcar uma identidade social. A partir desta delimitação de poder, o grupo que está em evidência luta para ter seu direito também reconhecido, o que nem sempre ocorre. Temos, portanto, a crença de que as imagens refletem comportamentos, valores, concepções de mundo, modos de ser e ensinamentos que comporão de maneira visível, ou não, o repertório do grupo social em evidência.

Também na vida escolar, caminhamos em direção da capacidade de atribuir significados a imagens e símbolos. Além disso, deparamo-nos diariamente com uma diversidade de imagens encontradas na televisão, na internet, nos livros, revistas, enfim, em vários lugares. Todas possuem um objetivo de comunicar ou repassar informações. Conforme Cunha o que vemos nas escolas é uma educação desenvolvida através das imagens, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, independente da categoria em que a escola esteja situada, se pública ou privada:

Independentemente dos contextos educacionais, culturais e sociais das escolas, seja uma escola infantil privada de classe alta, seja uma escola pública situada em uma vila de catadores de papel em algum lugar do Brasil, perdura ainda a concepção de que as imagens adquirem várias funções além daquela inicial do embelezamento. (Cunha, 2007, p. 135)

A questão estética é, portanto, ampliada. De certo modo, as imagens não servem apenas para enfeitar o local de estudo, a sala de aula, a escola ou um livro didático. Elas se transformam em instrumentos para a formação do indivíduo e, igualmente, para a construção da sociedade. Ao mesmo tempo em que a criança se identifica com o ambiente escolar, através das imagens, o sentimento de pertencimento se dá da mesma forma.

Podemos considerar que o conjunto imagético encontrado nas escolas, assim como nos livros didáticos, cria um mundo próprio, sustentado por artefatos visuais que congregam a igualdade social como algo real, ou seja, forjam uma situação idealizada de sociedade. Reforçam padrões e modos de ser que compõem as ambiências<sup>11</sup>.

A escola comporta um mundo imagético. Ao conjunto de imagens nos ambientes escolares Cunha definiu como pedagogia da visualidade, todo um significado instituído, uma vez que é fonte de experiências estéticas e éticas, as quais orientam relações sociais e permitem uma elaboração do imaginário infantil e de suas identidades. Considera-se também que por meio das imagens se formulam conhecimentos e saberes implicitamente alocados. (CUNHA, 2007, p. 136).

A imagem de menina e de mulher quer seja no plano estético, da identidade ou na subjetividade, é elaborada segundo o referencial cultural majoritariamente aceito. Esta poderá fazer parte do imaginário infantil, sem considerar as inúmeras possibilidades de retratar a imagem feminina, fixando apenas um modelo proposto como próprio ou normal. O perigo é que, ao fixar imagens, a criança vai lentamente sendo destituída da capacidade de elaboração de seu repertório estético, de seu ponto de vista:

As imagens acabam constituindo acervos daquilo que deve ser admirado, preservado, repassado e cultivado pelas crianças. [...] As produções culturais, sejam elas quais forem, programam nosso olhar sobre o mundo, definem e hierarquizam o que é bom, bonito, mal, feio e isto implica em estabelecer diferenças, territorialidade, forças de poder, inclusões e exclusões sociais, de quem pertence e quem não faz parte daquela esfera sociocultural. (Ibidem, p. 141).

---

<sup>11</sup>Estas ambiências segundo Cunha, com suas inúmeras imagens de Mônicas, Cinderelas, Aladins, Yasmíns, Os Incríveis, vão além de uma decoração neutra ou natural da infância. (CUNHA, 2007, p. 135)

Isto significa dizer que o poder ideológico por trás das imagens nos transforma em receptáculos e repetidores de padrões sociais, comportamentais, atitudinais e estéticos. Nossas vidas são invadidas por um conjunto de imagens ou, conforme Cunha, artefatos visuais, construídos e idealizados para reforçar uma padronização da sociedade.

Pensando nas imagens presentes nos livros didáticos, podemos considerar que para o professor elas configurariam uma forma de auxiliar na aprendizagem. O conteúdo imagético incorpora os saberes escolares:

Efetivamente, as imagens criavam uma maneira especial de leitura, sobretudo, na fase inicial de alfabetização, onde se mesclava com a oralidade. A presença de ilustrações favorecia, em princípio, o diálogo, suscitando comentários que deslizavam continuamente do escrito para o oral e do oral para o escrito. E, desde o início das publicações de livros para as crianças, pode-se constatar que são ilustrados. (BITTENCOURT, 2008, p. 197).

Sob perspectiva didática, para o professor os livros ilustrados podem auxiliar diretamente, colaborando no sentido de fazer-se entender. Geralmente as imagens estão associadas a um texto, servindo assim de “dica” para uma suposta leitura que pretende suscitar determinada compreensão, construir sentidos pré-concebidos. A leitura das imagens presentes nos livros, cartilhas e livros textos, podem, portanto permitir a identificação de comportamentos, hábitos; de valores a inculcar além da identificação com certo grupo social, também induzir à negação de certos agrupamentos sociais e de suas condutas e hábitos.

### 3 GÊNERO E EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

*O importante e bonito do mundo é isso:  
que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas, mas  
que elas vão sempre mudando.*  
Guimarães Rosa.

Neste capítulo buscamos relacionar discussões em torno das imagens de menina e mulher de 1915 até 1969. Algumas indagações buscam iluminação nas abordagens presentes neste capítulo. No intervalo temporal de um pouco mais de cinquenta anos, qual eventual mudança na oscilação da condição feminina no Brasil de uma situação submissa aos moldes patriarcais a uma de libertação, não só política, mas também cultural. Se no início do século XX boa parte das mulheres nas diferentes classes sociais eram “formadas” para viver como esposas e mães e sua educação se baseava em aprender a cuidar bem de suas casas, filhos e marido, com o passar das décadas, através da organização de movimentos feministas - ligados inicialmente à questão do voto feminino, à igualdade de direitos por uma escolarização e a uma vida civil atuante - a sociedade presenciou mudanças em relação ao papel da mulher em sociedade.

Para melhor entender a questão do gênero em perspectiva histórica, este capítulo foi subdividido da seguinte forma: primeiramente, procuramos conceituar “gênero”, em seguida fazemos um passeio pela trajetória do movimento feminista, e seguimos traçando a relação entre mulher, cultura e sociedade; depois, falamos um pouco sobre o papel da instituição escolar que relaciona currículo, livro didático e gênero; e para finalizar tecemos algumas considerações sobre o contexto histórico da educação brasileira.

#### 3.1 UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Ao estudarmos o papel atribuído à mulher na história percebemos que a opressão e a desvalorização são condições impostas, algo que localizava a mulher em comparação a homem (LOURO, 1997). Essa condição seria ensinada às futuras gerações, às futuras meninas com o auxílio da escola, tornando-se algo natural, normal e próprio para elas.

A história da mulher estabelece vinculações com a história da criança, particularmente quando tratamos daquela do sexo feminino. De acordo com algumas visões (PRIORE, 2008b; LOURO, 1997; SCOTT, 1992), a criança, este “ser em formação”, que era também como incompleto, inacabado, foi tratado de modo que lhe era atribuída pouca importância na organização da sociedade, uma vez que esta geralmente se alinhava por uma perspectiva “adultocêntrica”. No Brasil, segundo Priore (2008, p. 84), nos períodos Colonial e do Império, as crianças eram vistas sob a mesma condição de inferioridade, sobretudo nas camadas mais pobres da população, como alguém a ser vendido, abandonado e explorado.

Os conceitos de infância e de criança foram sendo historicamente elaborados. Naquele período não se discutia com clareza o que era a infância ou quando se iniciava a idade adulta. Por isso, em muitas situações, as regras sociais de convívio bem como a legislação tratavam as crianças e adultos igualmente. De acordo com Priore, por conta disso muitos abusos aconteciam: menores eram obrigados a trabalhar duramente, sofriam abusos sexuais, não tinham acesso à educação, eram menosprezados como sujeitos. Especificamente no que diz respeito às meninas, depois de constatada sua primeira menstruação estariam prontas para o casamento. As leis locais tratavam o abuso sexual como sendo culpa das próprias meninas/mulheres. Elas é que seduziriam ou induziriam os homens a cometer este tipo de ato. Sendo ainda de classe desfavorecida, recebiam a marca de “mulher sem educação”. Conforme “Meninas Perdidas”, do livro *História das crianças no Brasil*, meninas com 15 anos já podiam casar e ter filhos:

Menina perdida foi a expressão utilizada pelo advogado José Maria dos Santos, acusado, em 1904, no Rio de Janeiro de ter deflorado Olívia Silva Lisboa, de 15 anos. Olívia estaria nesta irremediável condição, apesar da idade, não apenas por ter perdido a virgindade, mas, segundo o advogado, pelo abandono aos instintos perversos de que geralmente é dotada a mulher sem educação. (*Ibidem*, p. 289).

Este exemplo ilustra parte da condição da menina/moça no Brasil do início do século XX. Por estarem desamparadas e na pobreza, eram tratadas com desdém. Isto acontecia também pela visão discriminatória da condição feminina vinculada a uma delimitação entre criança, jovem e/ou mulher frente à prática sexual antes do casamento.

Se hoje já é possível afirmar que as mulheres alcançaram novos ideais, galgaram o respeito e alguma igualdade de direitos, é porque lutas houve para que novos lugares sociais fossem conquistados. Está em processo de permanente construção uma identidade feminina, sujeita às várias transformações ao longo da história, que impulsionam modificações constantes.

Ao tentar localizar conceitos de gênero percebemos um emaranhado de definições com significados variados, além de transformações no conceito, acompanhando as conquistas históricas de grupos étnicos e sociais. Numa incursão inicial, é possível dizer que a abordagem das questões de gênero focaliza as diferenças como culturalmente construídas entre os sexos, explicitando como se edificam as relações sociais entre homens e mulheres. Souza (2005, p. 1) afirma que gênero não se caracteriza pela condição biológica apenas, mas que o indivíduo se constrói com divergentes comportamentos, poderes e até mesmo diferentes sentimentos.

O uso do termo gênero representa um processo que procura explicar os atributos específicos que cada cultura impõe ao que considera masculino e/ou feminino, considerando a construção social hierarquicamente elaborada como uma relação de poder entre os sexos. Sabemos que nenhuma forma de organização política é igual, pois em todos os lugares existem elementos particulares, regionais e nacionais.

Para Louro (1997, p. 22-23), o gênero é compreendido como “constituente da identidade dos sujeitos”. Desse modo, busca entender os indivíduos como possuidores de identidades plurais, visto que estas não são estáveis ou duradouras. De fato, elas se modificam e podem ser até contraditórias. Esta autora aponta para a necessidade de uma reflexão sobre as relações de gênero, em particular sobre as desigualdades entre homens e mulheres. Afirma que os homens e as mulheres são identificados por gênero, classe, raça, etnia, idade, nacionalidade, e, dessa forma, assumem “identidades plurais, múltiplas” e produzem diferentes “posições de sujeito”.

Assim, as relações sociais implicam numa definição de papéis a serem desempenhados por homens ou mulheres. De acordo com tal ponto de vista, embora o fato das mulheres gerarem e alimentarem os filhos aparentemente não acarretar vínculos predeterminados, é oportuno lembrarmos que essa distinção de papéis está ligada ao trabalho que cada gênero assumiria na sociedade. (Ibidem,



p.23-24). Assim, as mulheres são absorvidas principalmente em atividades domésticas devido ao seu papel de mãe. Igualmente, o enfoque em suas emoções e atenções é particularmente voltado para os filhos e para a preservação de um ambiente harmonioso, do seu lar e de seu ambiente caseiro. Suas atividades econômicas e políticas, variando nas circunstâncias históricas, são eventualmente restringidas pelas responsabilidades nos cuidados com os filhos e com o ambiente familiar domiciliar.

Lembra-nos Souza, no entanto, que:

A identidade de gênero ultrapassa a concepção do aprendizado de papéis, que pode tornar-se muito simples, uma vez que caberia a cada sexo conhecer o que lhe convém ou não, adequando-se a essas expectativas. (...) Além disso, a maneira como a família, a escola, agem em relação às meninas e aos meninos são fundamentais no processo de constituição da identidade de gênero. (2005, p.2)

Ou seja, desde sua infância meninos e meninas recebem mensagens sobre as formas de agir esperadas e aceitas em algumas esferas da vida social, e, portanto, aprendem a reproduzir e transmitir o que aprenderam. É a identidade de gênero que possibilita à criança reconhecer-se como pertencente ao gênero masculino ou feminino, com base nas relações sociais e culturais que se estabelecem a partir do seu nascimento e continuam a agir ao longo da vida. Na mesma direção interpretativa, a posição teórica de Silva contribuiu para o enriquecimento da discussão:

Gênero não é “sinônimo” de sexualidade, mas as construções relativas às práticas sexuais estão inscritas nas relações de gênero que revelam símbolos que socialmente vão “conferindo forma” às diferenças que ilustram o feminino e o masculino em culturas diversas. Por sua vez, estas diferenças vão demarcar lugares, influenciar atitudes e práticas determinadas. (SILVA, 2007, p. 2).

Esta abordagem permite a percepção de que a construção culturalmente aceita para o feminino e o masculino é determinada com base nas atividades desempenhadas no dia-a-dia por homens e mulheres, levando em consideração as diversas culturas existentes. Merece nossa atenção o fato de que as concepções da mulher ou a condição feminina foram definidas como tal a partir daquelas acerca do homem, como numa oposição binária. Acabou como algo usual se conceber homem

e mulher como pólos opostos e que se relacionam numa lógica de dominação/submissão (LOURO, 1997, p. 31).

Esta lógica de oposição é freqüentemente utilizada para outras situações relacionadas aos lugares sociais e institucionais dos sujeitos: branco *versus* negro, público *versus* privado. Faz com que identifiquemos como “natural” e fixo o “lugar” determinado a cada grupo antagônico, sem analisarmos a construção ideológica que está por trás desses arranjos sóciohistóricos. Existem, expressando-se com maior ou menor intensidade dentro das sociedades, ideias fixas e singulares de masculinidade e de feminilidade, o que supõe a ignorância ou negação de todos os sujeitos sociais que não se enquadrem em uma dessas formas de compreensão do outro no panorama das relações vinculadas à distribuição de poder. Então:

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 de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (*Ibidem*, p. 41).

Portanto, aqueles papéis assumidos por homens e mulheres irão determinar condutas e posturas que são tidas como apropriadas, convenientes para uma dada posição na hierarquia social. Mesmo supondo que haja tensões, conflitos entre os sujeitos envolvidos, o poder final estará nas mãos de quem ocupa a posição superior, a que está em primeiro plano.

### 3.1.1 O Movimento Feminista

A relação social de sexo ou a noção de gênero é um conceito recente, ligado aos movimentos feministas no final da década de 60. Por isso, é necessário uma intensificação e um aprimoramento nesse campo de conhecimento. Historicamente, coube ao movimento feminista parcela importante nesta direção: “Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos” (LOURO, 1997, p. 17). Ilustra esse ponto de vista a questão do feminismo nos Estados Unidos:

Nos Estados Unidos, o feminismo ressurgiu nos anos 60, estimulado em parte pelo movimento dos Direitos Civis e pelas políticas do governo destinadas a estabelecer o potencial feminino, para ir ao encontro da

expansão econômica através da sociedade, incluindo as profissões e a academia. Moldou seu apelo e sua autojustificativa nos termos da retórica prevalecente de igualdade. No processo, o feminismo assumiu e criou uma identidade coletiva de mulheres, indivíduos do sexo feminino com um interesse compartilhado no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando igualdade e ganhando um controle sobre seus corpos e sobre suas vidas. (SCOTT, 1992, p.67-68).

Podemos considerar que o feminismo nos Estados Unidos configurou uma bandeira de luta contra as injustiças sociais enfrentadas pelas mulheres, tornando possível a criação de uma identidade social reconfigurada.

As pesquisas em torno da condição feminina se intensificaram a partir das duas últimas décadas do século XX, significando o movimento internacional de mulheres e manifestando-o como inovador em seu propósito. Segundo Scott (1992, p. 63), o movimento feminista desmistificou uma ordem social e o lugar que se estabelecia para as mulheres, que vigorou por muito tempo como obra do senso comum, como algo espontâneo na sociedade e, por conseguinte, que seria normal e irretocável.

As abordagens históricas consultadas mostram que o papel assumido pelas mulheres foi determinado com relação ao parâmetro comparativo masculino, ou seja, atribuiu-se ao masculino o direito de definir o feminino. A pesquisadora Joan Scott contribuiu para entendermos como se configurou o movimento de mulheres no mundo, manifestando-se sobre a questão política que está por trás de determinada ordem social.

A conexão entre a história das mulheres e a política é ao mesmo tempo óbvia e complexa. Em uma das narrativas convencionais das origens deste campo, a política feminista é o ponto de partida. Esses relatos situam a origem do campo na década de 60, quando as ativistas feministas reivindicavam uma história que estabelecesse heroínas, prova da atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e inspiração para a ação. Foi dito que as feministas acadêmicas responderam ao chamado de “sua” história e dirigiram sua erudição para uma atividade política mais ampla; no início, houve uma conexão direta entre política e intelectualidade. Mais tarde – em algum momento entre a metade e o final da década de 70 – continua o relato, a história das mulheres afastou-se da política. (Ibidem, p. 64)

Ou seja, o movimento das mulheres ou movimento feminista sofreu modificações em sua concepção e orientação: se no início estava atrelado a causas de caráter político, tentando achar modelos que incorporavam o perfil de mulher desejado, numa década posterior, nos anos 1970, o movimento tratou das

questões relacionadas à condição histórica das mulheres e de sua luta, aproximando-se da Academia. Na década de 80 aconteceu o chamado “desvio de observação” e surgiram os estudos sobre o gênero. Esta nova forma de interpretar a condição feminina possibilitou um rompimento com a política, gerando um outro espaço para possíveis debates.

Scott (1992, p. 65) aponta variações na interpretação dessa mudança de foco: para alguns, é vista como algo positivo, pois realiza o resgate histórico tanto de princípios políticos, quanto de um enfoque exclusivo sobre as mulheres; para outros, esta visão é negativa porque ocorre a despolitização, passando a ser assunto privilegiado nos estudos acadêmicos.

É importante destacar que a história das mulheres foi, majoritariamente e até recentemente, algo esquecido ou omitido. Sua escrita também não configurou algo simples, uma vez que se deve levar em conta a posição variável das mulheres nas histórias universais e regionais, nos espaços e lugares muito diversos para onde se focaliza o estudo. Mesmo que esta história esteja atrelada à emergência do feminismo, este ainda sobrevive nas Academias ou na sociedade em geral, mas com algumas alterações quanto à organização.

As mulheres estão intimamente ligadas com a história e provocam um novo olhar, uma reescrita, são sujeitos de transformação histórica. Importante ressaltar que reivindicar a importância das mulheres na história implica ter um olhar diferenciado, um olhar que é contra as definições e agentes que foram estabelecidos como verdadeiros, um olhar que vai além dos fatos e busca o que está além dos acontecimentos, das relações e das ligações que se estabelecem politicamente, de modo “oficial”.

Scott denuncia a forma como na História, realizada à imagem do homem, foi construída em oposição à feminina. Esta dicotomia é vista por ela em várias situações:

A história das mulheres passou menos tempo documentando a vitimização das mulheres e mais tempo afirmando a distinção da “cultura das mulheres”, criando assim uma tradição histórica a que as feministas poderiam apelar, como exemplos de atividade das mulheres, para provar sua capacidade de fazer história. (Ibidem, p. 83).

A crescente preocupação com a história das mulheres culminou com a formação de uma identidade coletiva e uma consciência sobre a condição feminina

ajudou na emancipação e no próprio advento do movimento das mulheres nos anos 1970. Foram produzidas experiências sociais compartilhadas enfatizando a sexualidade, as necessidades e interesses a ela vinculados. Tal história ficou atrelada à categoria das “mulheres”, reafirmada como uma identidade política, sendo analisada a opressão sofrida por meio de uma visão masculina da história.

O antagonismo homem versus mulher foi um foco central da política e da história, e isso teve vários efeitos: tornou possível uma mobilização política importante e disseminada, ao mesmo tempo que implicitamente afirmava a natureza essencial da oposição binária macho *versus* fêmea. A ambigüidade da história das mulheres parecia estar resolvida por essa oposição direta entre dois grupos de interesses separadamente constituídos e conflitantes. (Ibidem, p. 84).

Portanto, podemos supor que a história das mulheres atingiu um grau de legitimação ao ser considerada como um empreendimento histórico consolidando uma identidade coletiva feminina. As diferenças construídas historicamente se relacionam com a categoria “gênero” que impulsionam uma discussão que fala de poder e conhecimento, trazendo relações com as teorias e a política. Quem se debruçava em estudar a história das mulheres tinha como foco integrar as mulheres à história. A preocupação era que não somente as mulheres poderiam ser enquadradas nas histórias estabelecidas, mas também que sua presença era necessária para corrigir erros históricos.

A questão das diferenças dentro da diferença trouxe à tona um debate sobre o modo e a conveniência de se articular o gênero como uma categoria de análise. Uma dessas articulações serve-se do trabalho nas ciências sociais sobre os sistemas ou estruturas do gênero; presume uma posição fixa entre os homens e as mulheres, e identidades (ou papéis) separadas para os sexos, que operam consistentemente em todas as esferas da vida social. (Ibidem, p. 88).

Esta nova categoria de análise considera as identidades ou papéis assumidos por homens e mulheres, como também pressupõe uma correlação direta da variação entre questões sociais relacionadas à classe social ou raça.

Outro ponto a ser destacado é que amplia o foco da história das mulheres, analisando o comportamento macho/fêmea e como o gênero é percebido dentro de uma dada cultura. Levam em consideração os processos institucionalizados que estabeleceram as diferenças de raça, de classe, de etnia e de sexualidade ligadas à história das mulheres. E nesse cenário de institucionalização, é interessante

perceber como as instituições escolares trataram da questão, permitindo visualizar a perspectiva de gênero através de uma ferramenta de trabalho pedagógico que é o livro didático.

### 3.2 MULHER, CULTURA E SOCIEDADE

Pensamos que, além de dar contornos à discussão sobre gênero, podemos promover a visibilidade de algumas relações que se configuram neste contexto. Nas diferentes sociedades e culturas, a condição da mulher está sempre relacionada às condicionantes socioculturais dadas.

Existem pontos comuns a todas as mulheres nas diversas culturas: de certa forma sofrem algum tipo de injustiça ou social, econômica, política e sexual. (ROSALDO, 1979, p. 17) É importante reconhecermos, ainda, que existe um aprendizado em torno do ser mulher; este papel atribuído ao sexo feminino foi construído ao longo dos tempos e aceito como forma natural para as mulheres, como os preceitos de que a condição feminina faz parte de uma dada natureza, como o ser mãe ou gerar uma nova vida. Diante deste mesmo “poder” que foi dado às mulheres, surgem admiração, medo e espanto, o que chegou a auxiliar a atribuir-lhes rótulos de bruxas ou deusas (Ibidem, p. 18).

Foram séculos de humilhações, perseguições, incompreensões – visões que permaneceram até serem quebradas por mulheres que decidiram enfrentar a ideologia que as subjugava, uma ideologia de cunho machista. Contudo, viam-se (e ainda permanecem) formas de organização social gerenciadas por homens que determinam seus valores como superiores, apregoam sua posição como sendo a suprema e a ser respeitada principalmente pelas mulheres, uma vez que estas foram consideradas inferiores. Esta exclusão social e a ideologia que busca justificá-la se fazem presentes em todos os países, evidenciando um maior ou menor grau de exploração da condição feminina. Segundo Rosaldo (1979 p. 19):

Em todos os lugares vemos a mulher ser excluída de certas atividades econômicas e políticas decisivas; seus papéis como esposas e mães são associados a poderes e prerrogativas inferiores aos dos homens. Pode-se dizer, então, que em todas as sociedades contemporâneas, de alguma forma, há o domínio masculino, e embora em grau e expressão a subordinação feminina varie muito, a desigualdade dos sexos, hoje em dia, é fato universal na vida social.

Ao ser relegada aos afazeres domésticos a mulher é excluída da participação numa vida pública, que implica tomar decisões, ter poder de decidir sobre sua própria vida, acessar a uma espécie de autoridade, nutrir valores culturais. Ou seja, ao sair dos limites do restritivo papel doméstico, altera-se a função social da mulher na sociedade. Rosaldo (1979, p. 25) fala de uma oposição universal entre os papéis doméstico e público, os quais são necessariamente diferentes. Quando a mulher encontra-se numa área de domínio público ela sofre retaliações, é vista como desviada, manipuladora, vista como exceção.

A posição da mulher não é biologicamente determinada e sim culturalmente construída. Porém, a ela é atribuído um valor social que seria só dela, impondo-lhe uma posição secundária (Ibidem, p. 35). As diversas manifestações culturais encontradas na sociedade nos permitem dizer que padrões de comportamentos são estabelecidos e determinados para cada sexo. Mas isso não significa que a mulher não exerce poder sobre o homem, ou que não tome decisões próprias. Elas exercem pressões importantes na vida social do grupo ao qual fazem parte, chegando a influenciar comunidades e por que não dizer, sociedades inteiras.

Em várias circunstâncias a autoridade masculina podia ser mitigada e talvez reduzida quase a insignificância pelo fato das mulheres (através dos mexericos ou gritos, colocação dos filhos contra os irmãos, dirigindo os negócios ou recusando-se a cozinhar) poderem possuir uma importante influência não formalizada e poder. Enquanto reconhecem a autoridade masculina, as mulheres podem dirigi-la para seus próprios interesses. (Ibidem, p. 37).

Essa forma de poder exercido pela mulher é transmitida às filhas, na medida em que elas seguem os passos da mãe e vão se apropriando do universo considerado feminino. Da mesma forma, dá continuidade ao processo de legitimação social da mulher. Todo o aprendizado de ser mulher, as maneiras e as atividades femininas são adquiridas de um modo que parece fácil e natural. O ambiente familiar pode ser considerado como modelo para o perfil feminino que é aceito socialmente, e este o acompanhará para a vida futura. A menina aprende no concreto, nas atividades do dia-a-dia o papel da mulher, diferente do menino, que “conhece a maturidade como uma colocação de direitos e deveres abstratos, de aprender que o *status* traz autoridade formal e de agir em termos de papéis formais” (Ibidem, p. 42). Para um menino se tornar adulto ele precisa provar isto a si mesmo e entre seus companheiros.

Se “tornar-se homem, em termos de desenvolvimento, é uma” conquista “, os grupos sociais elaboram os critérios para este feito e criam as hierarquias e instituições que associamos como uma ordem social distinta. Na medida em que a conquista neste sentido é um pré-requisito da maioria masculina, então os homens criam e controlam uma ordem social na qual competem como indivíduos. Ao contrário, a maioria feminina é mais do que determinada às mulheres e em muitas sociedades encontramos relativamente poucos meios de expressar as diferenças entre as mulheres”. (Ibidem, p. 45).

Na medida em que as instituições sociais, dentre elas a família, ajudam a construir os papéis a serem desempenhados por homens e mulheres de acordo com os valores sociais e culturais manifestados, podemos considerar que a mulher, pertencente à esfera privada, contribui consciente ou inconscientemente para a perpetuação da divisão social dos sexos. Se na sociedade se instaurava como ordem em que a mulher deve ocupar-se do privado, naturalmente pela ação dos papéis assumidos por homens e mulheres na sociedade, acontece essa acomodação cultural e social.

### 3.3 INSTITUIÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E GÊNERO

A escola tem como orientação didática trabalhar com lições; é neste lugar que se aprende a olhar, a ouvir, a falar e a calar. Determinam-se as preferências; adestram-se algumas habilidades e outras não; confirmam-se e também se produzem diferenças (LOURO, 1997, p. 61). Uma noção muito singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas:

Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2002, p. 3).

Alerta-se para o perigo de definir uma posição considerada normal, pois os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da contradição, do que é errado e do que é imoral. Chamamos a atenção para o papel da instituição escolar como orientadora e desmistificadora das posições engessadas assumidas por cada indivíduo na sociedade. É necessário romper com essa ideologia que determina a posição exata para cada ser, pois.



Como educadores e educadoras é importante saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (*Ibidem*, p. 7).

Em consequência disso, ao se falar sobre como se produzem e reproduzem esses discursos que reforçam a diferença atribuindo-lhe uma caráter arbitrário, é importante lembrar que a instituição formadora do educador pode influenciar de maneira positiva ou negativa a prática docente.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29).

Devido a falhas na formação do professor e a solidificação de conceitos e preconceitos que orientam a docência, percebe-se que os juízos de valor e o discurso pedagógico encontram-se impregnados dos estereótipos tradicionais: os professores como que detectam aquilo que esperam encontrar. Tendem a acreditar, por exemplo, que as meninas são mais estáveis, organizadas, trabalhadoras, responsáveis, maduras, porém menos dotadas para as supostas disciplinas científicas e técnicas e mais interessadas pela literatura ou assuntos domésticos. Em consequência, agem de forma diferente, isto é, em geral, as meninas recebem menos atenção que os meninos, sobretudo nas aulas de trabalhos manuais, ciências e matemática. Essa diferenciação tem a haver com o tipo de prática educativa utilizada pelo professor. Como ele planeja suas aulas, como são efetivados seus objetivos, que tipo de orientação ele teve em sua formação, são alguns dos elementos que podem influenciar no bom andamento de suas aulas (*Ibidem*, 1998).

Convém nos darmos conta de que o reforço para a diferença encontra, ainda, lugar na tradição passada pela família. A encarregada desta seria, na maioria das vezes, a mãe das futuras moças, impondo regras de comportamentos, atividades que uma “dama” poderia realizar, limitando-se a afazeres ligados ao lar. Ali temos uma continuidade, o mesmo cuidado da escola e com finalidades semelhantes. Essas duas instituições, responsáveis tanto pela formação do indivíduo quanto pela

manutenção da cultura social, atuam em consonância, agindo em parceria na consolidação de certas marcas da formação, que se fazem presentes na sociedade.

Observa-se que, desde a infância, as meninas e meninos recebem mensagens próprias em algumas esferas da vida social, e, portanto, são levados a aprender e a reproduzir as marcas do ensino que tiveram. Essa conformação a um papel social específico pode ser interpretada do seguinte modo, percebendo-se as influências formativas institucionais:

É a identidade de gênero que possibilita à criança reconhecer-se como pertencente ao gênero masculino ou feminino, com base nas relações sociais e culturais que se estabelecem a partir do seu nascimento. A identidade de gênero ultrapassa a concepção do aprendizado de papéis, que pode tornar-se muito simples, uma vez que caberia a cada sexo conhecer o que lhe convém ou não, adequando-se a essas expectativas. [...] Além disso, a maneira como a família, a escola, agem em relação às meninas e aos meninos são fundamentais no processo de constituição da identidade de gênero. (SOUZA, 2005, p. 2).

Esta identidade de gênero, portanto, está relacionada intimamente com a forma como a escola trabalha, com a maneira com que o professor produz ou reproduz certos papéis na sala de aula, que estão socialmente consolidados. Tais prerrogativas estão materializadas e cristalizadas, sendo esses impressos no currículo, enquanto elemento constitutivo e transformador de uma sociedade. Neste sentido, podemos considerar que uma política curricular tem efeito na sala de aula.

Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar (SILVA, 1999, p. 11).

Portanto, a política curricular irá determinar quais conhecimentos serão aceitos e quais serão descartados. É ela, ainda, que localiza e distribui os papéis que serão assumidos, conforme uma hierarquia instituída nas relações sociais, e, numa escala de valores sociais que serão culturalmente aceitos. Os valores sociais construídos pela cultura representam significados; estes, por meio de um processo de significação, determinam a posição do sujeito na sociedade, criam uma identidade cultural e social para o grupo, e instalam a posição de outros grupos e indivíduos (Ibidem, p. 21).

As relações sociais que são estabelecidas neste processo de significação nada mais são que relações de poder. “Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles” (Ibidem, p. 23). É a partir das práticas de significação que surgem as relações de poder que, por conseguinte, surgem de significados atribuídos e consolidados. Podemos considerar como estabelecimento de significados a forma de abordar certos comportamentos e valores sociais, em sala de aula, que são esperados muitas vezes pelos próprios professores. Por exemplo: menina brinca de boneca e menino brinca de carrinho; a cor da menina é rosa e do menino é azul; as meninas são mais calmas e dedicadas, enquanto que os meninos são mais agitados e desleixados. Para se consolidar as identidades que estão carregadas de significados, considera-se que:

As identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social. A diferença, e, portanto a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados. (Ibidem, p. 25).

A diferença aqui estabelecida pode surgir através de modelos que foram admitidos como normais ou próprios, como é o caso de “ser menina” e “ser mulher”, uma vez que, a elas têm sido propostos cuidadosamente e disseminados nas práticas cotidianas, nos costumes, nos modos de agir e pensar. E podem ganhar legitimidade na educação formal através da instituição escolar, sobretudo quando veiculados nos livros didáticos, que podem escondê-los no currículo proposto, na medida em que prescrevem uma condição dos sujeitos em função do gênero como fator social e cultural distintivo.

### 3.3.1 Breves retratos de Educação Feminina

Até o início do período imperial, em 1822, não havia preocupação com a educação formal feminina. Temos que no período colonial a família era conduzida pelo homem, sendo, portanto, patriarcal, seguindo o modelo português. O pai tinha autoridade absoluta sobre todos e sua palavra era a lei. Como prova de seu poder destaca-se: “Escolhia as profissões e os casamentos para os filhos, segundo as

conveniências. Aliás, em geral, esses casamentos eram combinados entre famílias poderosas, para melhor conservarem-se ou serem aumentadas as fortunas e, com isso, o prestígio”. (BORGES, 1980, p 19).

Se o patriarca era quem determinava como seria a vida e as funções de todos que eram próximos a ele, a mulher, branca rica<sup>12</sup> desempenhava, via de regra:

Papel de importância na organização e supervisão das atividades que se desenvolviam no lar. Atividades estas não restritas apenas àquilo que hoje designamos de domésticas. Não diria tão-somente o trabalho da cozinha, mas também a fição, tecelagem e costura, bem como as confecções de rendas e bordados, a alimentação dos escravos, o serviço dos arredores da casa como jardim, pomar, criação de animais domésticos e, sobretudo, o cuidado das crianças. (Ibidem, p. 21).

Como vimos, a mulher, mesmo sendo de uma família de posses, era empenhada nos afazeres ligados à família e à casa, sua vida se restringia ao lar e à fazenda. Sua educação basicamente era voltada a fazer trabalhos manuais, mandar e organizar a residência, eventualmente aprender alguns rudimentos da escrita e leitura de livros morais e religiosos. No livro *História das Mulheres no Brasil*, essa ideia é reforçada:

As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviços, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. [...] Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da Igreja que, com suas missas, novenas e procissões, representava uma das poucas formas de lazer para essas jovens. (LOURO, 2008, p. 446).

À medida que se intensificou o processo de urbanização, o ambiente da cidade lhe propiciava alguns contatos nas festas sociais e religiosas. Algumas filhas de famílias mais abastadas podiam estudar fora do Brasil, mas a grande maioria era educada em casa. Ainda no século XIX, entre os grupos mais favorecidos economicamente, admitia-se que era necessária a oferta de uma educação mais consistente culturalmente às mulheres.

---

<sup>12</sup>No período colonial não nos esqueçamos que no Brasil tínhamos: a mulher branca rica, a branca pobre, a negra escrava e ainda a mulher índia de que pouco se fala. Nesta citação estou me referindo à mulher branca rica, mas sabemos que havia várias configurações sociais e culturais.

De acordo com Almeida (2007, p. 3), no decreto imperial de 15 de outubro de 1827, o governo estabeleceu um currículo não-profissionalizante para a educação feminina, voltado para a formação de donas-de-casa, composto das seguintes disciplinas: leitura, escrita, quatro operações, gramática, moral cristã, doutrina católica e prendas domésticas. Foi um decreto não se concretizou, pois não houve condições práticas para execução de nenhum dos programas de estudo, uma vez que não foram criadas escolas para esse fim.

Em geral, no Brasil, pouco se cuida da educação das mulheres, o nível de ensino dado nas escolas femininas é pouquíssimo elevado; mesmo nos pensionatos freqüentados pelas filhas das classes menos abastadas, todos os professores se queixam de lhes retirarem as alunas justamente na idade em que a inteligência começa a se desenvolver. A maioria das meninas enviadas à escola aí entram com a idade de sete ou oito anos; aos treze ou quatorze anos são consideradas como tendo terminado os estudos. (*Ibidem*, p.3).

Se o foco inicial das leituras destinadas às mulheres era de cunho moral e religioso, na segunda metade do século XIX houve um acréscimo de leituras mais mundanas, cujos temas falavam da vida nas cidades, das relações sociais e culturais. As mulheres puderam, por exemplo, circular pelos salões, um dos novos espaços de convivência em sociedade, falar sobre livros de sua preferência. Tornaram-se leitoras exigentes conquistando um lugar no mercado editorial (*Ibidem*, p. 4). Aos poucos, foi sendo criada uma nova função social para a mulher, a função de educadora, favorecida pela valorização da instrução feminina. O discurso positivista de forte influência na época fez com que se agregasse às funções de mãe, dona-de-casa e esposa, a função de educadora dos filhos da pátria.

Como visto anteriormente, as mulheres eram destituídas de certos direitos sociais e civis. Sabemos também que essa condição imposta à mulher era generalizada, mas isto não quer dizer que não existiram exceções. Por isso, passo a relatar um evento que marcou a Província do Paraná em meados de 1854.

Os estudos de Vechia (1996), ao analisar o relatório do Presidente da Província do Paraná, Sr. Zacarias de Góes e Vasconcellos, enviado a Assembléia Legislativa no dia 15 de julho de 1854, constataram que, mesmo sendo escolhida como capital da Província do Paraná, Curitiba, não se desenvolvia a contento no setor comercial, cultural e educacional. Neste último, além de faltarem prédios

escolares, não havia também professores habilitados; além do que a frequência escolar era baixa. Como no resto do país dava-se pouca importância à instrução do sexo feminino.

A lei de 16 de março de 1846, ainda em vigor quando da instalação da Província, dava pouca importância à instrução do sexo feminino, pois, além de não prever a criação de cadeiras de primeiras letras para esse sexo, em todos os municípios, descartava-se da responsabilidade de proporcionar-lhe instrução, permitindo que as meninas freqüentassem as escolas do sexo masculino onde não houvesse escolas específicas para as mesmas. Em 1854, havia em Curitiba três cadeiras de primeiras letras, duas do sexo masculino, freqüentadas por 89 alunos, e apenas uma do sexo feminino, freqüentada por 28 alunas. (VECHIA, 1996, p. 249).

Ao assumir o cargo de Presidente da Província, Góes e Vasconcellos determinou como prioridade a educação. Defendia a obrigatoriedade no ensino primário dando especial atenção à educação do sexo feminino. Sobre este assunto, reafirma:

Em relação à educação do sexo feminino, considerava ser uma dívida sagrada do estado para com esta parte tão importante da sociedade; um meio seguro e eficaz de generalizar o ensino primário e o progresso, visto que não há mãe, que saiba ler e escrever, cujos filhos sejam analfabetos, muito embora não freqüentem as escolas. Instruir as meninas é de algum modo criar uma escola em cada família! (*Ibidem*, p. 249)

O Presidente de Província acreditava que ela iria se desenvolver ao incentivar a educação de maneira geral e a feminina em particular. A atenção especial destinada à educação feminina se justificava pelo fato de atingir um importante segmento da sociedade, as futuras mães, sendo assim, um meio de expandir a educação para todos. Em seu relatório encontram-se os seguintes pensamentos: instruir as meninas é de algum modo criar uma escola em cada família e para que haja bons cidadãos, cumpre que haja boas mães de família (*Ibidem*, p. 249-252).

Posteriormente, o Presidente da Província Vicente Pires da Motta aprovou a Lei nº 5, de 10 de abril de 1856, que instituiu a criação de um Colégio para a educação das meninas. Madame Zoe Taulois e sua filha Gabrielle e Eugenie Cadeac manifestaram o desejo de estabelecer um Colégio para as meninas na Capital. Porém, devido a alguns empecilhos e pelas condições oferecidas, Paranaguá foi a cidade escolhida. Mais tarde o Colégio passou a atender as necessidades da Curitiba Provincial, sendo sua função principal formar boas esposas e mães,

influenciando positivamente a educação aos filhos (*Ibidem*, p. 249-252).

Este exemplo ilustra uma realidade de época, mas o Colégio de Madame Taulois não foi um caso isolado no Brasil. Outras escolas fundadas por imigrantes também viam na educação feminina algo necessário para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos.

Outra referência interessante sobre o papel da educação feminina é trazida por Oswaldo Rodrigues Cabral em seu livro *Problemas Educacionais de Hygiene*, de 1929, destinado às escolas públicas de Santa Catarina, em que o autor vincula o essencial papel das mulheres às políticas higienistas. Dentre as iniciativas conhecidas como os Pelotões de Saúde, evidencia as “Ligas de Mãezinhas”.

É outra instituição escolar que se deve fundar nas escolas, afim de educar as meninas, no trato das creanças. Geralmente estas ligas estão a cargo das enfermeiras escolares ou das próprias professoras. Ahi, ensinarão ellas os cuidados que merecem as creancinhas, os banhos, os cuidados para com os olhos, aquelles para com as roupinhas, a alimentação dos lactentes. Instrue, educa, brincando, fazendo. (CABRAL, 1929, p. 70).

Não foi esquecido, contudo, do papel que seria dado aos meninos, em distinção àquele das meninas:

Os meninos podem as vezes assistir – como disse o Prof. Leonel Gonzaga, em conferencia na A. B. E. - ....(para não atrapalharem, mais tarde)...Estas noções de puericultura são de grande utilidade pratica pois, educando-se nas boas praticas, habituando-se aos bons actos, futuras mães e mesmo meninas que em casa ajudam às progenitoras no trato dos irmãos menores, muitas vezes, evitar-se-a no momento, e futuramente, venham a commetter infracções à arte de bem tratar os lactentes. Vários Estados possuem esta organização. (p. 70).

Igualmente é sublinhado o significado social da condição feminina, associado ao lar e aos cuidados maternos.

### 3.4 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XX: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para Nagle (2004), a República recém proclamada herdou condições para pensar políticas e práticas no campo da educação. Tivemos duas premissas ideológicas que merecem destaque: primeiro, uma federal, representada pela reforma Benjamim Constant, na área do ensino secundário; a outra, estadual, atingindo as escolas primária e normal, ocorrida em São Paulo sob a direção de Caetano de Campos. Passada a primeira década do século XX, as discussões com relação à educação e as instituições escolares foram se apagando, para ressurgirem em 1915 com maior entusiasmo manifestado pelos próprios republicanos desiludidos. Movimentos surgiram em prol da “republicanização da República”, que não tinham apenas um vínculo com a educação, alguns combatiam a abstenção eleitoral e um esforço no sentido de melhorar as condições econômicas e sociais com um caráter nacionalista. De acordo com Jorge Nagle, caracterizando a educação na chamada República Velha:

Neste ponto, o “soerguimento moral da nacionalidade” torna-se possível pela disseminação da educação popular [...] entendendo que, a ignorância reinante é a causa de todas as crises, a educação do povo é a base da organização social, portanto, o primeiro problema nacional é a difusão da instrução. (NAGLE, 2004, p. 263).

Os empecilhos à formação de uma sociedade aberta encontravam-se na grande massa analfabeta e na pouca disseminação da escola secundária e superior, que impediam o alargamento na composição das elites, bem como o necessário processo de sua circulação. As discussões saíram do âmbito restrito do Congresso Nacional e passaram a ser foco de grupos de profissionais interessados no problema da educação (*Ibidem*, p.263).

Para Nagle, o período em torno das duas primeiras décadas do século XX evidenciou duas perspectivas sobre o campo educacional: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Enquanto o entusiasmo pela educação se manifestava pela alteração de um ou outro aspecto do processo e, especialmente, pelo esforço em difundir a escola existente, no otimismo pedagógico pretendia-se a substituição de um modelo por outro. Por essa razão, o entusiasmo pela educação se realizou com os movimentos reformistas, enquanto o otimismo pedagógico



alinhou-se aos de remodelação. A forma mais acabada do otimismo pedagógico foi aparecer, a partir de 1927, com as ideias da Escola Nova.

Conforme Lourenço Filho (1978, p.17), um dos expoentes da Escola Nova no Brasil, o que se chamou assim: “Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino”. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidade da infância, inspiradas em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se, depois, relacionando-se com outros, relativos às funções da escola em face de novas exigências derivadas de mudanças da vida social.

O caráter da escola como instituição “regeneradora do povo” estava presente nos setores urbanos que pretendiam ampliar a economia do País em outras áreas, utilizando o capital proveniente da exportação do café e de demais produtos agrícolas em atividades industriais (BITTENCOURT, 2008, p.36).

Com o entusiasmo pela educação havia pressões no sentido de ampliar as responsabilidades do Estado em matéria educacional, lutando-se abertamente contra o descaso dos poderes públicos nesta área. A partir daí, as discussões se orientaram para uma posição intervencionista, com a criação da imagem de um novo papel do Estado que atingiu os dispositivos constitucionais. Apesar disso, continuou a vigorar a interpretação que vinha desde o Ato Adicional (1834), segundo o qual competia à União fixar os padrões da escola secundária e superior, enquanto os da primária e técnico-profissional eram atribuições dos Estados (NAGLE, 2004, p. 270).

No plano estadual encontrava-se uma situação muito próxima da federal. Frequentemente denominada Inspetoria Geral de instrução Pública, não constituía propriamente nem um órgão burocrático nem técnico-pedagógico. Arrastava-se impotente diante dos jogos políticos locais e quase sempre era dirigida por pessoas alheias às atividades educacionais. Duas tendências se delinearam a respeito da escola primária e da escola normal: a da nacionalização compensava o conteúdo patriótico, sentimental e idealista do nacionalismo com um conteúdo fundado mais no conhecimento da terra e da gente brasileira, e a da regionalização e ruralização, expressão de um esforço para ajustar os padrões de ensino e de cultura da escola primária e normal às peculiaridades da vida social em que se encontram (Ibidem, p. 271).

Mantinha-se, portanto, a crença no poder que a educação tinha em moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação. Havia os que preferiam a educação humanística sobre a técnica; os que defendiam o ensino universal contra os que preferiam escolas distintas para cada setor da sociedade; os que se preocupavam com o conteúdo ético e ideológico do ensino contra os que favoreciam o ensino agnóstico e leigo. No livro *Tempos de Capanema*<sup>13</sup> afirmava-se que:

Havia os defensores da escola pública e os guardiões da iniciativa privada; os que punham toda a ênfase na formação das elites e os que davam prioridade à educação popular. Todos concordavam, contudo, que optar por esta ou aquela forma de organização, controle ou orientação pedagógica significaria levar a sociedade para rumos totalmente distintos, de salvação ou tragédia nacional. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.51).

Estas questões não preocupavam tanto os políticos que conduziam seu jogo de poder com os recursos mais visíveis e grupos de interesse mais articulados, dos quais não faziam parte os professores, estudantes e instituições educacionais. A partir da década de 1930, no entanto, os componentes ideológicos passaram a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria. É criado em 1930 um Ministério de Educação e Saúde, ponto de partida para mudanças substanciais na educação, entre outras, a estruturação de uma universidade.

Estabeleceu-se a nova Constituição de 1934, inferindo sobre a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação para coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis. Outra meta elaborada era o ensino primário (crianças de 7 a 12 anos), integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. Algumas medidas foram tomadas:

As formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios, fixando-se ainda competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino. Implanta-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. O ensino religioso torna-se facultativo. (FREITAG, 1984, p. 51).

---

<sup>13</sup> *Tempos de Capanema* alude a Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde entre 1934 e 1945, nos governos de Getúlio Vargas.

Boa parte dessas mudanças permanece na Constituição de 1937, mas surgem novidades de importância para o bom funcionamento da nação, com vistas às alterações estruturais políticas e econômicas. Essas mudanças são percebidas pelo número de matrículas realizadas no ensino básico no período de 1935-1946 que passam de 2.413.594 para 3.238.940 (BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946). Verifica-se que no início do Governo Vargas, 2/3 da população em idade escolar estava excluída da escola e o analfabetismo atingia 65% da população maior de 15 anos. Em 1940, o analfabetismo caiu para 56% (*Ibidem*). Apesar disso, continuou a existir a seletividade da educação brasileira, não foi rompida a contradição entre trabalho manual e intelectual.

É introduzido o ensino profissionalizante, previsto antes de mais nada para as classes “menos privilegiadas. [...] obrigação das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de seus empregados e membros. Declaram-se obrigatórias as disciplinas de educação moral e política. (*Ibidem*, 1984, p. 51).

Com essas medidas adotadas constatamos uma tomada de consciência por parte da sociedade política, ou seja, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais necessárias à sociedade brasileira. O objetivo dessa política educacional tinha uma intencionalidade clara: “transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas” (*Ibidem*, p. 52). Era necessário formar o trabalhador para as indústrias que exigiam maior qualificação e diversificação da força de trabalho. A partir desse objetivo o Estado alia-se às necessidades das empresas privadas se propondo a assumir o treinamento da força de trabalho que elas necessitavam.

A nova força de trabalho precisa ser recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classes. Evidentemente não será fornecida pela classe dominante, na qual continuam figurando, mesmo com seu poder reduzido, a velha aristocracia rural, a burguesia financeira e a nova burguesia industrial em ascensão. Preocupada em formar seus quadros dirigentes em escolas de elite esta classe não revela interesse pelo ensino técnico. (*Ibidem*, p. 53).

Esta situação propiciou a dualidade do sistema educacional. Existia uma educação que produzia e reproduzia a mão-de-obra necessária para as indústrias e outra, que mantinha a classe dominante no poder. Como fruto desse sistema, as

chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas pareciam ter caráter de benefício, como se fosse uma espécie de ajuda humanitária e não um dever do Estado.

Temos, portanto, que a intervenção do Estado na educação mostrou fortes vínculos com o progresso da expansão capitalista. Ou seja, as modificações de ordem econômica impulsionaram as reformas no ensino com especial incremento da escola pública. Para Buffa e Nosella (1997), o período entre 1946 e 1964 representou uma “Volta do Debate”, na medida em que o cenário de conflitos da sociedade brasileira traz em seu bojo novas discussões sobre a questão educacional e os conflitos sociais atrelados. Particularmente, quando se configuram os anos em torno da década de 1960, se pode falar de interesses políticos em questões como a alfabetização de jovens e adultos:

Parece-nos que as questões pedagógicas e políticas nunca estiveram tão ligadas como no início dos anos 60. A política populista, característica deste período, mobilizava as massas, por entender que a cada homem correspondia um voto. Uma vez que para votar era preciso ser alfabetizado e que no Brasil dessa época havia cerca de 50% de analfabetos, o problema da alfabetização de adultos ganhava o máximo destaque. (BUFFA; NOSELLA, 1997, p. 117-118).

Surgem em vários pontos do país movimentos sindicais que apregoavam direitos trabalhistas e uma melhora na escolarização pública com metodologias voltadas para a educação de adultos. Como destaque na alfabetização de adultos, mas também quanto às proposições políticas que elaborou em defesa da população, temos Paulo Freire. Considera-se que este educador conseguiu unir os objetivos tanto dos intelectuais, como dos estudantes. Mesmo assim, o modelo econômico desenvolvido resultou na divisão de classes sociais pela forma como a riqueza foi apropriada e concentrada e pela grande massa de trabalhadores sem a escolarização básica disponível para as indústrias, fábricas e outros setores da economia brasileira (Ibidem, p. 118).

Podemos considerar, portanto, que a educação pública no Brasil neste período foi pensada em função da necessidade de mão-de-obra qualificada para as indústrias. A criação de escolas tinha explicação numa base desenvolvimentista: sua necessidade era vinculada, sobretudo às atividades nos vários setores da economia que tornaram necessária a contratação de pessoas com escolaridade básica para

desempenharem bem suas funções e assegurar o funcionamento do sistema capitalista.

Com o golpe de 1964 os militares passaram a governar o país e impuseram a ditadura, a repressão e a censura, com as conseqüentes torturas, mortes e sumiço das pessoas que ousavam desafiar o governo. Todos eram vigiados. Pairava um ar de desconfiança, pois o governo tinha olheiros em todos os lugares, inclusive nas escolas. Lembramos que os direitos sociais e políticos dos cidadãos foram abolidos. O autoritarismo esteve presente em várias repartições públicas. Nas escolas, por exemplo, os diretores eram nomeados e muitas deles foram obrigadas a implantar o ensino profissionalizante.

Como força atuante contra o regime militar, o movimento estudantil universitário resistiu mesmo após o golpe exigindo ampliação do número de vagas e mais verbas para as universidades. Surgiram denúncias contra os acordos internacionais entre Brasil e Estados Unidos (MEC-USAID), implantando uma educação diferenciada para o ensino superior, principalmente.

De acordo com os mesmos autores, a influência norte-americana é notável não só em setores econômicos, mas também culturais e sociais. Neste ambiente, as instituições educacionais precisavam responder às expectativas do mercado de trabalho e, por isso, tivemos fortes apelos no sentido de formar ou capacitar o cidadão brasileiro para se tornar um operário ou técnico capaz de executar as tarefas a ele dirigidas.

Acreditava-se que a educação deveria ter um caráter neutro, sem interferir nas questões econômicas e sociais. Mas, o que se presenciou foi uma educação atrelada às propostas ideológicas reinantes, oriundas dos governos que se sucederam no regime militar. Não se rumava no sentido de eliminar as diferenças sociais através da educação. Por outro lado, essas políticas contribuíram para ampliar cada vez mais as barreiras sociais localizadas, pois impunham uma educação com caráter técnico. Quer dizer, descrever aspectos dos contextos históricos se justifica, porque os reflexos da organização da sociedade se fizeram sentir na educação. Sabemos que é impossível o isolamento entre ambas as partes: ambas se influenciam e promovem mudanças e permanências.

#### 4 GÊNERO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX: O QUE CONTAM OS LIVROS DIDÁTICOS

*“Palavra e imagem são como cadeira e mesa:*

*Se você quiser se sentar à mesa,*

*Precisa de ambas”.*

*(Godard)*

Neste capítulo apresentamos nossas análises do corpus documental constituído pelos livros didáticos localizados em nossa investigação. O escopo desta parte do trabalho é buscar estabelecer o diálogo entre as fontes, a questão de gênero e a ideologia. O documento em questão é o livro didático: este pode ser considerado como prova real de um conjunto de experiências e modelos deixados pelo homem numa determinada época (LE GOFF, 2003, p. 530). Nesta concepção do fazer histórico considera-se como corpo documental tudo aquilo que dependa da habilidade do historiador em “fazer falar as coisas mudas”, pois estas trazem elementos da sociedade que as produziu. “Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (Ibidem, p. 530).

Como elemento de pertencimento de uma sociedade num dado tempo, analiso, portanto, imagens veiculadas nos livros didáticos no período de 1915 a 1969. A análise é possível devido à nova forma de abordar a História, “em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a sua história linear, a uma memória progressista, ela privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua” (Ibidem, p. 532). Levamos em consideração que o documento, no caso os livros e suas imagens, são expressões carregadas de identidades, produtos da sociedade que as fabricou e que manifestam um jogo de relações de poder. Portanto:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais

continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (*Ibidem*, p. 538).

Este novo fazer histórico permite, portanto, verificar significados que podem ou não estar aparentes. Investiga a intencionalidade de se abordar fatos, acontecimentos e do contar a história de uma maneira singular apoiada nas relações de forças de quem detinha o poder.

O que contam os livros didáticos configura algo que vai além de palavras, orientações, prescrições ou métodos de ensino; desvela condutas socialmente construídas, modos de visualizar as pessoas, os costumes; sob nossa perspectiva, auxilia a revelar os pensamentos de uma dada cultura. Os livros didáticos analisados expressam aspectos que estão no passado, mas que continuam, com maior ou menor intensidade, manifestos e atuantes no presente. E quem sabe, no futuro ainda permanecerão. É nesta relação temporal entre passado e presente que podemos delinear elementos importantes para nosso futuro.

A pesquisa que se utiliza da análise de documentos vinculados às instituições escolares, como é o caso dos livros didáticos, supõe uma série de percalços. O primeiro deles é justamente encontrá-los. Material consumível, descartável e até bem pouco tempo considerado de pouco valor acadêmico, os livros escolares não são fáceis de serem localizados, sendo raros os espaços destinados à preservação e à memória do livro didático (Choppin, 2002). E, mesmo nos exemplares localizados faltam referências quanto ao número e à data das edições, das tiragens, sem falar naqueles que estão parcialmente danificados, sem capa, sem folha de rosto.

Para fins de uma análise dos livros didáticos elaboramos uma classificação preliminar, de modo a agrupá-los conforme dois critérios: a série ou ano da escola elementar (primária) a que se destinavam e a disciplina ou matéria que veiculavam ou a qual se prestavam. Tal classificação tem apenas um caráter didático. Trata-se, muito mais, como diz Choppin (2002, p.14), de enquanto pesquisador, analisá-los pela “riqueza e pela multiplicidade de olhares”. Pretendemos que os livros didáticos localizados permitam traçar um panorama sobre os hábitos, valores, comportamentos e identidades sociais, descortinando elementos para uma perspectiva de construção ideológica que se vincula ao gênero.

Foram escolhidos 33 livros de um conjunto de 40, entre cartilhas, livros de educação moral e cívica e livros textos ou livros de leitura, conforme a nomenclatura adotada. Os exemplares excluídos foram livros de História, de Poesia e Contos e também de História Natural. O material analisado consta de 7 cartilhas, 21 livros de leitura em geral, 5 livros de leituras Morais e Cívicas, totalizando 33 livros didáticos. Os exemplares foram encontrados nos seguintes locais: Biblioteca Pública de Curitiba, Acervo Público de Curitiba, Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), Universidade de São Paulo (USP) no acervo do LIVRES<sup>14</sup> e acervos particulares. Foram realizadas também buscas em bibliotecas de colégios e escolas da cidade de Curitiba, bem como em sebos e livrarias, além de uma busca eletrônica em sites diversos.

Feita uma análise inicial do acervo bibliotecário referido constatou-se um exemplar de 1915, 3 exemplares da década de 1920, 5 livros da década de 1930, 14 exemplares da década de 1940, 3 publicações da década de 1950 e 5 exemplares da década de 1960. Dois exemplares deixaram dúvidas sobre o ano de publicação: integrantes da coleção – “Meu Diário” – 1º Livro, da Editora FTD, de autoria de Luiza P. Dorfmund, que se estimam sejam da década de 1950 ou 1960, pois todos os outros exemplares desta mesma coleção são daquele tempo.

Escolheram-se como exemplares significativos para o corpo documental os que traziam um maior número de imagens. A tabela 1 apresenta os exemplares analisados e alguns dados editoriais.

Como forma de trabalho analítico, decidimos ainda pela montagem de tabelas em que foram agrupados elementos comuns às obras em estudo. Nesse conjunto documental foram escolhidos as cartilhas e alguns livros de leituras infantis, justamente por serem aqueles portadores do maior quantidade de conteúdo imagético.

Assim, na tabela 2 temos o intuito de mostrar a incidência dos tipos de imagens que se agruparam segundo nossos critérios de classificação utilizando como fontes as cartilhas. Ou seja, a mesma imagem é encontrada repetidas vezes.

---

<sup>14</sup> O Banco de Dados LIVRES disponibiliza pela Internet o acesso à produção das diversas disciplinas escolares brasileiras desde o século XIX até os dias atuais e fornece referenciais e fontes, por intermédio da recuperação de obras e coleta de documentos sobre a produção didática, legislação, programas curriculares, catálogos de editoras, etc. A organização do Banco de Dados LIVRES se insere no projeto temático "Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no Centro de Memória da Educação Escolar, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME). (cf. <http://www2.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>),



Assim, uma forma de agrupamento é o local (espaço físico) que as imagens associam aos personagens femininos e/ou masculinos.

Se a tabela 2 foi elaborada com o objetivo de apresentar um mapeamento quantitativo e descritivo do conteúdo das cartilhas analisadas, já a tabela 3 traz o agrupamento quantitativo dos livros de leitura.

<b>Classificação</b>	<b>Título dos livros didáticos</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Edições Localizadas</b>	<b>Editora</b>
1	Nova Cartilha	1915	S / Ed	Silver Burdett & Companhia, NY
2	Leituras Infantis – 2º Livro	1922	42ª	Livraria Francisco Alves, SP
3	Elementos de Ed. Moral e Cívica – 4º Livro	1927	S / Ed	Livraria Francisco Alves, SP
4	1º Livro de Leituras Moraes e Instructivas – Série Rangel Pestana	1929	77ª	Livraria Francisco Alves, SP
5	Livro de Leitura – Série Fontes – 3º Livro	1933	S / Ed	Livraria Central, SC
6	Cartilha de Alfabetação	1933	S / Ed	Typographia Paulista, SP e RJ
7	Minha Cartilha	1934	10ª	Sem identificação
8	Corações de Crianças – 1º Livro	1935	75ª	Livraria Francisco Alves, SP
9	1º Livro de Leituras Moraes e Instructivas – Série Rangel Pestana	1937	54ª	Livraria Francisco Alves, SP
10	Histórias de Crianças e de Animais	1941	11ª	Livraria Francisco Alves, SP
11	Pindorama	1942	9ª	Livraria Francisco Alves, SP
12	Contos Brasileiros – 3º Livro	1943	2ª	Livraria Francisco Alves, SP
13	Nossa Cartilha	1944	46ª	Livraria Francisco Alves, SP
14	Infância – Série Olavo Bilac – 4º Livro	1945	13ª	Companhia Ed. Nacional, SP
15	1º Livro de Leituras Moraes e Instructivas – Série Rangel Pestana	1945	92ª	Livraria Francisco Alves, SP.
16	O Bom Colegial – 1º Livro	1946	15ª	Livraria Francisco Alves, SP
17	Nosso Brasil – 1º grau	1946	64ª	Companhia Ed. Nacional, SP
18	Infância – Série Olavo Bilac – 2º Livro	1947	160ª	Companhia Ed. Nacional, SP
19	Infância – Série Olavo Bilac – 3º Livro	1947	31ª	Companhia Ed. Nacional, SP
20	Compendio de Civilidade	1947	10ª	Livraria Salesiana, SP
21	Cartilha Popular	1948	S / Ed	Imprensa Oficial de SC
22	Livro de Leitura – 4º Livro	1949	S / Ed	Livraria Central, SC
23	Livro de Leitura – 3º Livro	1949	S / Ed	Livraria Central, SC
24	Criança Brasileira – 4º Livro	1953	6ª	Livraria Agir, RJ
25	Criança Brasileira – 2º Livro	1955	38ª	Livraria Agir, RJ
26	Cartilha Proença	1955	84ª	Edições Melhoramentos
27	Meu Diário – 1º Livro	?	S / Ed.	Editora FTD, SP
28	Meu Diário – 2º Livro	?	S / Ed.	Editora FTD, SP
29	Meu Diário – 3º Livro	1965	14ª	Editora do Brasil, SP
30	Meu Diário – 4º Livro	1965	11ª	Editora do Brasil S. A.
31	Meu Diário – 5º Livro	1966	S / Ed.	Editora do Brasil S. A.
32	As Férias com o Vovô (pré-livro)	1966	S/ Ed.	Livraria Tabajara, RS
33	Cartilha Maravilhosa	1969	51ª	Livraria Agir, RJ

**Tabela 1 – Relação dos livros didáticos analisados (n = 33) – Samara E. Nicareta**

**Tabela 2 – Agrupamento e classificação imagética nas cartilhas**

<b>Número da cartilha (Cf. tabela 1) e localização das imagens</b>	<b>Tipo de Imagem</b>	<b>Detalhes Estéticos</b>
Nº 1 – p.5, p. 6-7,p. 35, p. 70-71; nº 33 – p. 6-7, p. 10; nº 26 – p. 18, 20, p. 68.	Roupa de menina	Vestido rodado, com babados, fitas e/ou avental.
Nº 7 – p. 7, 8, 11, 12, 15 e 17; nº 13 – p. 8, 12, 52.	Roupa de menina	Vestido liso sem babado
Nº 1 – 5, 6, 7,13, 21, 35, 44, 45, 46, 59,70 e 71; nº 26 - p. 17,18, 20, 71.	Cabelos de menina	Tamanho médio a comprido, encaracolados, com fitas.
Nº 7 – 7, 8, 11, 12, 15, 17; nº 13 –p. 8, 12, 50 e 52.	Cabelos de menina	Curtos e encaracolados, com ou sem chapéu
Nº 13 – p. 6 e 10; nº 1 – p. 5, 7, 19, 34, 35, 70, 71.	Brinquedos de menina	Boneca, carrinho de boneca.
Nº 1 – p. 4, 7, 36, 37;	Brinquedos de meninos	Carrinho, pião, bicicleta, bola, pipa, balão.
Nº 7 – p. 33; nº 32 – p. 5, 6; nº 1 – p. 5, 35, 67, 70, 71 e 83; nº 26 – p. 20, 60, 64, 75.	Brincadeiras de meninas	Casinha, colher flores, brincar de boneca, brincar de escolinha.
Nº 7 – p. 48, 40; nº 12 – p. 76; nº 1 p. 8, 21, 36, 37, 71; nº 25 - p. 8, 9, 10, 23, 49.	Brincadeiras de meninos	Marcha soldado, andar a cavalo, soltar balão, empinar pipa, pescar, andar de bicicleta, rodar pião, jogar bola.
Nº 7 – p. 8, 15, 33; nº 21 – p. 16, 50; nº 1 – p. 6, 13, 53, 58, 59, 63, 66, 67, 70; nº 26 – p. 14, 62, 71, 75, 77.	Ambiente em que mais é encontrada a menina / mulher	Cozinha, sala e jardim.
Nº 7 – p. 40, 48; nº 33 – p. 24, 26, 36; nº 1 – p. 3, 4, 21, 36, 37, 79, 88; nº 26 – p. 9, 10, 16, 23, 40, 42, 52, 54, 60, 67, 73.	Ambiente em que mais é encontrado o menino / homem	Fora de casa no quintal, no parque, no rio, na rua.
Nº 7 – p. 17; nº 1 – p. 25, 46, 47, 58, 59.	Animal de estimação da menina	Gato (geralmente)
Nº 9 – p. 32; nº 1 – p. 13, 21, 25; nº 26 – p. 16	Animal de estimação do menino	Cachorro, cavalo

Fonte: acervo grupo LIVRES (USP) e particular – Autora: Samara Elisana Nicareta

**Tabela 3 – Agrupamento e classificação imagética nos livros de leitura**

<b>Número do livro de leitura (Cf. tabela 1) e localização das imagens</b>	<b>Tipo de Imagem</b>	<b>Detalhes Estéticos</b>
Nº 2 – p.24-25, p.40, p. 43, 55, 85, 88, 99, 114. Nº 8 – p. 27, 62, 103. Nº 16 – p. 23, 44, 62, 68, 78, 92. Nº 27 – p. 53. Nº 28 – p. 55, 75, 112.	Roupa de menina	Vestido rodado, com babados, fitas e/ou avental.
Nº 2 – p. 74, 77, p. 169, 180. Nº 8 – p. 31. Nº 10 – p. 10, 74, 91. Nº 17 – p. 9, 21, 37. Nº 28 – p. 16.	Roupa de menina	Vestido liso sem babado
Nº 2 – p. 128, 136, 166, 202, 206. Nº 8 – p. 45. Nº 10 – p. 58, 100, 115, 119, 130. Nº 27 – p. 11.	Roupa de menino	Calça e camisa estilo marinheiro ou escoteiro
Nº 2 – p. 24, 25, 40, 43, 74, 77, 79, 85, 88, 114, 169, 180, 199. Nº 10 – p. 22. Nº 16 – p. 8, 12, 30, 44, 62, 68, 78, 92. Nº 27 – p. 53.	Cabelos de menina	Tamanho médio a comprido, encaracolados, com fitas ou chapéu.
Nº 2 – p. 99. Nº 8 – p. 45, 91, 96, 101. Nº 10 – p. 10, 30, 74, 82, 91, 100. Nº 17 – p. 21, 37, 52. Nº 27 – p. 14. Nº 28 – p. 16.	Cabelos de menina	Lisos curtos, com ou sem chapéu.
Nº 2 – p. 52, 55, 88, 106, 117, 128, 199, 202, 206. Nº 27 – p. 24, 36.	Cabelos de mulher	Presos (coque)
Nº 2 – p. 77, 79. Nº 8 – p. 96. Nº 10 – p. 134. Nº 16 – p. 62, 78. Nº 17 – p. 9, 11, 29. Nº 27 – p. 14. Nº	Brinquedos de menina	Boneca, carrinho de boneca.

28 – p. 79, 130.		
Nº 10 – p. 15, 52, 58, 69, 83, 104, 124. Nº 16 – p. 28, 88. Nº 17 – p. 14, 64, 68, 76, 97, 113. Nº 27 – p. 10, 12. Nº 28 – p. 125.	Brinquedos de meninos	Carrinho, pião, bicicleta, bola, pipa, balão.
Nº 10 – p. 134. Nº 16 – p. 30. Nº 28 – p. 26, 28, 130.	Brincadeiras de menina	Casinha, colher flores, brincar de boneca, brincar de escolinha, de roda.
Nº 2 – p. 20, 120. Nº 10 – p. 15, 52, 58, 69, 83, 104, 124. Nº 16 – p. 46. Nº 27 – p. 86, 91, 93. Nº 28 – p. 27, 28.	Brincadeiras de menino	Marcha soldado, andar de cavalo, soltar balão, empinar pipa, pescar, andar de bicicleta, rodar pião, jogar bola.
Nº 2 – p. 24, 25, 40, 43, 49, 77, 85, 88, 99, 128, 169. Nº 10 – p. 10, 22, 74, 82, 134. Nº 27 - p. 38, 51.	Ambiente em que mais é encontrada a menina / mulher	Cozinha, sala e jardim.
Nº 2 - p. 29, 91, 136, 163, 166. Nº 10 – p. 5, 15, 52, 92, 104, 109, 115.	Ambiente em que mais é encontrado o menino / homem	Fora de casa, no quintal, no parque, no rio na rua, em local público.
Nº 2 – p. 99. Nº 27 – p. 16	Animal de estimação da menina	Gato (geralmente)
Nº 10 – p. 83.	Animal de estimação do menino	Cachorro e cavalo.

Fonte: Grupo LIVRES (USP) e particular – Autora: Samara Elisana Nicareta

As tabelas organizadas (2 e 3) apontam semelhanças e continuidades na forma de representar a figura feminina, apesar de serem de períodos diferentes da história.

A incidência de animais de estimação é mais comum nas cartilhas, o que pode ser interpretado como um esforço de retratar situações do cotidiano infantil. A cartilha número 1 nas páginas 25, 46, 47, 58 e 59, traz essa relação da menina com seu animal de estimação – gato, geralmente. Nos livros destinados à leitura essa incidência diminui.

É importante ressaltar que tanto as cartilhas quanto os livros de leitura eram destinados à formação das crianças. Sendo assim, encontramos traços de uma ideologia que se faz presente nos costumes, hábitos, valores sociais e morais e numa visão patriótica que permeava os vários assuntos elencados para comporem um currículo escolar. Explicitaremos tais argumentos mais adiante.

Outro dado importante é que embora sejam textos com conteúdos variados, alguns desses se repetem em livros de leitura analisados ou em livros de educação moral e cívica, ou ainda em cartilhas. Como exemplo citamos o texto “Teresa”, encontrado na página 110 do “Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas” de João Köpke, nas três edições analisadas (1929, 1937 e 1945) e no Livro “História de Crianças e de Animais (p. 22) de autoria de Lúcia M. Casasanta de 1941. Além do texto, a imagem que o acompanha é a mesma, num ambiente doméstico, possivelmente uma sala. A menina chamada Teresa encontra a mãe sozinha, concentrada em afazeres domésticos, costurando. Outras histórias como fábulas, poesias e contos também são copiados em livros de diferentes autores, algumas delas trazem a autoria, outras não.

#### 4.1 O GÊNERO E A QUESTÃO IDEOLÓGICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Iniciamos o tratamento analítico descrevendo as questões imagéticas identificadas nas cartilhas selecionadas para este estudo. Antes de nos debruçarmos sobre seu teor, apresentamos alguns dados históricos sobre a origem deste material escolar específico, geralmente associado à alfabetização.

##### 4.1.1 Cartilhas: “é de pequeno que se torce o pepino”

Iniciamos a análise com o grupo de livros classificados como “cartilhas<sup>15</sup>”. Enquadramos nesse grupo somente aquelas obras que foram intituladas como tal. Deixamos claro que este critério tem suas fragilidades, na medida em que há

---

<sup>15</sup> Livro para ensinar a ler. Rezar ou ler pela cartilha (de alguém), ter as mesmas convicções; seguir as idéias, as teorias, os métodos (de uma pessoa): ele reza pela minha cartilha. (FERREIRA, 1986, p. 360)

cartilhas “típicas” – aquelas que trazem rudimentos para iniciação à escrita, com alfabeto, silabação, na clássica ordenação “letra – sílaba – palavra – frase”, com pouca incidência de textos, mas há outras que não apresentam estes elementos analíticos, compostas essencialmente por textos. Eventualmente, isto nos permite pensar na adoção de metodologias diversas e que conviviam nas escolas primárias, traduzidas por formas diversas de intervenção do professor.

Uma referência à cartilha e suas origens históricas foi localizada em O livro na Educação, obra de Pfromm Neto:

A informação disponível sobre os primeiros livros usados no Brasil para o ensino de leitura é muito pobre. Sabe-se que em fins do século 15, existiam em Portugal as cartinhas, posteriormente denominadas cartilhas, pequenos livros que reuniam o abecedário, o silabário e rudimentos de catecismo. Há notícias de remessas de livros escolares para se “ensinar a ler e escrever”, de Portugal para Guiné (1488), Congo (1490 e 1504) e o Cochim (1515). Em 1515, D. Manuel remeteu 2500 volumes para a Etiópia, entre os quais duas mil cartinhas e “42 cathacismos”. (PFROMM NETO, 1974, 154-5).

As cartilhas permitem traçar um breve panorama sobre os hábitos, valores e comportamentos sociais nas décadas do século XX. Sua adoção na escola brasileira está vinculada a questões metodológicas e de conteúdo:

A partir dos anos de 1930, aproximadamente, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), especialmente em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização. Verifica-se, então, um processo de secundarização da importância do método, uma vez que o como ensinar encontra-se subordinado à maturidade da criança e as questões de ordem didática, às de ordem psicológica. (MORTATTI, 2000, p.45)

A adoção de determinados métodos educativos revela a influência de uma psicologia da aprendizagem, por meio de testes que procuravam detectar o nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita.

De acordo com concepções observadas, podemos entender as cartilhas como portadoras de prescrições curriculares relacionadas às metodologias docentes e às formas como se entendia que as aprendizagens aconteceriam. Assim, o chamado método analítico, muito utilizado nas cartilhas, apresentava como princípio:



1) o conceito de globalização, apresentando a importância do ensino da leitura através de frases inteiras; 2) a percepção visual como atividade dominante, se contrapondo a modos da marcha sintética, como o método fônico, que davam a importância mais para a audição do que a visão; 3) e a leitura de ideias, proporcionadas pelos diferentes tipos de imagens e frases que compõem o material didático. (MELO, 2003, p. 1483).

Este é apenas um exemplo de método de alfabetização adotado nas cartilhas. Há outros, lembrando que no período histórico em questão tivemos influências diversas de pensadores estrangeiros, alinhados com o discurso da modernização que nutriu a preocupação com a instrução pública. Aqui é possível lembrar dos escolanovistas, cujas preocupações com as modificações pedagógicas e didáticas da escola brasileira encontravam consonância nas diversas manifestações da chamada Escola Nova norte-americana e européia.

Nestes materiais didáticos evidenciam-se conceitos de família e as relações familiares, situações do convívio entre adultos e crianças, alusões a aspectos do mundo privado e do público. A escola como era conhecida anteriormente sofreu transformações tanto na organização pedagógica, quanto na estrutura dos edifícios e espaços escolares. Conforme relatos organizados por Teive (2008, p. 47) temos a percepção dessas mudanças:

...ao ingressar na escola normal, aos 14 anos de idade, Maria dos Passos iria deparar-se com a imagem de uma outra escola primária: belos prédios, construídos segundo os modernos preceitos médico-higienistas, carteiras individuais de tipo *chandlers*, importadas dos Estados Unidos, alfabetização segundo o método analítico ou da palavração, ensino graduado e racionalizado, classes divididas por idade, o sexo e grau de adiantamento das crianças, progressão nos graus de ensino por avaliação na forma de exame no final do ano letivo, ensino simultâneo, predomínio de disciplinas de caráter enciclopédico, laboratórios, museus escolares, materiais didáticos, ginástica ao ar livre, música, livros ilustrados, excursões pedagógicas, festas cívicas e, ao invés da memorização, a necessidade imperiosa da compreensão pela criança.

O ambiente escolar reflete as tendências sociais, culturais e as ideias que vão florescendo. Importante lembrar que nem sempre essas transformações acontecem de maneira simultânea. Também não significa que todos que estão ligados a uma nova forma de educação mudam repentinamente. Existem resistências, medo do que é novo e a socialização com essa novidade depende, em muitas circunstâncias, da adaptação e adoção pelos envolvidos com a prática educativa, sobretudo os professores. As mudanças de currículo e metodologia ao longo das transformações

históricas que acompanham a educação escolar podem ser vistas nos livros didáticos e demais materiais utilizados para o ensino, que as incorporam conforme prescrições das políticas educacionais, mas também atendendo a pressões sociais de diversas origens.

Apresentamos a seguir os nomes das cartilhas e, seus respectivos autores, e a numeração adotada. São elas: “Nova Cartilha” (1) – Silver Burdett; “Cartilha de Alfabetização” (6) - Rachel Amazonas Sampaio; “Minha Cartilha” (7) – Rachel Amazonas Sampaio; “Nossa Cartilha” (13) - Helena Ribeiro São João; “Cartilha Popular” (21) – Henrique Fontes<sup>16</sup>; “Cartilha Proença” (26) – Antônio Firmino de Proença e “Cartilha Maravilhosa” (33) – Theobaldo Miranda Santos.

Figura 1 - Nova Cartilha – Capa



Fonte: Acervo – LIVRES (SP)

A “Nova Cartilha” – Silver Burdett<sup>17</sup> de 1915 teve sua última publicação em 1922. É uma cartilha com um especial cuidado nas ilustrações. Já os textos são curtos. Na escrita vemos elementos que foram suprimidos ou substituídos, como é o caso da palavra “pai” que se escrevia “pae”. Apresenta frases curtas que

<sup>16</sup> Utilizamos um exemplar fotocopiado.

<sup>17</sup> Segundo Mortatti (2000), tratando da “Nova Cartilha”: Trata-se possivelmente de um exemplar adaptado da versão de Sarah Louise Arnold, autora de *The Arnould Primer* (1901) “Cartilha Analítica” trazida por Oscar Thompson, quando de seu retorno dos Estados Unidos da América do Norte, em abril de 1904. A adaptação da cartilha ao idioma português, realizada por Manuel Soares de Ornellas e editada por Silver Burdett and Company, é publicada no Brasil em 1907. Mesmo “estrangeira”, antes de sua versão em português a Cartilha de Arnold parece ter tido relativa difusão e ter sobretudo influenciado grande parte dos escritores didáticos brasileiros da época.

eventualmente compõem um texto maior. Com frequência observamos uma integração entre palavras e desenhos, estes com o intuito de substituir as palavras. No exemplo que segue temos a variação de artigos segundo o gênero. Lembramos que a questão do gênero, conforme a gramática da Língua Portuguesa, prioriza elementos masculinos.

Figura 2 – Nova Cartilha – p.12



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Em seguida, temos várias situações que diferenciam os brinquedos destinados a meninos e meninas (Fig. 3, 4 e 5). Para o menino existe uma variedade de opções: bicicleta, pipa, jogos de montar, etc. Para a menina, a maioria dos brinquedos tem relação com a questão maternal ou manifestam relação com os afazeres do lar: brincar de boneca, de casinha. Na figura 4 temos a participação do pai nas brincadeiras com seu filho “homem”. Não detectamos a figura da mãe em situações lúdicas, pois na maioria dos momentos ela está representada cumprindo seus “deveres de esposa”. Sugere-se que a responsabilidade do pai para com os filhos é menor, o seu papel resume-se a providenciar sustento à família. Segundo Nosella (1981, p. 36), “a bondade do pai transparece em seu comportamento, pois é ele quem leva os filhos para passear, pescar, ir à praia, fazer viagens, piqueniques,

ir ao circo”. Já na figura 5 vemos a relação mãe e filha: a mãe é protagonista principal no lar, posicionada de modo a lembrar uma hierarquia e seu poder na família. A filha aprende de modo “natural” o respeito para com os mais velhos, sem contar que a menina está sempre ao alcance dos olhos da mãe um sinal de preservação da integridade física e psíquica da menina. Considera-se que esta criança deve aprender a conviver desde cedo com as suas futuras tarefas de mulher e esposa.

Figura 3 – Nova Cartilha – p.3



Figura 4 – Nova Cartilha – pp.4-5



Figura 5 – Nova Cartilha – pp. 6-7



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Na figura 6 temos a filha sentada na cadeira de balanço numa posição que estrategicamente lembra o poder exercido pela mãe. A mesma imagem de menina está presente nas diversas situações (figuras 4, 5, 6, 11 e 12), brincando sozinha, ouvindo sua mãe ou brincando com amigas. As meninas usam necessariamente uma vestimenta típica: vestido rodado, cabelos enfeitados com fitas, sapatos tipo boneca e um avental para as brincadeiras fora de casa (Fig. 7). Ou seja, independente do ambiente em que se encontrava a menina tinha que manter uma postura vista como adequada para seu sexo, conjugando o estar bem cuidada, limpa, pronta a encantar pela aparência.

Na figura 8 encontramos ambiente característico para os meninos: um parque e um rio. Podemos considerar que são elementos caracterizadores de uma vida pública. Para os meninos não há tantas determinações de locais para brincar ou, se havia, era considerado natural uma “escapadinha”, pois mais tarde encontrariam ambientes variados, interagindo com diversas pessoas.

Figura 6 – Nova Cartilha – p.13



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

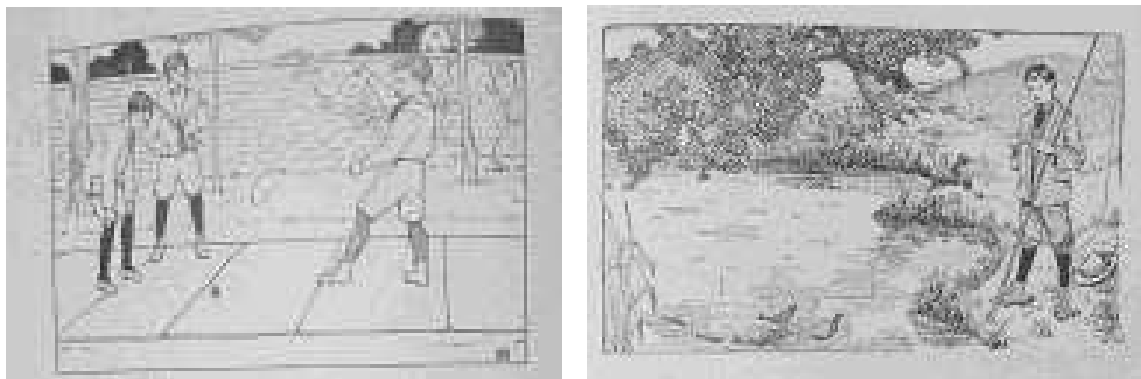
Figura 7 – Nova Cartilha – pp.34-35



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Através das imagens os papéis assumidos por meninos e meninas se consolidam. As brincadeiras de meninas desenvolviam a docilidade, o apreço pela organização e limpeza, agregando inclusive elementos caracterizadores do papel de “mamãe”. Já os meninos exercitam a força, a determinação, o convívio social e a imaginação nas brincadeiras e nos jogos infantis que lhes são apropriadamente destinados.

Figura 8 – Nova Cartilha – pp. 36-37



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

São poucas as situações representadas nesta cartilha em que meninas estão brincando com outras meninas. Mais raramente ainda, aparecem brincando com meninos. Algumas situações encontradas sugerem uma relação em família, ou uma brincadeira entre irmãos, mas mesmo assim com um certo distanciamento entre as crianças de sexos diferente. Na maioria das vezes a menina brinca sozinha e os meninos brincam em grupos. Os animais de estimação também são diferenciados, geralmente com elas há um gato e ao lado deles um cachorro. Nas figuras 9b, vemos uma menina tratando de um cavalo e depois, na 10b alimentando um cachorro. Mais uma vez temos característica ligada ao sexo feminino: cuidar da alimentação, mesmo que seja de animais. Neste caso pretendia-se ensinar a compaixão e a ajuda aos necessitados.

Figuras 9a e 9b – Nova Cartilha – pp.46-47

a

b



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Figuras 10a e 10b – Nova Cartilha – pp.58-59

a

b



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Na figura 9 temos claramente a delimitação do espaço ao redor da menina, um muro no fundo, isolando-a. Ou seja, seu mundo restrito ao eventual aconchego de sua casa. Em contrapartida, na figura 10a encontra-se num campo, protegida do sol com um chapéu e impecavelmente vestida. Está em companhia de um cachorro, seu protetor ou guardião. É possível perceber o cuidado manifestado em relação à fragilidade feminina, pois quando a menina estivesse cansada de brincar ela poderia sentar-se na cadeira posicionada junto à sombra da árvore.

Figura 11 – Nova Cartilha – pp.66-67



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Na figura 11 tanto o texto quanto as imagens expressam atividades propostas ao sexo feminino. Surge a figura da irmã mais velha auxiliando o irmão mais novo nas tarefas escolares. Temos também uma brincadeira que lembra a escola, com a menina dando aula a um grupo de crianças. Possivelmente a personagem Rosa imita sua professora.

Figura 12 – Nova Cartilha – pp. 70-71



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Figura 13 – Nova Cartilha – p.78





Fonte: Acervo LIVRES (SP)

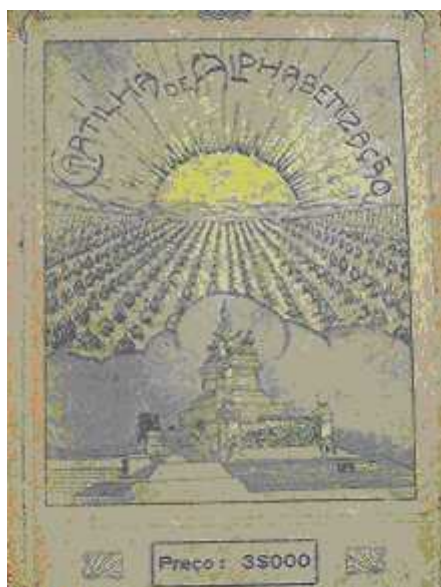
A finalidade da escolarização para meninos e meninas era sugerida de modo diferenciado. Enquanto eles prosseguiram nos estudos em busca de uma carreira promissora, as meninas aprendiam o básico: ler, escrever, contar e as indefectíveis atividades relacionadas ao cuidar de casa. Na figura doze encontramos um menino uniformizado segurando seus livros como se estivesse indo para a escola. A irmã mais nova chama sua atenção, manifestando um desejo de “seguir-lo” até a escola. Na brincadeira ao lado, provavelmente a “marcha soldado” o menino assume a posição de líder, imitando um soldado indo para a batalha. As frases: “Paulo leva uma espingarda de pau” e “Maria não leva espingarda”, podem expressar a forma de patriotismo assumido pelo sexo masculino como protetor da Nação. Já as meninas são delicadas, não poderiam ser preparadas para desempenharem uma tarefa tão perigosa como defender a Pátria.

Difícilmente encontramos a figura da “tradicional” família reunida. Geralmente temos a mãe e uma filha juntas, o menino brincando sozinho ou em grupo e um pai ausente. A ocorrência de parentes é mínima. Temos como exemplo a imagem na figura 13, onde aparece Carlota, possivelmente uma prima mais velha ou uma tia. O texto fala que ela é uma “Mocinha tão linda como boa”, evidenciando qualidades esperadas para uma mulher.

A “Cartilha de Alfabetação” é a única dentre o conjunto documental selecionado que não traz elementos ilustrativos como figuras ou desenhos. A autora, Rachel Amazonas Sampaio foi a encarregada de organizar e sistematizar suas próprias aulas, reunidas neste livro. Conforme a apresentação redigida pela autora e assinada no ano de 1927: “Esta cartilha nada mais é do que as minhas lições

diárias, compiladas para facilitar o ensino da leitura... (SAMPAIO, 1933)". Apresenta ainda o termo de aprovação pelas diretorias gerais da distribuição pública do Distrito Federal do Estado de São Paulo para uso das Escolas primárias.

Figura 14 – Cartilha de Alfabetação – Capa



Fonte: Acervo – LIVRES (SP)

Sua capa traz um sol iluminando uma plantação e logo abaixo encontra-se uma espécie de monumento. Há uma breve introdução feita pela autora, seguida de algumas orientações intituladas “‘Calligraphia’ – A Arte de escrever, assinadas por Antonio De Franco. 1ª lição – as vogais escritas de 4 formas diferentes (letra maiúscula *script*, letra maiúscula manuscrita, letra minúscula *script* e letra minúscula manuscrita)” (SAMPAIO, 1933). Este recurso aparece em outras obras:

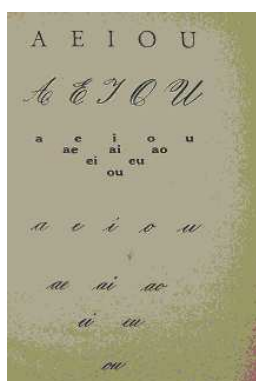
Diversos autores sentiam-se na obrigação de travar um diálogo com aqueles que iriam fazer uso de sua obra por intermédio de “introduções”, “prefácios” (prefação), “advertências”, discurso introdutórios que indicavam os diferentes tipos de concepções dos autores sobre o conhecimento escolar e sobre as metodologias a serem utilizadas no processo de aprendizagem (BITTENCOURT, 1993, p. 267 citado por MELO, 2003, p. 1492).

As primeiras lições trazem listas de palavras que iniciam com a mesma letra. Segue-se apresentando frases curtas e soltas. Existe uma alternância de letra *script* e manuscrita nas lições. Após apresentam-se letras, palavras e frases. A partir da

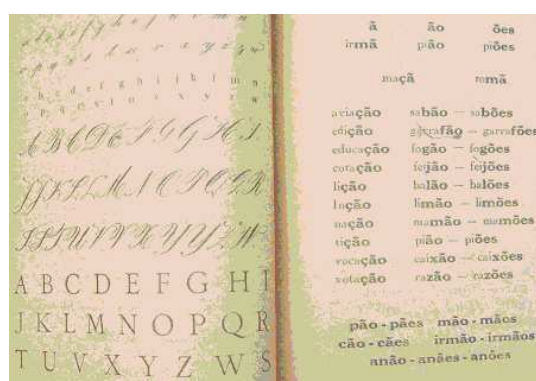
página 70 iniciam textos cujos títulos são: Trabalho, O Lavrador, O mineiro, A mulher, Rapazes, O álcool, Efeitos físicos, Brasil (resumo histórico), Mandatos Presidenciais, A bandeira do Brasil, Que é a bandeira? Hymno a Bandeira e Hymno Nacional.

Mesmo que cada autor tenha sua própria concepção sobre o conhecimento escolar, sua maneira de enxergar e retratar o mundo e a sociedade será influenciada por concepções outras. Fica claro, em muitos livros, a tentativa de localizar os papéis a ser assumidos por homens e mulheres, representados nos textos, nas imagens das brincadeiras e das histórias diversas. Assim, a ideologia é inoculada no interior dos livros, trazendo essas formas de compreender, explicar e impor. É possível notar a inculcação de valores ideológicos nacionalistas com alvo nas crianças, o que aparece por meio das brincadeiras, hinos e cantigas diversas representadas nas cartilhas, que buscam criar sentimentos de patriotismo.

Figura 15 – Cartilha de Alfabetização – p.9      Figura 16 – Cartilha de Alfabetização – pp. 48-49



Fonte: Acervo LIVRES (SP)



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

A “Minha Cartilha”, da mesma autora, traz elementos figurativos em sua constituição. Um dos aspectos mais marcantes das imagens é a questão de gênero. A edição estudada apresenta uma referência de aprovação: esta cartilha foi aprovada e adotada pelas diretorias gerais da instrução pública do Distrito Federal do estado de São Paulo para uso das escolas primárias.

Figura 17 – Minha Cartilha – Capa



Fonte: Acervo – LIVRES (SP)

A capa desta edição, datada de 1934, ilustra duas meninas aparentando idade próxima. Sugere que estão brigando por um livro. No ambiente existe um tapete, uma boneca, uma bola, uma caixa e uma árvore de natal – tudo com cores neutras. As meninas estão com vestidos estampados e lisos (sem pregas e babados) e não estão enfeitadas com laço e nem fita. A cartilha traz antes das lições uma orientação didática intitulada - “como dar aula”, o que pode ser falado, desenhado e como fazê-lo. A menina apresentada ao leitor, chamada Amélia, está em várias lições e é a personagem principal que surgirá em diferentes lugares e situações: comendo, passeando de chapéu, dando presente ao irmão, com um gato no colo, apresentando-nos os amigos e a escola. A cartilha traz textos como: Meus Deveres, As más companhias, Hino Nacional, Soldado, Pátria, a Bandeira. Nesses últimos pode ser percebido um tom nacionalista.

Nessa obra meninos e meninas desempenham atividades diferentes nas brincadeiras, vinculando a seus papéis sociais conforme o gênero. Para os meninos temos como brinquedos a bola, o cavalinho, o pião, a pipa. Todo o contexto apresentado serve para reforçar ainda mais as masculinidades. No cenário feminino há o reforço da delicadeza, da fragilidade, da questão maternal. As imagens mostram meninas brincando com bonecas, principalmente, e de “casinha”, o que

auxiliaria a demarcar seu futuro papel de dona de casa, segundo uma subliminar mensagem ideológica vinculada ao papel feminino esperado na sociedade e na cultura.

Figura 18 – Minha Cartilha – p.8



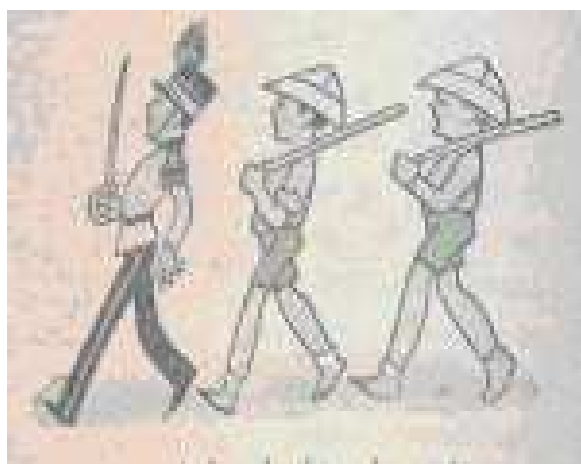
Figura 19 – Minha Cartilha – p.46



Figura 20 – Minha Cartilha – p.47



Figura 21 – Minha Cartilha – p.48



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Lembramos Souza (2005, p. 2), quando se refere à questão dos papéis sociais associados ao gênero: “A identidade de gênero ultrapassa a concepção do aprendizado de papéis, que pode tornar-se muito simples, uma vez que caberia a cada sexo conhecer o que lhe convém ou não, adequando-se a essas expectativas”. O ato de brincar materializado nas imagens busca construir representações associadas às identidades que serão assumidas pelas crianças, então meninos e meninas, mais tarde, homens e mulheres. Desvelam-se as relações sociais e culturais dadas, ali inoculadas como mensagem ideológica que os desenhos ajudam a materializar.

Já a “Nossa Cartilha”, de autoria de Helena Ribeiro João, no exemplar datado de 1944, traz em sua capa as figuras de um menino e de uma menina, diferenciando-os (Fig. 22). Ela está com um regador e ele com um livro. Detectamos ainda os desenhos representando um cachorro, uma bola, um jacaré e um galo nas cores vermelho, preto, branco e cinza. Na contracapa há uma cena significando uma brincadeira, trazendo um menino que empina uma pipa e uma menina que arrasta uma boneca. Há ainda um boi, dois patos, um coqueiro e um sol. Foi redigida uma apresentação, em que uma espécie de justificativa traz quais os seus objetivos instrucionais.

Figura 22 – Nossa Cartilha – Capa



Fonte: Acervo – LIVRES (SP)

Cada lição é acompanhada por um desenho simples sem cor, seguido do seu nome. Assim, temos o desenho de uma faca e a escrita “faca”. Vemos (Fig. 23) ainda um texto com frases curtas e desconexas, após o que existe uma lista de palavras que, ou começam com a mesma letra, ou tem a letra no “meio”. A mesma lição é escrita com letra tipo *script* e manuscrita. São ao todo 55 lições.





Também neste exemplar encontramos elementos associados a uma forma de nacionalismo (Fig. 25). Já nos brinquedos e brincadeiras há situações do cotidiano e animais domésticos, sendo representada a diferenciação por gênero: a figura feminina infantil e seus atributos são claramente configurados (Fig. 23 e 24).

O próximo documento a ser analisado é a “Cartilha Popular” (Anexo). Ela foi adotada nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina, sendo então fornecida gratuitamente pelo Departamento de Educação. Por ser este material uma cópia do original feita há mais de dez anos, os elementos da capa não estão visíveis. Encontramos o prefácio fazendo referência à 1ª edição, de 1920, escrito por Henrique Fontes, à época Diretor da Instrução Pública:

Não foi a falta de bons livros de leitura que me levou a propor ao exmo. Sr. Hercílio Luz a impressão por conta do Estado da presente série de livros escolares. A causa deste empreendimento foi a falta de livros de custo módico, de livros que, podendo ser adquiridos sem sacrifício pelos remediados, possam também, à larga, ser distribuídos gratuitamente entre aqueles para quem alguns tostões representam quantia apreciável. (FONTES, 1948, p. 4).

Evidencia-se a questão econômica e social dos livros didáticos, que eram privilégio de alguns grupos sociais, no caso significando a elitização histórica da escola brasileira. Os livros, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, além de escassos eram caros. O problema do custo do livro didático se estendeu por um bom período chegando a discussão até meados dos anos 1950, momento em que se materializou um projeto do deputado Aurélio Vianna, de Alagoas:

Argumenta com o custo elevadíssimo que a cada dia torna-se mais pesado para a família. [...] Caracteriza o deputado – tanto o programa curricular quanto o livro didático – como peças da centralização excessiva do ensino, consequência daquele período onde predominou um total processo de centralização política, o Estado Novo. A suposição de que com uma política oficializante se obteria como resultado a melhoria da qualidade do livro didático redundou num processo duplamente prejudicial: não se garantiu qualidade acadêmica, ao mesmo tempo que se plantou na estrutura pedagógica um vício de paternalização e de concentração de poder inibidores da livre e saudável iniciativa intelectual. (OLIVEIRA, 1984, p. 48).

Mesmo estando sujeito às exigências de um mercado editorial em ascensão e à fiscalização dos órgãos competentes, a qualidade e a tiragem dos exemplares estava comprometida por aspectos políticos. Privilegiavam-se alguns autores e editoras em troca de benefícios políticos. A cartilha em discussão pode ser vista

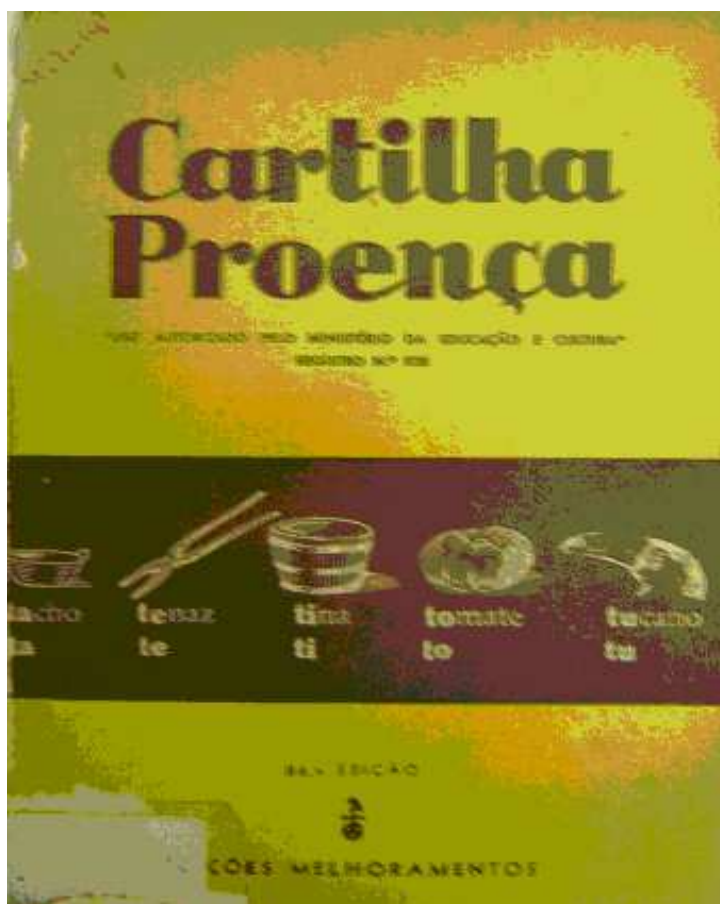


como uma tentativa de popularizar o ensino primário, sendo que seu nome traz este apelo político-ideológico.

As primeiras lições iniciam com uma apresentação das vogais, seguidas das sílabas, palavras, frases pequenas e culminam com textos curtos. A Cartilha Popular traz alguns elementos visuais, frases de cunho nacionalista, textos de conteúdo moralizador como o que fala dos deveres para com os pais, ou associa as crianças a pequenas flores. Neste caso, não apresenta elementos que caracterizassem uma posição sugerida a meninos e meninas, ou seja, discriminando quanto ao gênero.

Apresentamos agora a “Cartilha Proença”, de Antônio Firmino de Proença<sup>18</sup>.

Figura 26 – Cartilha Proença – Capa



Fonte: Acervo – LIVRES (SP)

<sup>18</sup> Localizamos e indicamos, ainda, um estudo sobre a Cartilha Proença (1926), de Antonio Firmino de Proença, realizado por Monalisa Renata Gazoli – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (cf. [www.alb.com.br/anais16](http://www.alb.com.br/anais16)).

Figura 27 – Cartilha Proença – p.3



Fonte: Acervo – LIVRES (SP)

Figura 28 – Cartilha Proença – p.8



Fonte: Acervo – LIVRES (SP)

Figura 29 – Cartilha Proença – p.14



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Figura 30 – Cartilha Proença – p.71



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

A *Cartilha Proença* foi escrita pelo professor paulista Antonio Firmino de Proença (1880-1946) e publicada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, com 1ª. edição em 1926 e a última, a 84ª, em 1955.

As imagens presentes são cuidadosamente desenhadas e escolhidas, sugerindo uma íntima relação entre imagem e texto. A metodologia encontrada é a mesma da primeira à última lição: uma imagem, um texto curto escrito com letra *script* e uma frase com letra manuscrita, trazendo também, em algumas lições, a associação de objetos a nomes. Não existem atividades discentes para serem feitas. Vejamos agora uma análise sob a perspectiva de gênero (figura 30):

Dada está Sozinha na sala.  
 Dada está contente assim sozinha.  
 Vejam como Dada está sorrindo.  
 Sabem por que Dada está sorrindo? É que ela já viu o sacizinho.  
 Será que Dada vai tirar o saci?  
 Parece que vai tirar para si.  
 Olhem! Ela vai subir no sofá!  
 Vai tirar o saci do consolo!  
 Não subas no sofá, Dada!  
 A mamãe te dá uma sova.  
 Não sabes que tua mãe te surra? (PROENÇA, 1955, p. 71)

Em dois dos textos que retratam a imagem feminina, num aparece uma senhora sentada ouvindo música, em ambiente doméstico; noutro momento representa-se uma menina que está, segundo a imagem e o texto, “aprontando” por estar sozinha, como se estivesse desobedecendo a sua mãe. No conteúdo há ainda personagens do folclore e vinculados também ao imaginário infantil, como o saci – figura esta que também pode ser questionada quanto as suas atitudes, geralmente associadas à infância masculina. Existe uma suposta intenção de valorizar e enaltecer a figura masculina (Fig. 27 e 28).

Nossa última análise se debruça sobre a “Cartilha Maravilhosa”, de Theobaldo Miranda Santos.

Seguem detalhes da capa (Fig. 31).

Figura 31– Cartilha Maravilhosa – Capa



Fonte: Acervo – LIVRES (SP)

O livro traz ilustrações de Tana e é editado pela Livraria Agir. Propunha-se a "ensinar através da leitura dos contos de fada". Empregava o método analítico-sintético. A cartilha apresenta os contos “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “A Gata Borralheira”, dentre outros. Escolhemos Chapeuzinho Vermelho para análise do teor imagético (Fig. 32 a 39).

Primeiramente, temos a possibilidade de uma interação maior entre o locutor (autor da cartilha) e leitor (crianças em idade de alfabetização). A criança pode participar de cada história ajudando a colorir os desenhos, deixando sua marca, sua forma de ver a história. As ilustrações são ricas em detalhes: Chapeuzinho Vermelho traz em sua vestimenta a representação do padrão associativo ao feminino encontrado em outras imagens de livros já analisados, como o vestido rodado, o uso de avental, e os cabelos curtos levemente encaracolados (Fig. 32 e 33). Cada lição corresponde a uma história do conto de fadas, existindo uma intercalação entre trechos da história e atividades a serem desenvolvidas. Como atividades complementares temos a soletração de sílabas (Fig. 33 e ss., até 39).

Figura 32 – Cartilha Maravilhosa – p.5



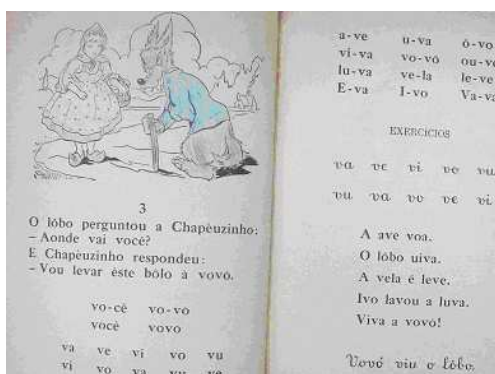
Figura 33 – Cartilha Maravilhosa – p. 6-7



Figura 34 – Cartilha Maravilhosa – p. 8-9



Figura 35 – Cartilha Maravilhosa – p. 10-11

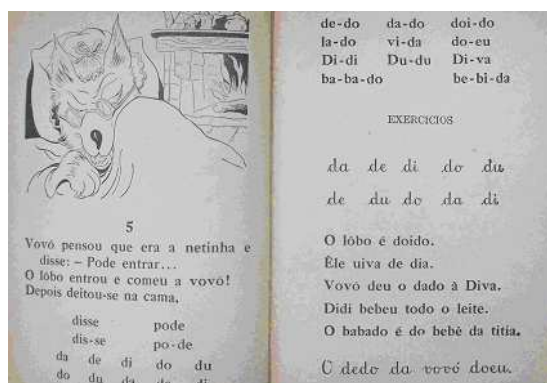


Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Figura 36 – Cartilha Maravilhosa- – p. 12-13



Figura 37 – Cartilha Maravilhosa – p. 14-15



Fonte: Acervo LIVRES (SP)



Figura 38 – Cartilha Maravilhosa – p. 16-17



Figura 39 – Cartilha Maravilhosa – p. 18-19



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Segundo Bettelheim (2007, p. 237) existe uma associação entre a casa na floresta e o lar paterno, cujos limites são estabelecidos psicologicamente, uma vez que mesmo o lar, embora visto como lugar calmo e protetor, pode conter perigos tais como os apresentados numa floresta (Fig.35).

Em sua casa, Chapeuzinho Vermelho, protegida pelos pais, é a criança púbere sem preocupações que é perfeitamente apta a enfrentar as situações. Na casa da avó, que é ela própria frágil, a mesma menina se vê totalmente incapacitada pelas consequências de seu encontro com o lobo (Ibidem, p. 237).

Conforme a mesma perspectiva de base psicanalítica, o lobo pode representar tanto um pai como uma mãe, no sentido de privar e impor regras e limites, privando a criança de satisfazer seus desejos (Ibidem, p. 237).

Ao passear pela floresta colhendo flores Chapeuzinho demonstra despreocupação com perigos, com a realidade, se deixa influenciar pelas flores do caminho e só para quando se dá conta que seu objetivo era visitar a avó (Fig. 36). Para Bettelheim “só quando colher flores deixa de ser prazeroso é que o id, que busca o prazer, recua e Chapeuzinho Vermelho se torna ciente de suas obrigações” (Ibidem, p. 238) (Cf. Fig. 33). Ao chegar à casa da avó percebe que algo está errado, mas fica confusa diante do disfarce do lobo, utilizando os sentidos - audição, visão, tato e paladar - para compreender o mundo (Fig. 37 e 38).

A personagem Chapeuzinho Vermelho é venerada por gerações porque, embora cheia de boas intenções, passa por situações que exigem dela coragem e discernimento. Também nos remete a questão de que não podemos nos deixar influenciar pelas coisas que aparentemente são boas e prazerosas. O que parece

bom pode nos causar surpresas desagradáveis (*Ibidem*, p. 239). A atração pelo lobo pode ser entendida não apenas como associada à figura do um sedutor masculino, mas representa todas as tendências anti-sociais, animaiscaas que temos dentro de nós. Chapeuzinho Vermelho exterioriza os temores da criança, quando vai de encontro aos conselhos dos pais e se permite seduzir ou ser seduzida (*Ibidem* p. 245). Questões que configuram o masculino e o feminino, pois, se explicitam.

#### 4.1.2 Livros de Educação Moral e Cívica

Passamos a analisar os livros que tem, sugeridos desde o título, elementos de moral e de civismo. São eles: 1º Livro de Leituras Moraes e Instructivas – Série Rangel Pestana de João Köpke (edições de 1929, 1937, 1945), Compendio de Civilidade de Luiz Marcigaglia (1947) e Elementos de Educação Moral e Cívica (4º livro) de Hilário Ribeiro (1927).

Figura 40 – Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas (1929) – Capa



Figura 41 - Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas (1937) – Capa



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Figura 42 – Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas (1945) – Capa



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Na primeira edição do Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas verifica-se que a capa não traz ilustrações, apenas uma apresentação do autor e da série. Há ainda uma observação sobre a série Rangel Pestana: “77ª Edição ilustrada revista pelo autor e adaptada ao curso systemático da língua materna”. Verificamos que nas outras edições analisadas esta mesma observação aparece. Na “introdução” existe uma ressalva sobre a revisão “orthographica” e algumas orientações quanto à utilização do material. Os textos de seu interno são geralmente curtos, ordenados de acordo com frases enumeradas e apresentam uma lista de palavras. As frases possuem ligações com o tema central. Os desenhos presentes são ricos em detalhes. No final do livro existe um vocabulário que é separado por lições e um índice. Comparamos as três edições disponíveis e percebemos que embora os títulos e textos sejam os mesmos, suas ilustrações são diferentes.

As imagens, os textos, a forma como os conteúdos são trabalhados, a organização das salas e da escola, tudo reflete um modelo de sociedade que induz crianças e adultos a agirem conforme as regras sociais e os valores culturais de uma dada ideologia. Segundo Nosella (1981, p.106):

A ideologia que impregna tais textos de leitura tem como objetivo transmitir aos brasileiros os sentimentos de orgulho patriótico, acrílicos, inculcá-los nas crianças e, conseqüentemente, nos adultos, induzindo-os a seguirem todas as normas de comportamento que lhes forem ditadas, para a consecução da união, do progresso e da felicidade da Pátria.



Figura 43 – Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas (1945) — p.7



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Figura 44 – Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas (1945) – p.10

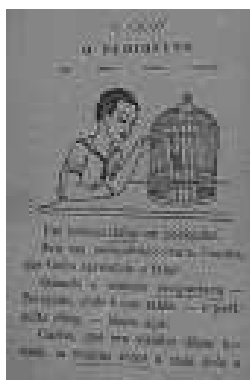


Figura 45 – Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas (1945) — p. 98-99



Figura 46 – Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas (1945) – p. 69



Figura 47 – Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas (1945) – p.110



Figura 48 - Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas (1945) – p. 127



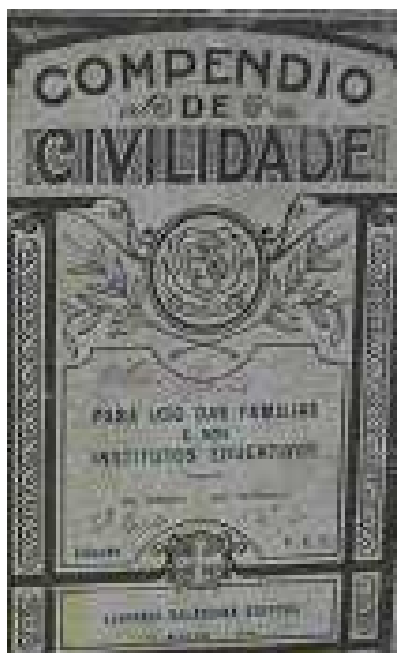
Fonte: Acervo LIVRES (SP)

A figura feminina é pouco representada neste livro, em que surgem mais elementos do imaginário masculino nas brincadeiras, nos animais de estimação, nas alusões à liberdade de ir e vir e ainda nas representações do trabalho relacionadas ao campo e à cidade (Fig. 45, 46, 47). As poucas situações em que aparece a imagem feminina estão relacionadas com o lar, com as prendas domésticas e ainda com a maternidade (Fig. 48 e 49).

Por sua vez no *Compendio de Civilidade* encontramos preceitos católicos bem determinados. Lembramos que a civilização brasileira cultivou uma forte

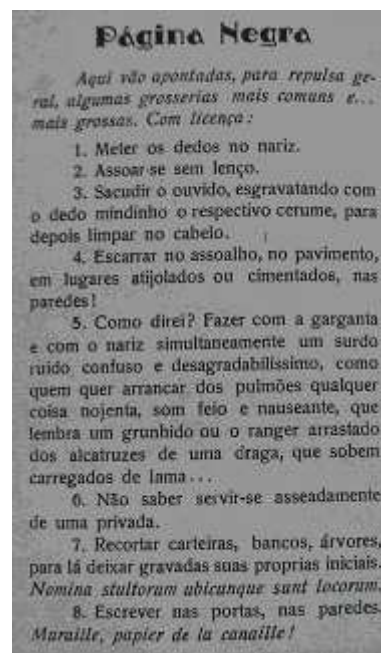
herança religiosa católica e que, em alguns períodos de nossa história, como durante o Estado Novo e mesmo durante os regimes militares das décadas seguintes, grupos formados pelos católicos detinham poder político e econômico nas mãos.

Figura 49 – Compendio de Civilidade – Capa



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Figura 50 – Compendio de Civilidade – p.104



Como prova da influência religiosa nas escolas, o prefácio desta edição traz a seguinte observação:

Já de há muito se fazia sentir a falta de um compendio de civilidade suficientemente desenvolvido e adaptado às famílias e colégios católicos, no qual os preceitos fossem acompanhados de considerações morais, formando assim um pequeno tratado de boa educação. (MARCIGAGLIA, 1947, p. 3).

Percebemos que, em geral, a religião e os temas relacionados a ela, como os valores cristãos, estão presentes nos textos de leitura. Encontramos uma mistura de religião, valores morais e valores sociais. Essa aparição deve-se, certamente, à função complementar nos condicionamentos que são iniciados pela família e reforçados pela escola, embasados por um conjunto de ideias conformadoras dos sujeitos. Essas ideias seguem uma dada ideologia que chega às escolas por meio de um currículo e dos livros a seu serviço.

Nas páginas 104, 105, 106, 107 encontramos em destaque, que foi chamado de “Página Negra”, contendo “algumas grosserias mais comuns e... mais grossas”. Esta seria uma alusão ao comportamento esperado por meninos e meninas, demonstrando, de forma moralista, atitudes que deveriam ser banidas do convívio social e que poderiam estar presentes nos colégios. Em seguida temos um apêndice que fala do modo de escrever cartas.

É importante salientar que os manuais e exclusivamente o chamado *Compêndio de Civilidade* (dos Salesianos) buscavam formar no Brasil o homem que iria contribuir para a construção da sociedade civilizada (cf. [www.fundacaolamf.org.br](http://www.fundacaolamf.org.br)). O entendimento era o de que esse homem deveria ser preparado para compreender uma grande variedade de fatos, de natureza tecnológica, das maneiras de comportamento, dos conhecimentos científicos, das ideias religiosas e dos costumes. Em nenhum momento existe uma exclusão do sexo feminino, mas também não aparece a ideia de meninas e mulheres a serviço da pátria, como soldados ou de forma cívica. As mulheres eram chamadas para ajudar no sentido de suprir todas as necessidades ligadas a maternidade, eram defensoras do lar e dos bons costumes. Como ato de civismo, temos o trabalho de bordadeiras e costureiras chamadas a confeccionar a Bandeira Nacional.

A partir de agora trazemos para a análise o livro *“Elementos de Educação Moral e Cívica”*. Seu autor, Hilário Ribeiro (1847-1886) foi um educador e escritor brasileiro, membro da Sociedade Pártenon Literário e autor de peças de teatro e poesias, além de cartilhas e livros didáticos, alguns com grande sucesso. Atingiu centenas de edições como o “Primeiro Livro de Leitura”, o “Segundo Livro de Leitura” e a “Cartilha Nacional” para ensino simultâneo de leitura e caligrafia ([www.recantodasletras.uol.com.br](http://www.recantodasletras.uol.com.br)).

Este livro não apresenta imagens, mas mesmo assim a leitura de seus textos nos dá uma ideia do tipo de cidadão que se esperava formar. Na capa encontramos uma mensagem que diz: “Adaptado nas escolas públicas da Capital Federal e em quase todos os Estados do Brasil”. Trata-se de uma obra referendada: “premiado com o Diploma de 1ª Classe na Exposição de Objectos Escolares em 1887”, além de ter recebido uma “Medalha de Prata na exposição de Paris de 1889”. Está dividido em 4 capítulos. No primeiro encontramos a seguinte frase: “Conhece-te a ti mesmo”, trazida como conselho para uma vida voltada para o trabalho e a instrução. Este capítulo finaliza apresentando algumas perguntas que foram denominadas de

exercícios, por exemplo: “Qual a força principal do caráter? Em que consiste a vontade? Cite alguns exemplos da escravidão do vício. O assunto seguinte é sobre, sensibilidade moral, sensibilidade physica – os sentidos e a intelligencia.” (RIBEIRO, 1927, p.6). Ou seja, o teor deste livro mostra as mensagens moralizantes que acabaram por marcar, em maior ou menor grau, o conteúdo da literatura destinada à infância em idade escolar.

O segundo capítulo é sobre “Objecto da Moral” – “A primeira Sciencia, há uma cousa tão necessária ao homem como o alimento e o vestuário: é a educação moral (*Ibidem*, p. 19)”. Fala sobre o dever, o dever em ação, a coragem; o aprendizado da virtude; a ociosidade e o trabalho; a verdade e o cumprimento da palavra; liberdade e responsabilidade; moral individual; deveres relativos aos bens exteriores; deveres relativos à inteligência; a dignidade pessoal; moral social e respeito da liberdade; as boas maneiras; respeito à propriedade; probidade; a justiça; deveres positivos; a calunia; fraternidade e cosmopolitismo; caridade e igualdade.

Já no terceiro capítulo surgem temas como a família e a escola; o dever de respeito e gratidão; irmãos e irmãs; a escola – o professor primário; os condiscípulos – emulação e inveja. Família e escola são elementos da mesma moeda, ambos auxiliam na formação de hábitos, atitudes e comportamentos. Observa-se uma mixagem de civismo, religiosidade e temas moralizantes o que auxilia no direcionamento de um pensamento único e comum a todos. O importante era se identificar com os valores apregoados pela nação. Na última seção existem referências ao civismo, abordando temas relacionados à Educação Civil e à Pátria, esta última aludida em questões como O Estado, a Constituição, forma de governo, território nacional, a lei natural e as leis civis, poderes do Estado, soberania nacional, sufrágio nacional, administração e divisão judiciária, direitos civis e políticos, administração dos estados e dos municípios.

Cabe lembrar, ainda, que a chamada Educação Moral e Cívica, pré-existente em alguns formatos disciplinares já nas primeiras décadas do século XX, foi institucionalizada como disciplina formadora na Lei 5692/1971, no artigo 7º, que torna esta disciplina obrigatória. Ou seja, o papel formativo que vislumbramos seja realizado por meio dos livros didáticos relaciona aspectos das políticas e práticas educativas:

Os livros didáticos são constituintes da complexa cultura material presente nos sistemas formativos e educativos escolarizados, sendo utilizados como meio de seleção, registro e divulgação de conteúdos de natureza diversa. Importa que, em algumas situações, tais conteúdos são determinados por orientações legais, detalhadas em currículos construídos e impostos como estruturantes oficiais para execução no ambiente escolar. A escrita do interno dos livros didáticos materializa e registra, direta ou indiretamente, conhecimentos, ideias e valores – todo um repertório que permite a interpretação do texto escrito, podendo suscitar certas predisposições formativas. (SANTOS, 2008, p.116).

Os temas acima descritos, uma vez inclusos no currículo, podiam contribuir de maneira a buscar manter a ordem social. Ou seja, esses elementos formadores estavam expressos nos livros didáticos e funcionavam como portadores de uma cultura material própria para determinado período histórico. Era necessário cultivar valores e práticas educativas formativas que localizassem o indivíduo na sociedade, que orientassem sobre sua função e como ele devia se portar. Podemos atentar para o fato de que a lógica capitalista e o eventual determinismo cultural da classe dominante vão configurando, ao longo do século passado, ditames para as regras sociais de comportamento, determinando qual padrão social seria aceito. Pode-se observar ainda que, em períodos como o Estado Novo, a perspectiva autoritária oriunda do governo irradiava seu conteúdo ideológico que penetrava em várias instâncias sociais, sobretudo no campo da educação escolar (Cf. SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Temos, portanto que, em vários períodos da história brasileira, o sistema de governo estava embebido pela ideia de modernização associada ao domínio da industrialização. Nesse âmbito, o pensamento que se manifestava hegemonicamente era aquele dos grupos dominantes que buscavam difundir seus valores, sua maneira de enxergar o mundo e a sociedade, de modo que seu lugar hierárquico na estrutura social fosse preservado.

#### 4.1.3 Livros de leitura em geral

Em nosso corpo documental foram localizados e selecionados 21 livros de leitura em geral. Neles, os temas tratados são variados, mas há algumas constâncias. Em todos os livros havia a preocupação de escrever sobre aquela diversidade de assuntos, como por exemplo: animais, vegetais, alimentação, corpo humano, família, escola, vida nas cidades, natureza, fábulas, contos, lendas,

preceitos morais, preceitos sociais, escotismo, a pátria, o Brasil, personagens da história, noções de higiene, noções de civilidade, deveres do cidadão, comércio, indústria, noções de geografia política, preceitos religiosos como o bem e o mal, a pobreza e a riqueza. Enfim, os livros de leitura procuravam transmitir “um pouco de tudo”, sem uma preocupação evidente em selecionar os conteúdos ou agrupá-los de acordo com setores do conhecimento.

Novamente aqui ocorre que alguns livros não trazem imagens ou figuras. São eles: “Terceiro Livro de Leitura” (série Fontes) do florianopolitano Henrique da Silva Fontes, edição do ano de 1933, outro exemplar da mesma obra datado de 1949 e o, “Quarto Livro de Leitura” (série Fontes) também de Henrique da Silva Fontes, datado do mesmo ano de 1949.

Verificamos que apesar de serem de edições diferentes, os exemplares do “Terceiro Livro de Leitura”, mesmo com os 16 anos decorridos entre uma e outra edição, não apresentaram alterações quanto à forma de apresentação, aos títulos dos textos e à seleção de autores. Nesta coleção encontramos textos de Latino Coelho, João de Deus, Lemos Brito, Olavo Bilac, José do Patrocínio, Francisco Vianna, Rui Barbosa, dentre outros. Nestas obras aparecem também textos escritos por mulheres, totalizando oito contribuições, envolvendo as seguintes autoras: Presciliana Duarte de Almeida, Julia Lopes D’Almeida, Rita Barreto e Madame Permond. Em alguns textos não consta a autoria.

Figura 51 – Terceiro Livro de Leitura – Capa



Figura 52 – Quarto Livro de Leitura – Capa



Fonte: Acervo particular

Existe a seguinte observação: “Adotado nas escolas públicas do estado de Santa Catarina” (Fig. 51). No prefácio encontramos as palavras do então Diretor da

Instrução Pública, Henrique Fontes, datadas de 1920, redigidas em Florianópolis. A mesma declaração já foi encontrada na “Cartilha Popular”, datada de 1948, integrante da mesma série, a Fontes.

Os textos são curtos, com assuntos variados, mas são visíveis questões como civismo, patriotismo e escotismo. Alguns textos referentes à Pátria e ao Brasil são escritos em forma de poesia. O que segue traz um enaltecimento das terras brasileiras, de sua riqueza e história:

Pátria é o berço mimoso  
Que a nossa infância embalou  
É o regaço carinhoso Que a vida nos amparou[...]  
É a riqueza feiticeira  
E o verde primaveril  
Desenhamos na bandeira  
Do nosso caro Brasil. (FONTES, 1933, 1949, p. 20-21).

No quarto livro de leitura, da mesma série, percebemos que não há variação dos textos. Encontramos os mesmos assuntos. Porém neste exemplar surgem textos específicos falando da presença feminina na sociedade e de sua importância na organização social, lembrando que às mulheres cabia o papel de defensoras do lar e dos bons costumes. Constan os seguintes textos: “A avozinha” (p. 10), “Amor de mãe” (p. 13), “Ser mãe” (p. 16), “A Leoa” (p. 21), “Deixem isto para as mulheres” (p. 90), “Heroínas brasileiras” (p. 94), “Rosa Maria Paulina da Fonseca” (p. 100) e “Uma heroína” (p. 102). Observe-se o seguinte extrato:

Muitas foram as mulheres brasileiras que deram provas de grande patriotismo, assinalando-se por atos de bravura nas diversas guerras que sustentamos desde o período colonial. Ao nome legendário de Anita Garibaldi, que se cobriu também de glórias na Itália, registra a História os de Clara Camarão, Ana Néri, Baronesa de Porto Carrero e várias outras. (FONTES, 1949, p. 94).

Os temas tratados nos *Terceiro e Quarto Livro de Leitura* são riquíssimos quanto aos deveres e virtudes como o patriotismo, o heroísmo, que devem ser seguidos pelos amantes da Pátria. Vejamos a forma como a questão de gênero é abordada no início do texto Uma heroína - “Nós temos, em nossa história, muitas mulheres notáveis por sua dedicação e por sua bravura” (*Ibidem*, p. 102-103). Mesmo que se destaque a existência de mulheres que arduamente lutaram para superar as desigualdades entre os sexos, neste caso o heroísmo deve-se a fatos

relacionados a guerras e revoltas. A heroína era, muitas vezes, a mulher que perdeu o marido em guerra e que precisou sustentar a família sozinha, assumindo uma dupla função mãe e trabalhadora. Muitas passaram a trabalhar em fábricas no lugar de seus maridos, contribuindo assim, para garantir o desenvolvimento da nação.

Tal teor diz respeito ao que nos lembra Nosella quando se refere à impregnação ideológica nos livros de leitura:

A ideologia que impregna tais textos de leitura tem como objetivo transmitir aos brasileiros os sentimentos de orgulho patriótico, acrílicos, inculcá-los nas crianças e, conseqüentemente, nos adultos, induzindo-os a seguirem todas as normas de comportamento que lhes forem ditadas, para a consecução da união, do progresso e da felicidade da Pátria. As mensagens propagam sempre os genéricos valores de trabalhar na paz e lutar na guerra para a grandeza da Pátria. (NOSELLA, 1981, p. 106).

Nos textos que retratam a mulher com um papel importante na preservação da Pátria brasileira, associam-nas à Guerra do Paraguai, momento em que segundo a literatura tivemos muitas mulheres envolvidas direta ou indiretamente com a questão da ampliação do território brasileiro no sul do país. Então, algumas vezes, a mulher, desde que na condição de defensora da Pátria e dos bons costumes, tem um lugar de destaque. Porém, o problema é que se enaltecem os “atos heróicos”, mas não se discutem os motivos que levaram ao estado de guerra, isto porque os interesses que desencadearam esta guerra e outras mais escondem interesses de grupos políticos e econômicos dominantes. A subliminar mensagem ideológica nos diz algo como: se a população é envolvida em servir e morrer lutando, é também levada a compreender que esta é uma atitude ou uma forma de ajudar que são necessárias à construção da nação brasileira.

Podemos considerar que este livro didático constitui uma exceção por trazer à tona, mesmo que nos limites de um ideário comprometido e de maneira acrítica, a questão da condição feminina e suas possibilidades de contribuição. Lembramos que a própria história tem sido recontada por uma vertente de inspiração masculina. Ou seja, quando falamos de grupos dominantes não podemos esquecer que se referem aos postuladores de uma sociedade machista e patriarcal. Por isso, na maioria dos textos, os grandes feitos e atos heróicos são reservados aos homens. Historicamente, a mulher ocupava um papel secundário, sendo desvalorizada, condicionada em sua posição doméstica e de mantenedora do lar. Sobre estas identidades sociais aceitas ao longo da história, Louro (1997, p. 59-60) pondera:



Ao longo da história, as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizaram de diferentes formas o tempo de trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou o da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou o depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo.

Quando a autora discute a questão do tempo e espaço ratifica posições teóricas segundo as quais, por um bom período da história, e quem sabe com que intensidade ainda hoje em vários locais do planeta, a liberdade de falar e de se posicionar em sociedade é característica própria daqueles do sexo masculino. Segundo tais concepções, as mulheres eram alocadas em casa, e as que trabalhavam fora eram enfermeiras ou professoras, ou seja, atividades relacionadas à maternidade e aos cuidados com o ser humano.

A seguir analiso os livros *Pindorama* (11), *Contos Brasileiros* (12) e *Corações de Crianças* (8) focalizando as imagens neles contidas.

Figura 53 – *Pindorama* – Capa



Fig. 54 – *Pindorama* – p.112



Fig. 55 – *Pindorama* – p.324



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Figura 56 – *Contos Brasileiros* – Capa

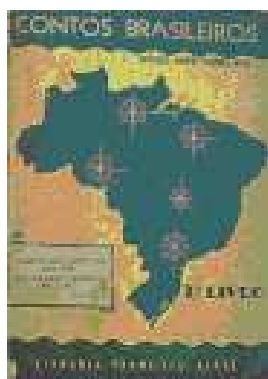
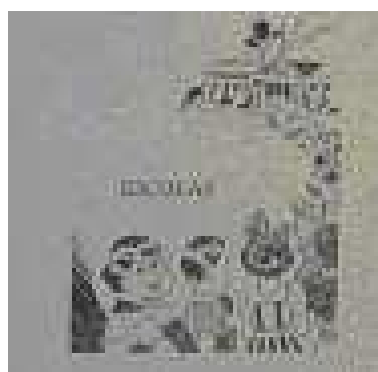


Figura 57 – *Contos Brasileiros* – p.49



Figura 58 – *Contos Brasileiros* – p. 136



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

A curiosa imagem representada na figura 54 significa uma das poucas vezes em que uma questão de fundo étnico aparece associada à condição infantil. A análise do texto, associada àquela imagética, nos permite afirmar que a cena desenhada representa uma menina branca sobre uma mesa – o que lhe dá uma condição de superioridade, assumindo um nível mais elevado em relação à outra personagem ilustrada. E pasmamos, a figura negra não representa um ser humano, mas sim uma boneca! A admissão da boneca negra, naquela obra dos anos 1940, é no mínimo inquietante, senão revolucionária.<sup>19</sup>

No conjunto de imagens de Contos Brasileiros há possibilidades de uma leitura da representação feminina (Fig. 57 e 58). Como criança e como mulher, as funções e posturas sugeridas não fogem dos tradicionais papéis sociais configurados para o feminino. Na representação sugerida pela figura 58, por exemplo, que apresenta crianças de ambos os sexos rumando em direção à escola, há uma apologia do tipo “a criança é o futuro”. Ao lado disso, a representação das crianças destacadas no primeiro plano sugere uma criança “padrão”, convenientemente branca, limpa e oriunda de uma família estruturada. Já sua escola também propõe uma representação estereotipada do local de estudos, com uma arquitetura e dimensões idealizadas, sugerindo alguma nobreza e distinção àquele ambiente, o que acaba por representá-lo como destino de grupos específicos, caracterizando uma elitização (Fig. 58).

Tratamos agora de aspectos da capa de “Corações de Crianças”, 1º. Livro, datado de 1935, neste caso em sua 75ª. edição, sob responsabilidade da Livraria Francisco Alves (fig. 59).

---

<sup>19</sup> Isto porque naquele período, segundo Gouvêa & Paixão (2004), predominava uma imagem produzida de família e infância, vinculada a perspectivas escolanovistas com fundo em questões eugênicas e higienistas.

Figura 59 – Corações de Crianças – Capa



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Esta é uma obra de conteúdo eminentemente moralizador, seja pela base das referências às questões da vivência cotidiana, como àquelas de fundo religioso.

Sob a perspectiva de uma análise de gênero, com raras exceções o que se vê é a imagem da menina com vestido rodado, cabelos lisos ou encaracolados, presos com laços de fita, pele clara, posição de recato e submissão. Meninas e mulheres sempre bem vestidas e cuidadas, tratando dos afazeres domésticos, ajudando a cuidar dos irmãos, bordando ou costurando, prestando atenção no que sua mãe está fazendo. As brincadeiras também retratam sua futura posição social de mãe, de conformadoras e suportes de um lar. As meninas estão geralmente representadas brincando de casinha ou com boneca. Segundo esta prescrição ideológica, suas brincadeiras eram sempre limitadas, pois ela não podia se sujar ou rasgar sua roupa devendo manter-se sempre limpa e bonita, como uma espécie de “boneca viva”, um bibelô, um troféu a ser preservado e destinado ao outro, o macho-masculino-homem. Em muitos livros, como já foi aventado, temos a imagem da menina brincando com um gato e o menino com um cachorro, ao que se soma uma eventual apologia ao

fato do gato ser considerado um animal traiçoeiro, que não se apegua às pessoas, enquanto o cachorro é o “melhor amigo do homem”, é fiel e está sempre pronto a ajudar seu dono. Estas características são retratadas, mesmo que às vezes tacitamente, nos exemplares de “Pindorama”, “Contos Brasileiros”, “Corações de Crianças” e “Histórias de Crianças e de Animais”.

A apresentação de figuras que segue permite que detalhemos algumas possibilidades interpretativas da análise imagética de “Corações de Crianças”, da autora Rita de M. Barreto.

Figura 60 – Corações de Crianças – p. 12-13



Figura 61 – Corações de Crianças – p. 45



Figura 62 – Corações de Crianças – p. 103

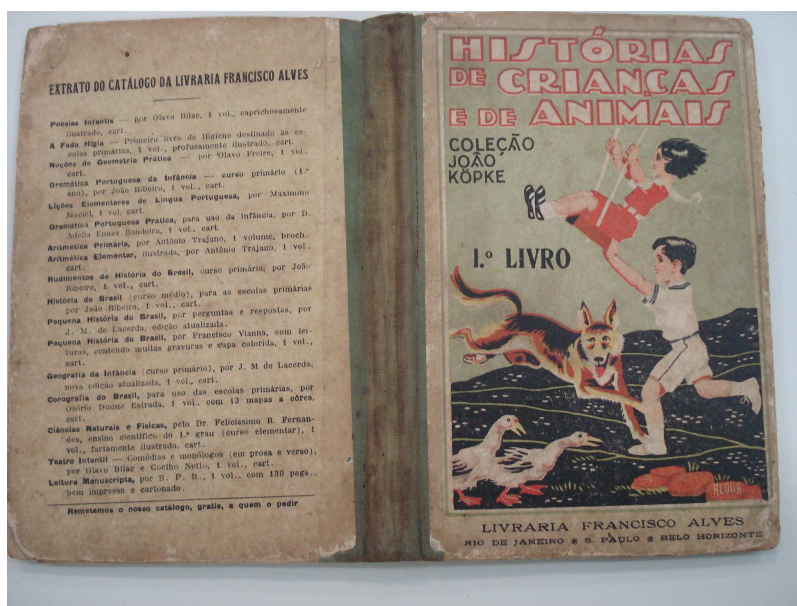


Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Como pressupõe o convite à livre interpretação do leitor, diversos aspectos da condição feminina e da infância podem ser debatidos com base neste conjunto imagético do livro didático (Fig. 60, 61 e 62).

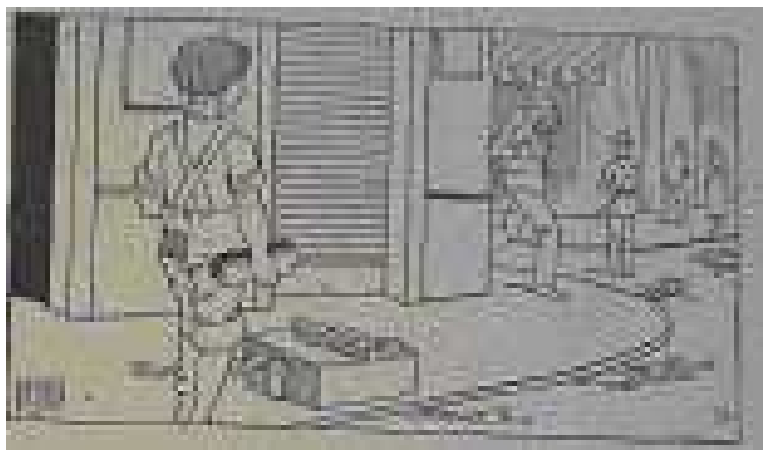
Os animais domésticos, assim como alguns selvagens, são um elemento imagético recorrente nas ilustrações dos livros didáticos do século XX, geralmente associados a questões da organização doméstica e mesmo ao imaginário em torno do mundo infantil. O livro “Histórias de Crianças e de Animais” é, nesse sentido, algo emblemático (Cf. fig. 63 e seguintes, até 69).

Figura 63 - Histórias de Crianças e de Animais – Capa



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Fig. 64 - Histórias de Crianças e de Animais – p. 5



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

A figura 64 está acompanhada de um texto intitulado, “O Engraxate”, que trata do papel assumido por um menino em função do falecimento do pai. Ou seja, o menino de classe baixa é obrigado a sustentar seu lar. Muito cedo assume uma tarefa caracteristicamente masculina, aquele de provedor. A mãe é uma pessoa muito pobre que precisa prover o sustento de Henrique e sua irmã. Vejamos o trecho abaixo:



*“Henrique era um bom menino.  
Seu pai tinha morrido e sua mãe era muito pobre.  
Tinha uma irmãzinha de dois anos.  
Henrique, vendo que sua mãe era muito pobre, queria ajudá-la”*.(CASASANTA,  
1941, p. 5).

Este texto explicita uma questão social. Por uma fatalidade, o responsável pelo sustento é o filho, que fica com “pena” de sua mãe viúva e resolve ajudá-la. Temos aqui a imagem da mulher sem perspectiva, dependente da figura masculina, assim como, desobrigação política quanto ao amparo das famílias como atributo masculino.

A figura 65 trata de valores morais associados a questão de obediência aos pais. Temos a imagem de uma menina que está abrindo uma caixa que continha seu presente de aniversário, um canário. Por isso, o texto chama-se, “O Canário voou”. A menina muito curiosa não agüentou esperar a volta do pai do trabalho. Ou seja, a desobediência a regra fez com que ela perdesse algo que queria muito (Fig. 65).

Figura 65 - Histórias de Crianças e de Animais – p. 10

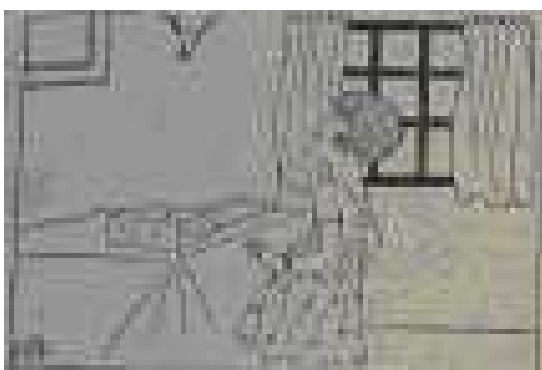
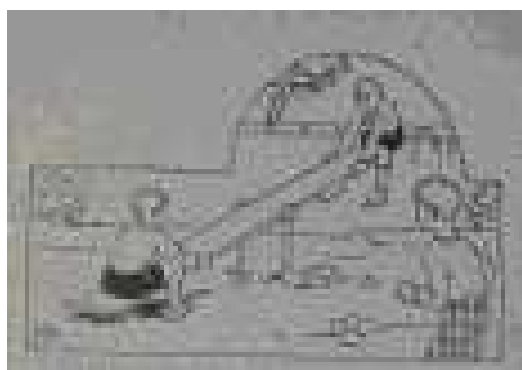


Figura 66 - Histórias de Crianças e de Animais – p. 15



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Já na figura 66 vemos uma cena de brincadeiras num parque. São três meninos brincando livremente, o que contrasta com o ambiente de brincadeira feminina da figura 65, em que a menina está dentro de casa e sozinha. Reforça-se a ideia de que lugar de menina e de mulher é no ambiente doméstico (figuras 67 e 68). Neste caso temos uma menina chamada Teresa, que traz para dentro de casa uma

menina que “achou na rua”, provavelmente uma criança pobre. Teresa pede para sua mãe observar que ela está: “muito suja e com o vestido rasgado” (CASASANTA, 1941, p. 22). Teresa insiste para que sua mãe costure o vestido da menina (Fig. 67). É visível o caráter assistencialista nesta história, transmitindo um valor religioso de ajuda aos necessitados. Fica visível que a tarefa da caridade é mais ligada ao sexo feminino. O mesmo caráter assistencialista e humanitário está retratado na figura 68. A menina chamada “Joaninha”, nome no diminutivo como que a expressar bondade e delicadeza associadas às meninas, abre a porta para atender uma mulher que pede ajuda. O texto está em forma de verso e traz o nome de João de Deus como autor. Vejamos:

“Uma vez a Joaninha,  
Para sua merendinha  
Deram-lhe um bolo tão belo,  
Que ela quis logo comê-lo.

Nisto, batem a janela,  
Truz, truz, truz! E que vê ela?  
Uma pobre, uma infeliz  
Que tristemente lhe diz:

Ai minha rica menina!  
Tenha dó de quem se fina  
Porque não tem que comer,  
Nem com que ao filho valer!” (p. 31).

Fig. 67 - Histórias de Crianças e de Animais – p. 22



Fig. 68 - Histórias de Crianças e de Animais – p. 30



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

A seguir temos uma figura que sugere elementos relacionados ao sexo masculino, à força, às brigas entre meninos ao poder que vem da força (Fig. 69).

Figura 69 - Histórias de Crianças e de Animais – p. 145



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Nas ilustrações das várias pequenas histórias de “Histórias de Crianças e de Animais”, associadas aos textos que lhes dão sentidos predeterminados, a transmissão ideológica se apóia no modo hermético como a questão ético-moral é posta: finais fechados, uma inexorável “moral da história” – tudo isso contribui para que a compreensão siga no rumo desejado, busque adequação ao previsto nos códigos culturais dados. Há uma exaltação de valores como bondade, humildade. O recurso estilístico que o texto adota é, no caso da personagem feminina, uma associação às condições morais citadas como no diminutivo dos nomes e adjetivos: Joanelha, merendinha, pobrezinha. Tacitamente, a posição dada aos sujeitos femininos sugere sua conseqüente inferiorização. Dialogando com nossas perspectivas, Louro nos orienta na descoberta do funcionamento dessa lógica de construção de padrões de comportamento para meninos e meninas e que são aceitos como verdadeiros:

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. (LOURO, 1997, p. 63).

Conforme preconizam as imagens dos livros didáticos, era visto como natural que a menina brincasse de boneca e de casinha, pois mais tarde ela seria mãe. Serve a brincadeira como uma espécie de treino para exercer seu futuro papel na



sociedade. Mas, certamente, um papel já programado, que não deveria suportar extravasamentos.

A seguir analisamos imagens das seguintes obras: “Segundo Livro de Leituras Infantis” de Francisco Furtado Mendes Vianna (1922), editado pela Livraria Francisco Alves; “O Bom Colegial” (1946) de Arnaldo Barreto revisão e atualização de Lígia de Moura Santos e “Nosso Brasil” de Hildebrando de Lima (1946). .

Figura 70 – Leituras Infantis – Capa



Fonte: Acervo particular

Em “Leituras Infantis” na capa temos um exemplo de ambiente doméstico, um lar familiar com boas condições socioeconômicas. Corresponde a uma sala, em que percebemos os cuidados em organizar e embelezar o ambiente através da mesa com toalha e do vaso de flores. A menina sentada possivelmente é a irmã mais velha, ou quem sabe até a mãe das outras crianças que também aparecem na imagem.

Na figura 71, temos inicialmente a representação do ambiente doméstico: duas senhoras sentadas à mesa, uma lendo e a outra costurando e um terceiro personagem, um Senhor que relata uma história. Esta fala do esforço dispendido em auxiliar no sustento da parenta: “...Como fizeste quando adoeci: completando com as tuas minguadas economias o que não conseguias vender. És tão bom que ainda te afadigavas em buscar os pobres para ajudá-los. Era uma esmola dupla, meu generoso amigo”. (VIANNA, 1922, p. 52).

Fig. 71 – Leituras Infantis - pp. 52-53



Figura 72 – Leituras Infantis - p. 73



Fonte: Acervo particular

Já na figura 72 uma menina recebe a carta de seu pai. Nela estão presentes valores sociais muito difundidos nas famílias e nas escolas. O trecho selecionado aborda virtudes como a bondade e a beleza, em forma de aconselhamento dado pelo pai:

“Pouco nos vale a beleza  
sem bondade, sem amor.  
Busca, ó filha, a singeleza  
Como ao aroma da flor”. (p. 74)

Figura 73 – Leituras Infantis – p. 76-77



Figura 74 – Leituras Infantis - p. 84-85



Fonte: Acervo particular

A figura 73 foi extraída do texto denominado “Esperança gorada”, que narra a história de Almerinda, filha única que ganhava sempre muitos brinquedos e nunca

estava satisfeita. O pai sempre prometia que iria ganhar mais dinheiro para comprar tudo que a filha quisesse. Para realizar os pedidos da filha ele precisava fechar um negócio, mas que acabou não dando certo. A história que acompanha as figuras número 74 e 75 é: “O Crochê”. A história é relativamente longa, narra uma situação ocorrida na escola de Elisa. A menina quis ajudar a colega na confecção do crochê, tarefa pedida pela professora. Sua colega não fazia direito o crochê. Uma outra aluna viu Elisa desmanchar o crochê da amiga e contou à professora. O mal entendido estava armado! Ao final da história, Elisa se manteve fiel à amiga e foi aplaudida pela turma com seu gesto de generosidade.

Esta história pode ser entendida como difusora de um modelo de formação da identidade feminina. Além do fazer crochê – relacionado a prendas domésticas que as alunas aprendiam na escola, temos ênfase nos preceitos morais, fidelidade, generosidade e bondade, que são características esperadas das meninas.

Figura 75 – Leituras Infantis – p. 88



Figura 76 – Leituras Infantis – p. 90-91



Fonte: Acervo particular

Figura 77 – Leituras Infantis – p. 128-129



Fonte: Acervo particular

O patriotismo e o nacionalismo<sup>20</sup> estão presentes nas vestimentas utilizadas pelos meninos nas figuras números 76 e 77. O civismo e o amor à pátria estavam presentes também nas brincadeiras que enalteciam feitos heróicos.

A forma de retratar o sexo feminino e masculino é semelhante a outros livros analisados, o que se constata nas seguintes páginas ou capas: imagens do livro “O Bom Colegial”, quando remetemos às figuras 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84 e 85. Da mesma forma aparecem no “Nosso Brasil” nas seguintes figuras 86, 87, 88, 89, 90, 91 e 92. Nesses casos, a figura feminina surge em vários textos, mas em situações diferentes. Quando a mulher – menina não está representada de vestido ou saia ela é encontrada de uniforme, numa alusão ao “servir a Pátria”, estendendo pressupostos nacionalistas também à formação cívica infantil e juvenil feminina. São ainda retratados meninos que, mesmo fora do ambiente escolar, estão vestidos como “marinheiros”.

Figura 78 – O Bom Colegial - Capa



Figura 79 – O Bom Colegial – p. 8-9



Fonte: Acervo particular

Encontramos na figura 79 uma cena muito comum às representações imagéticas da infância: uma criança com seu animal de estimação, aqui um cachorro. A imagem traz elementos que expressam a cena bucólica de um passeio no campo. O texto reforça a delicadeza e a fragilidade feminina, bem como associa alguns elementos do campo. Apesar disso, reforça a ideia que as coisas no campo são lindas, maravilhosas e fáceis, como num passeio em família. O emprego do diminutivo auxilia a atribuir às coisas femininas um ar de delicadeza e fragilidade. O

<sup>20</sup> Sobre a questão do nacionalismo e sua penetração em escolas primárias catarinenses no governo Vargas há um aprofundamento em Santos (2009) e em Santos & Mueller (2009).

texto também apresenta elementos ligados à função materna: pegar no colo, dar papinha e fazer dormir. “Júpiter é inseparável de Helena. Foi Helena quem o criou desde pequenino. Trazendo-o sempre ao colo, dando-lhe papinhas de leite, fazendo-o dormir. Na caminha macia e quente de sua boneca” (BARRETO, 1946, p. 9).

Lembramos que as mesmas personagens, Heleninha e Júpiter estão presentes em outros textos (p. 12), dando a característica de histórias do cotidiano, do imaginário infantil. Abaixo temos na figura 81 a imagem de um pai, provavelmente de classe média, dialogando com seu filho caçula. O texto foi escrito em forma de poesia por Lígia Moura Santos e relata uma visão de trabalho relacionada a um castigo. Ao lado, na figura 81, temos uma brincadeira típica de criança. Essa geralmente fazia parte dos recreios escolares: meninas e meninos se encontravam para brincar de roda. Notamos o apreço com a aparência, os vestidos e saias muito bem arrumados, sapatinhos e meias curtas e, nos cabelos, fitas para enfeitar.

Figura 80 – O Bom Colegial – p. 16-17

Figura 81 – O Bom Colegial – p. 30-31



Fonte: Acervo particular

Papai e Mamãe estão sempre presentes nos livros de leitura. Os textos procuram transmitir, em forma de poesia, o papel de pai e mãe na sociedade (Fig. 80 e 82). A família geralmente é representada separadamente, mas ambos vivem em harmonia com os filhos, tudo é lindo e perfeito. Reforça-se a ideia que o papel da mulher está relacionado a função materna e a cuidar do lar: “Mamãe é a deusa do lar. Como adoro minha mamãezinha!”. (BARRETO, 1946, p. 53)

A ilustração representada na figura 83 traz o brincar associado à imagem feminina. Temos a menina, a boneca e elementos representativos da feminilidade.

Figura 82 – O Bom Colegial – p. 52-53



Figura 83 – O Bom Colegial – p. 62-63



Fonte: Acervo particular

Facilmente encontramos textos que trazem à tona os valores morais e religiosos para reforçar esta construção social atribuída à mulher. Temos marcadamente a representação física da menina, sendo ela bonita, boazinha, delicada, sempre bem arrumada, feliz, pronta para ajudar, um exemplo a ser seguido. O texto traz algumas regras de comportamento como cumprimentar as pessoas. “Ser polida é ser educada. Quem saudações esquece não é cortês”. (Ibidem, p. 69)

Figura 84 – O Bom Colegial – p. 68-69



Figura 85 – O Bom Colegial – p. 92-93



Fonte: Acervo particular

A descoberta da Pátria brasileira está representada na figura 85, em que um menino e uma menina percorrem juntos, com auxílio de um mapa, o Brasil.



Apresenta sentimento de nacionalismo, patriotismo, de como é bom sentir-se pertencente a uma nação onde “todos são irmãos”.

Podemos considerar que o próprio uniforme escolar, como o representado na figura 78, traz para os meninos e meninas um sentimento de servir à nação, de ajudar a construir a Pátria (Cf. figura 85 e 76). Nesta perspectiva a escola, assim como a família, serve para invalidar qualquer comportamento irrequieto ou original. Todos devem se comportar de maneira igual e, no caso, orientados por posturas de bom comportamento, quer como aluno (a) ou filho (a), com o civismo e obediência necessários às relações (Cf. fig. 80, 82 e 84). O objetivo é formar seres passivos, obedientes. Na escola, por fim, cabe que todos os alunos sejam obedientes, respeitosos, quietos, educados e pontuais. Este padrão de comportamento é visto nas figuras das páginas 25 e 88 de “Leituras Infantis”, exemplificado nas figuras 77 e 75, sendo que esta última retrata uma sala de aula em que aparece, ao fundo, porém destacada, a professora, e à frente duas meninas que discutiam em função da acusação de que uma estragou o crochê da outra! Neste caso, o universo feminino é configurado claramente em função do gênero, supondo tarefas apropriadas para a mulher, quer na condição profissional de mestra, quer na condição de que o currículo escolar tem atividades específicas para as meninas (fazer crochê, o bordar e outras “prendas”). Somam-se as representações típicas como o “brincar de boneca” (Fig. 83), o jogo com o animal (Fig. 79) e a “rodinha” (Fig. 81).

Figura 86 – Nosso Brasil – Capa



Fonte: Acervo particular

Figura 87 – Nosso Brasil – pp. 14-15



Figura 88 – Nosso Brasil – pp. 16-17



Fonte: Acervo particular

Pensando sobre os primórdios do período republicano e das concepções de modernidade que orientavam ações políticas nos vários campos, inclusive no educacional, lembramos que a escola primária, num currículo com prescrições que para serem operacionalizadas tinham apoio nos conteúdos dos livros didáticos, tinha como objetivo enaltecer o homem e as coisas brasileiras, o território nacional, o povo, a cultura e o futuro da nação (Cf. fig. 86, 87, 88 e 92). Para reforçar essa ideia, trazemos Teive que nos fala sobre a importância das cartilhas e dos livros de leitura em sua relação com as políticas educacionais e o currículo, bem como quanto à sua importância didática:

Assim, tanto a cartilha analítica, adotada no primeiro ano do grupo escolar, como os livros de leitura, os únicos que passaram a ser admitidos na escola primária republicana, precisavam ser de autores nacionais e tratar de “coisas nacionais”, uma vez que deveriam contribuir para proporcionar a um só tempo o conhecimento da língua vernácula, da geografia e da história pátrias e da Educação Moral e Cívica. A substituição dos compêndios por disciplina por um único livro, o de leitura, seguia o princípio intuitivo-pestalozziano de “pouco livro e muita reflexão”, do qual Orestes Guimarães era um ferrenho defensor: “O livro de leitura é o livro dos livros no ensino primário”. ( TEIVE, 2008, p. 88)

Sabemos que, sob certos aspectos, o livro de leitura funciona como um facilitador para o professor, pois ali ele encontraria os elementos de base técnica necessários para o ensino na educação primária. Por isso, ao rever vários dos livros que compõem o corpo documental em análise, deparamo-nos com assuntos variados, das diversas áreas do conhecimento num só exemplar, reforçando a ideia de ser o “livro dos livros”.



Figura 89 – Nosso Brasil – pp. 36-37

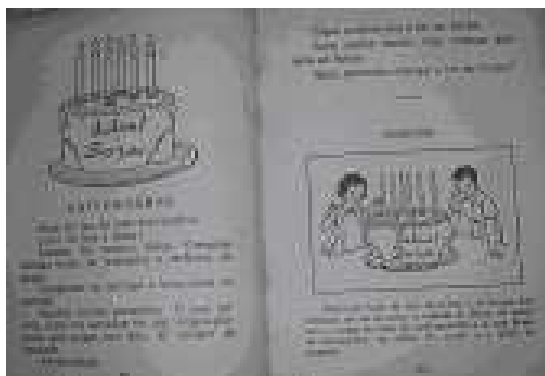


Figura 90 – Nosso Brasil - pp.50-51

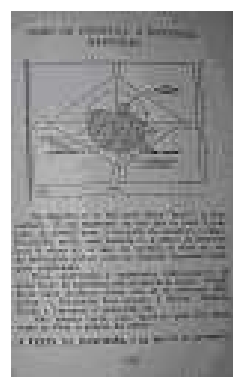


Fonte: Acervo particular

Figura 91 – Nosso Brasil – p. 76-77



Figura 92 – Nosso Brasil – p. 123



Fonte: Acervo particular

Dos três livros em análise, apenas no “Nosso Brasil” encontramos exercícios para serem feitos pelos alunos, tais como: pintar um desenho (Cf. Fig. 88) exercícios para fazer a correspondência – número / quantidade ou fazer a correspondência animal / “voz” do animal. Aparecem também exercícios para circular, ligar figuras e objetos associando-os a sua representação escrita (palavra). O imaginário feminino é envolvido nas brincadeiras com as questões domésticas e a escola também contribui para manter essa ideologia, como retratado no texto citado. Ratificamos assim o que afirma Nosella:

Nas narrações dos textos de leitura, sobre as brincadeiras das crianças, faz-se discriminação entre os brinquedos, alguns sendo exclusivamente de meninas. Ou, ainda, faz-se discriminação entre meninos e meninas, quando

se descrevem meninas trabalhando, e meninos que apenas brincam. (1981, p. 50).

Nesta construção social de perspectivas de gênero e na sua inculcação ideológica, algumas coisas são ditas próprias para as meninas como a cor-de-rosa nas roupas e objetos, as bonecas, o brincar de casinha; outras são ditas próprias para os meninos, tais como a cor azul, jogar bola, andar de bicicleta, rodar pião, empinar pipa! Pretende-se que desde muito cedo as meninas sejam levadas a “saber” qual será seu “trabalho” no futuro, como, por exemplo, ser dona de casa. Para as crianças do sexo masculino, se parte da inculcação de uma premissa formativa segunda a qual para os meninos fica a certeza de que, assim como seus pais, serão bem sucedidos no trabalho, o que vem associado ao exercício de certas profissões. Sobre as imagens das atividades profissionais que cabem ao homem, algumas vezes as ilustrações não deixam clara a natureza da atividade, embora a ideia que se busque incutir é de que o sujeito é alguém que gosta do que faz (Fig. 80).

Quanto aos autores dos livros didáticos em análise, encontramos um artigo de Vanessa Cuba Bernardes falando sobre a Cartilha Analytica, cujo autor é Arnaldo de Oliveira Barreto.

O Livro “O Bom Colegial”, de autoria de Barreto, é citado no trabalho de Fernanda de Araújo Rocha e Adla Betsaida Martins da Universidade Federal de Minas Gerais, que foi apresentado na reunião anual da ANPED, no GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação) no ano de 2008, com o título “Livros didáticos das décadas de 20 a 50 em Minas Gerais: construções de gênero”.

Já Francisco Furtado Mendes Vianna, autor do Segundo Livro de Leituras Infantis, foi objeto de estudo no trabalho intitulado “*Cartilhas de professores paulistas do início do século XX e a conformação de práticas de alfabetização no Brasil*” de Maria do Rosário Longo Mortatti.

Analisamos agora o último bloco de livros de leitura, composto por um total de 5 livros, sendo dois pertencentes à coleção “Criança Brasileira”, de autoria de Theodoro Miranda Santos; ainda o Segundo, Terceiro e Quarto livros da coleção “Infância” – Série Olavo Bilac, escritos por Henrique Ricchetti.

A coleção de livros didáticos de Theobaldo Miranda Santos traz na capa a imagem de um menino segurando a bandeira em demonstração de patriotismo e do

respeito que toda criança deveria ter para com os símbolos nacionais. Traja uma roupa de marinheiro, como se isso retratasse uma perspectiva futura de defesa da Pátria, ato cívico de todo brasileiro.

Figura 93 - Criança Brasileira – Segundo Livro de Leitura - Capa

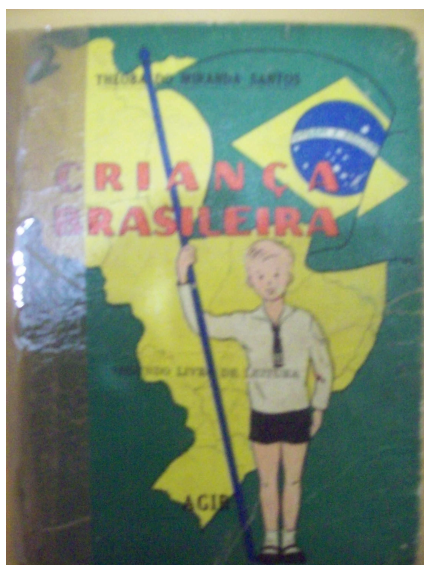


Figura 94 - Criança Brasileira – p. 13



Figura 95 - Criança Brasileira – p.15



Fonte: Acervo particular

Acompanhando o desenho de um edifício escolar existe um texto intitulado – “Minha Escola” (Fig 94). Também temos um texto que relaciona a figura da professora - “Nossa Professora” (Fig. 95). Ambos procuram relacionar qualidades esperadas para uma professora e para o seu local de trabalho, no caso, a escola. Vejamos os trechos: “Nas salas claras e arejadas da minha escola, palpitam a vida e o trabalho. Durante as aulas, as crianças executam, com disciplina, suas tarefas, ou

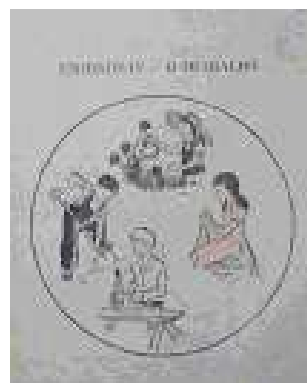
ouvem, atentamente, as lições da professora”. (SANTOS, 1955, p. 13). “É claro que todas as professoras da escola são muito boas. Mas já estamos acostumados com dona Lúcia. Não imagina como é bondosa, alegre e inteligente!”. (*Ibidem*, p. 15).

A imagem presente na capa do livro “Criança Brasileira” é uma espécie de convite a trabalhar para o civismo, levando a nação ao progresso (Fig. 93). Na segunda página o livro apresenta outras obras do autor e também encontramos a observação, “De acordo com os novos programas de ensino primário”. O livro está dividido em 9 unidades, sendo elas: A escola, o bairro, a saúde, o trabalho, os animais, as plantas, o céu e a terra, a cidade e as datas cívicas. Através dos títulos verifica-se a preocupação de informar os alunos sobre vários temas. Uma questão que observamos diz respeito à forma como estes estão expostos, pois os assuntos estão desconexos, sem relação com a vida diária do aluno e, em muitas situações, há um distanciamento da realidade. Vemos isto, por exemplo, no modelo de escola apresentada à página 13 (Fig. 94), que é uma representação gráfica um tanto quanto idealizada.

Figura 96 - Criança Brasileira – p. 36-37



Figura 97 - Criança Brasileira – p. 42-43



Fonte: Acervo particular

A figura 95, com a representação da professora, traz uma simbologia associada a uma segunda mãe, que pode ser idealizada como uma pessoa bondosa, caridosa, bonita, sempre feliz e à disposição dos alunos. Na página 15 temos um exemplo de redação que corresponde à imagem descrita:

Estou hoje muito contente! Soube que dona Lúcia vai ser a professora do 2º ano. A diretora acha que ela deve continuar com nossa turma. Eu e meus colegas ficamos radiantes! É claro que todas as professoras da escola são

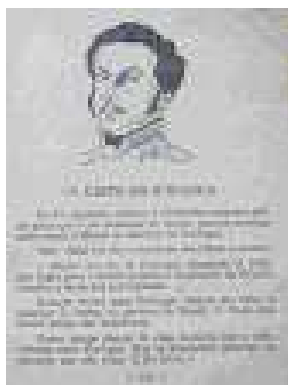
muito boas. Mas já estamos acostumados com dona Lúcia. Não imagina como é bondosa, alegre e inteligente! (SANTOS, T. M, 1955, p. 15).

Temos aqui o fato de que os professores, e mais especificamente, as professoras, assim como as mães, são idealizados e não descritos como pessoas concretas, com qualidades e defeitos. Novamente, conforme Nosella, sob esta perspectiva ideológica, “a professora desempenha o papel de segunda mãe reforçando a identificação entre Família e Escola” (1981 p. 67). Na imagem da página 36, encontramos uma família que é muito reproduzida nos livros didáticos, constituída com poucos filhos, num clima que não admite tristezas (Fig. 96). Geralmente segue-se o padrão idealizado de ter um pai, uma mãe e dois filhos, sendo um menino e uma menina, todos representados como felizes. Na página 43 surgem exemplos de trabalho, pontuando nitidamente o papel profissional que cabe a cada sexo (Fig. 97). O exemplo indica crianças imitando suas eventuais futuras profissões ou quem sabe suas ocupações, uma vez que o menino está trabalhando a terra e outra está numa espécie de marcenaria, enquanto a menina está regando as flores e costurando. Tudo muito apropriado à construção de gênero ideologicamente nutrida.

Estes elementos reforçam a ideia colocada por Nosella de que a família é um lugar tranquilo, um lugar de segurança. As imagens buscam sugerir que a felicidade, a segurança e a tranquilidade da família dependem, única e exclusivamente, dela mesma.

O livro “Criança Brasileira”, faz um apelo muito forte ao trabalho, à construção de uma nação. Na maioria dos textos encontramos reforçada a ideia de modernidade relacionada ao progresso da nação brasileira. As crianças são chamadas para a escola como integrantes da construção do Brasil. Alguns textos trazem temas ligados à agricultura, outros não deixam de exaltar os grandes personagens da nossa História, como na figura 98.

Figura 98 - Criança Brasileira – p. 122-123



Fonte: Acervo Particular

Na página 105, que ilustra o texto “Minha cidade”, existe uma representação quase que idílica, com uma cidade idealizada, algo encantada. Segundo o texto que complementa a ideia que se quer incutir, é um lugar onde todos trabalham, limpo, não há poluição, enfim, onde o progresso é certo. Todos são felizes porque todos se ajudam! Sob a perspectiva ideológica, se poderia querer transmitir uma representação da própria situação idealizada dos locais em que viviam os brasileiros à época.

Figura 99 – Criança Brasileira – Quarto Livro de Leitura – Capa



Fonte: Acervo particular

Considerando as figuras vemos que nas duas edições de “Criança Brasileira” aparecem elementos formadores do sentimento de pertencimento a uma nação. Temos novamente as representações do personagem histórico e símbolos cívicos (Fig. 98 e 99). Mesmo sendo uma coleção de livros que seriam adotados conforme o grau de escolaridade, os temas dos textos praticamente não mudam se

compararmos as duas obras distintas. Acrescenta-se um elemento a mais aqui, outro mapa ali, mas o conteúdo curricular não é alterado ou aprofundado, sequer promovendo uma reflexão mais abrangente sobre os assuntos na edição destinada às crianças em maior grau de escolarização, uma vez que apresenta um conteúdo pronto e acabado.

Na figura 100 consta a imagem de um pai mostrando o que há fora da janela para seu filho. O texto faz um convite à criança brasileira, mas só alude a meninos e não situa a formação do povo brasileiro com toda a sua composição étnica diversificada. Aqui, novamente, a criança a que está se referindo o texto é padronizada como do sexo masculino, branca, pertencente a extratos mais privilegiados da população. O texto fala que o Brasil precisa do trabalho de seus “filhos” e que suas terras imensas e férteis precisam de homens que as cultivem: “Seu povo generoso e forte precisa ser educado para que o Brasil possa progredir e viver sob as luzes da liberdade e da justiça. Tudo isso depende de você, criança brasileira!” (SANTOS, T. M, 1955, p. 16).

Figura 100 – Criança Brasileira – p. 15



Figura 101 – Criança Brasileira – p. 41



Fonte: Acervo particular

A figura 102 destaca exercícios a serem realizados: “1. Sublinhe os advérbios encontrados na lição 2. Escreva no seu caderno, cinco substantivos concretos e cinco abstratos. 3. descreva a gravura”. Considerando uma perspectiva didática, temos que seria impossível responder a estes exercícios, pois não há qualquer explicação sobre o que são substantivos e advérbios. A mesma figura retrata ainda

um aniversário, com muitas crianças felizes, sentadas à mesa. Estas atendem a um padrão estético cultural já convencionado, parecendo que não existem, entre nossas crianças, negros ou índios, por exemplo.

Figura 102 – Criança Brasileira – p. 89



Fonte: Acervo particular

Figura 103 – Crianças Brasileiras – p. 142



Fonte: Acervo particular

Observemos agora conteúdos dos livros didáticos relacionados à questão dos contextos de modernização, industrialização, crescimento e que, sob a perspectiva ideológica, figuram associados nas ideias de nacionalismo. Se atentarmos para a figura 103, localizada no livro “Criança Brasileira” – Quarto Livro de Leitura, na unidade VII – Nossas Riquezas, os focos são o cultivo da terra, as fábricas, as indústrias, enfim, a produção material. Mais uma vez está posta uma concepção de infância que entende as crianças como seres de possibilidades a serem concretizadas no futuro, sobre as quais é jogada a responsabilidade de fazer a





Se atentarmos ao conteúdo imagético das figuras 105 e 106 temos, respectivamente, representações da professora e da aluna.

Figura 105 – Infância – p. 22-23

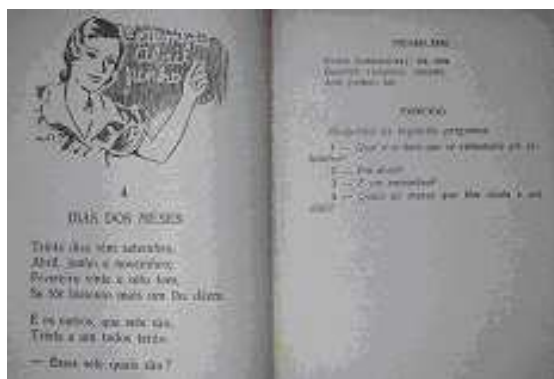


Figura 106 – Infância – p. 24-25



Fonte: Acervo particular

O texto que acompanha a figura 106 é uma alusão aos hábitos sadios. A personagem Neila copia no caderno a lição passada pela professora; esta utiliza como metodologia o ditado. Temos abaixo um trecho do ditado.

*“Não se deve:  
pôr o lápis na boca;  
chupar os dedos;  
roer as unhas ou cortá-las com os dentes;  
esgravatar o nariz;  
comer pedaços de alimentos que tenham caído no chão;  
usar copos, lenços ou toalhas de outras pessoas;  
ir à mesa com as mãos sujas;  
tossir e espirrar sem levar o lenço à boca. (RICHETTI, 1947, p. 25)*

Figura 107 – Infância – p. 38



Fonte: Acervo particular

A figura 107 traz uma cena de rua – Um Senhor embriagado. Um menino chamado Pedro reconheceu que aquele homem era pai de Roberto, seu colega. O texto conta que muitas pessoas passavam e davam risadas, xingavam, ninguém se importava. Pedro se aproxima e tenta ajudá-lo. Destacamos a seguinte frase: “Se todos os meninos tivessem o seu coração e juízo, os homens seriam bem melhores”. (Ibidem, p. 39)

Temos aqui presentes valores religiosos, a bondade, a ajuda ao próximo, difundidos nas lições encontradas nos livros didáticos. Por sua vez, o conteúdo formativo infantil que é traduzido pela figura 107 diz respeito à conformação moral.

Na capa dos três livros “Infância” a imagem representada é a mesma, alteram-se as cores apenas (Fig. 104, 108 e 111). Encontramos uma menina que segura a mão de um menino, como se a irmã mais velha estivesse conduzindo e zelando pelo irmão mais novo. Estão possivelmente uniformizados e este lembra a farda de um oficial da marinha. Os dois seguram livros no braço e estão andando, sugerindo a ideia que as crianças ao estudarem também estão em movimento, trabalhando para o crescimento do país, uma vez que nelas se depositam esperanças. No prefácio do 2º Livro encontramos o seguinte apontamento:

Este volume destina-se às classes de 2º ano. É um livro escrito em linguagem singela, dentro dos moldes mais aconselháveis ao seu fim: a consecução da leitura corrente. Desenvolvendo, através da narrativa, do conto ou do folclore, cenas familiares e comuns à vida infantil, procuramos, sempre que possível, dar a cada entrecho uma forma leve e atraente e um fundo instrutivo, sem, entretanto, fugir à finalidade em vista. Não será difícil ao professor transformar cada assunto em um centro de interesse, desenvolvendo-o de acordo com as modernas tendências da didática. Para auxiliá-lo nessa tarefa organizamos, ao fim de cada capítulo, uma série de exercícios que, habilmente explorados, darão margem ao desdobramento de um sem número de motivos novos sobre história, geografia, lições comuns, educação moral e cívica. (RICCHETTI, 1947, p. 13).

Apesar da preocupação em informar o professor sobre o motivo de organizar este livro, não fica clara a função social da escola, ou seja, ela serve apenas para ensinar a leitura? Os tais exercícios que são propostos, nada mais são que algumas perguntas diretas, que não levam a reflexão, formar frases a partir de palavras dadas, exercícios para completar sentenças sem sentido, ordenar frases, separar sílabas, transformar palavras para o diminutivo, e uma série de outros exercícios que a princípio não tem significado algum, mesmo que a professora diga o que é para fazer.

Figura 108 – Infância - 3º. Livro – Capa



Fonte: Acervo particular

Podemos verificar que no conteúdo desta obra as representações da professora, do aluno e da aluna mantem o mesmo padrão já detectado noutros livros didáticos.

Figura 109 – Infância – p.54-55

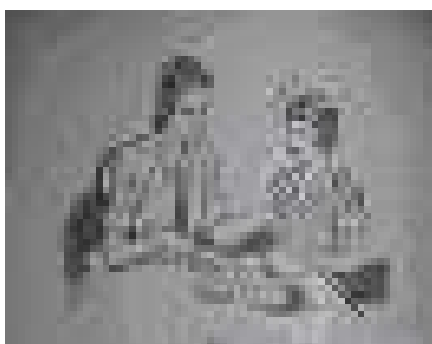


Figura 110 – Infância – p. 122-123



Fonte: Acervo particular

Na figura 109 Maria Eloá vai visitar sua professora Dona Geni para saber sobre seu “Processo” na escola. A aluna é muito elogiada pela professora pela facilidade em aprender rapidamente as lições. Já na figura 110 uma menina chamada Neide vai ao encontro da mãe para mostrar que seu animal de estimação rasgou seu vestido de seda. A mãe diz para a filha: “- Ora, Neide, você não deve brincar desse modo com o cachorrinho. Ele não sabe o que faz e você já está mocinha... Vá buscar o meu cesto de costura e faça uma cerzidura” (*Ibidem*, p. 122).

Em ambas as figuras a função social feminina está presente. Tanto a professora, quanto a mãe estão a serviço da sociedade, são responsáveis em formar

o futuro cidadão, por isso, representadas como pessoas boas, amáveis, inteligentes e amigas.

Vejamos agora como a questão imagética se consolida na mesma obra (Cf. Fig. 111). Novamente os temas a serem trabalhados se repetem: a escola, a família, o trabalho, a Pátria, Nossa Bandeira, temas relacionados ao cotidiano da cidade ou do campo, a questão da higiene corporal e dos ambientes, a alimentação, as fábulas, contos, texto sobre as virtudes, personagens da história e preceitos religiosos.

Figura 111 – Infância – 4º. Livro - Capa



Fonte: Acervo particular

Quanto ao autor, encontramos que o professor Henrique (www.reformaescolas.prefeitura.sp.gov.br) nasceu em São Manuel (São Paulo) em 17 de abril de 1901.

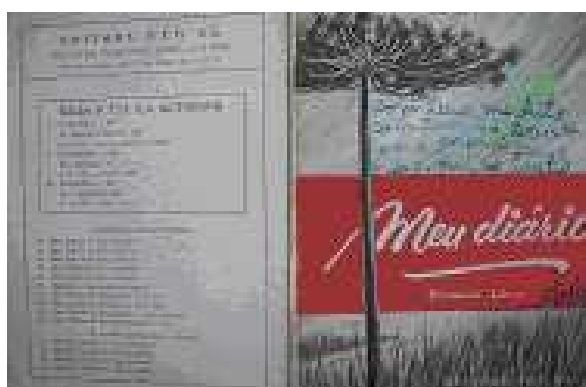
Analisamos ainda a coleção de livros intitulada “Meu Diário”, da autora paranaense Luiza Pereira Dorfmund. Segundo conseguimos identificar, a autora é bisneta de Emília Faria de Albuquerque Erichsen<sup>21</sup> que teria dado início ao primeiro jardim de infância no Brasil, no ano de 1862, na cidade de Castro, no estado do Paraná. Além de escrever os livros da coleção Meu Diário, Luiza escreveu livros de Geografia e História do Paraná. Também de sua autoria encontramos o livro

<sup>21</sup> Para maiores detalhes ver: “O primeiro jardim de infância do Brasil (1862): um lugar de memória?” – Ronie Cardoso Filho – UFPR (cf. www.faced.ufu.br/columhe06/anais/.../151RonieCardosoFilho.pdf).

“Exaltação à Professora Emília Erichsen, Fundadora do 1º Jardim de Infância no Brasil”, lançado pela editora FTD<sup>22</sup> em 1966.

Podemos afirmar, portanto, que esta coleção tem um caráter regionalista (Fig.112). Do ponto de vista editorial, não sofreu significativas alterações em suas edições. As mudanças estão representadas nas ilustrações de capa e em alguns outros desenhos, mas o conteúdo e a forma de apresentação da linguagem metodológica são os mesmos.

Figura 112 – Meu Diário – Primeiro Livro

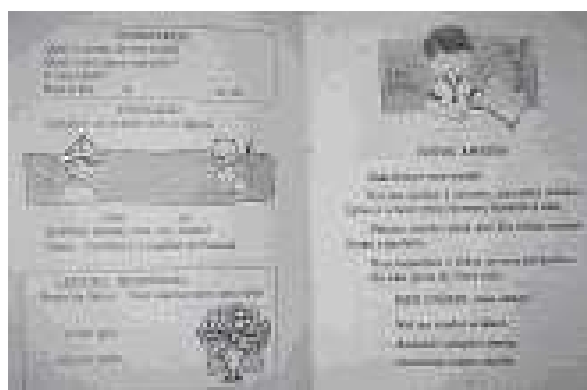


Fonte: Acervo particular

Figura 113 – Meu Diário – p. 9



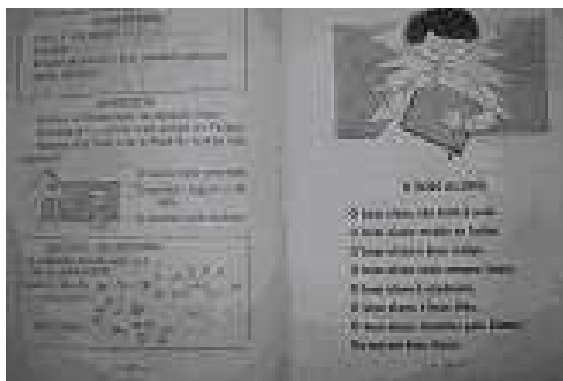
Figura 114 – Meu Diário – p. 10-11



Fonte: Acervo particular

<sup>22</sup> Quanto à editora FTD, sugerimos a consulta à publicação “FTD 100 anos Fazendo o Amanhã, publicado em 2003 pela mesma editora.

Figura 115 – Meu Diário – p. 12-13



Fonte: Acervo particular

O primeiro e o segundo livro da coleção trazem a mesma capa (Fig. 112 e 118). Não temos a determinação da primeira edição do Meu diário – 1º.livro; já no segundo livro consta que é a 7ª edição, datada de 1964. Encontramos na capa uma representação do pinheiro do Paraná (araucária), talvez uma correlação aos Campos Gerais, principalmente à localidade de Castro, lugar de nascimento da autora Dorfmund (Fig.112 e 118).

Os textos são curtos e com assuntos variados. Nos 1º, 2º 3º e 4º livros aparece a imagem de um menino que faz a apresentação de cada livro numa primeira lição intitulada “Meu Diário” (Fig. 113 e 119). Este menino é um personagem que segue ao longo de toda a obra como protagonista das ações e atividades descritas.

Os títulos seguintes demonstram preocupação em repassar noções de: Geografia, História do Paraná, boas maneiras, datas comemorativas, noções de Ciências, valores morais e religiosos, histórias regionais - contos e cenas do cotidiano (Fig.117). O enfoque principal em Geografia e História tem como base elementos da Geografia e História do Paraná.

Figura 116 – Meu Diário – p. 38-39

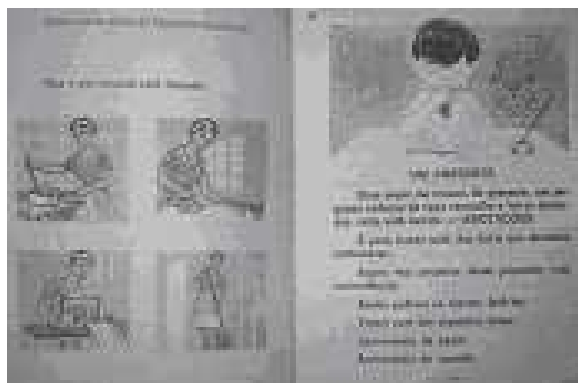
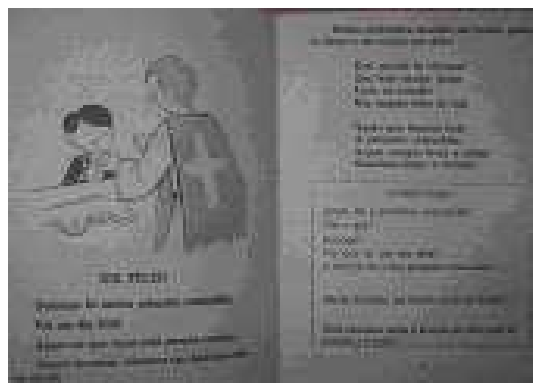


Figura 117 – Meu Diário – p. 42-43



Fonte: Acervo particular

Figura 118 – Meu Diário – Capa



Fonte: Acervo particular

Em “Meu Diário” encontramos também representações gráficas da infância que podem ser interpretadas sob a perspectiva de sua colaboração na construção do gênero e de identidades. Selecionamos a ilustração da figura 119 por trazer imagens representativas de brincadeiras conformadas ao gênero: cantiga de roda para as meninas e pula-sela para os meninos. Assim, enfatiza-se a docilidade e leveza femininas e a força e destreza masculinas, conforme o estereótipo dado. Por sua vez, a figura 120 traz um texto intitulado “Batuque”, aludindo a uma manifestação folclórica no Brasil, de origem africana. A personagem feminina retratada com destaque é a Princesa Isabel. A outra imagem traz os negros em dança. A identidade dos negros é como que secundarizada se atentarmos para a ausência de traços no desenho que configurem uma expressão facial nítida aos sujeitos representados. Nesse sentido, poderia-se vincular certa invisibilidade deste



segmento da população, alimentando posturas discriminatórias e as ideologias de branqueamento que a sustentaram historicamente no Brasil.

Figura 119 – Meu Diário – p. 26-27



Fonte: Acervo particular

Figura 120 – Meu Diário – p. 62-63



Fonte: Acervo particular

Quanto aos aspectos citados, eminentemente regionais, vejamos a figura 121, que traz os símbolos do Paraná, a Araucária e a Gralha Azul.

Figura 121 – Meu Diário – p. 72-73



Fonte: Acervo particular

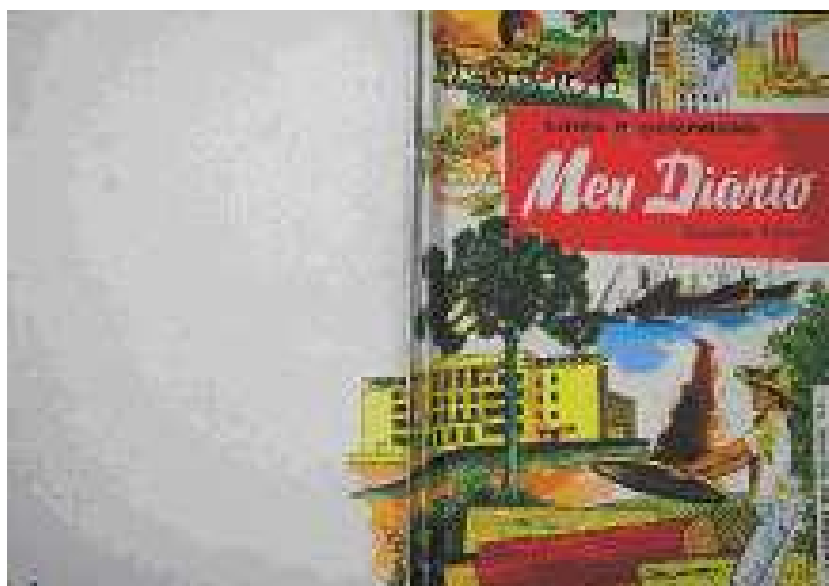
Sob o aspecto didático, cada lição é acompanhada de um pequeno texto seguido de um “comentário”, que nada mais é que um questionário, encerrando com um exercício que pode ser outro questionário ou uma leitura silenciosa ou um ainda um exercício do tipo de completar, copiar e enumerar. Os exercícios trazem como respostas elementos encontrados no texto essencialmente, bem localizados. Como a proposta pedagógica diz tratar-se de um diário, a mesma personagem – o menino, está presente em várias lições (Fig. 113, 114, 115, e 116).

Quanto ao gênero, temos no primeiro livro um conjunto de imagens que trazem a identificação de afazeres domésticos ligadas à mulher (Figura 116). Lembramos que este livro possivelmente foi editado na década de 1960, embora isto não significasse um alinhamento histórico com as questões emancipatórias feministas então em início de ebulição; até mesmo porque essa a condição da mulher retratada nos livros didáticos ainda estava atrelada aos papéis domésticos historicamente associados à condição feminina, o que poderia ser mais naturalizado em áreas rurais e afastadas dos grandes centros.

A lição “Dia Feliz”, por sua vez, traz um menino fazendo sua Primeira Comunhão, indicando uma possível vinculação à orientação religiosa católica (fig. 117). Lembrando Nosella (1981, p. 79). Temos: “A religião é um tema que, nos textos de leitura, se misturam bastante com os outros. Sua função será, certamente, a de completar os condicionamentos, iniciados pela família e reforçados pela escola, com os quais as crianças estão sendo bombardeadas”. Em livros analisados essa tendência se manifesta, nos lembrando que o Brasil sempre teve uma forte influência católica, tanto na política quanto na educação.

Nas figuras dos livros são trazidos alguns elementos para ilustrar a preocupação com a História do Paraná. Há alusões e fotografias de Curitiba (p. 41), sem referência ao ano, com o teatro Guaíra em evidência, acompanhado de uma poesia feita por Francisco Pereira da Silva aludindo à cidade.

Figura 122 – Meu Diário – Capa



Fonte: Acervo particular

Na figura 122 vemos a preocupação do desenho de capa em retratar a riqueza das terras paranaenses, o comércio impulsionado pela agricultura, a extração da madeira, as indústrias e a exportação pelo porto.

Figura 123 – Meu Diário – p. 12-13



Figura 124 – Meu Diário – p. 177



Fonte: Acervo particular

Destacamos na figura 123 o emprego de diminutivos como elementos textuais e também está retratada a imagem de uma mulher, possivelmente a dona de casa, chamando a atenção da cozinheira que é uma negra. Numa perspectiva crítica, temos o refinamento das condições de submissão mesmo entre as próprias mulheres, então diferenciadas pela questão étnico-racial. À mulher negra, por sua vez, caberia à submissão a mulher branca – esta figura central da organização do lar. Por sua vez, nas páginas 20 e 21 temos “A lenda do mel”, contada pelo cacique Guarani e buscando representar a imagem do índio paranaense. Como informa Nosella, os textos de leitura geralmente descrevem os índios como pessoas de cultura mítica:

A vida do índio é narrada de maneira idílica, onde tudo é belo e harmonioso. Os índios dos textos vivem nas florestas e não nas reservas. De acordo com os textos, eles são felizes e conservam ainda sua própria cultura. A figura do índio aparece idealizada, pois não é descrita como uma pessoa concreta. Às vezes é apresentada como a de um ser inferior, ignorante e ridículo. Outras vezes, como a de um super-homem, de coragem ilimitada, belo, bom e cheio de poesia, de romantismo. (NOSELLA, 1981, p. 197).

Nos livros didáticos, portanto, é comum encontrar representações que mostre a cultura indígena como inferior, de maneira mítica, ilustrada nas imagens e no texto nas páginas 20 e 21.

Nos exemplares do Quarto e Quinto livros da coleção “Meu Diário” vemos uma preocupação em retratar os elementos que compõem a Geografia e a História do Brasil, extrapolando a abordagem regional dos volumes anteriores (Fig. 124).

Temos aqui as lições divididas por unidades. Assim no 4º livro temos: As grandes descobertas, Brasil Colônia, Expansão Territorial do Brasil e Brasil-Reino. Basicamente as lições são direcionadas para o ensino de História. Na página 9 temos uma poesia de Olavo Bilac enaltecendo a Bandeira e a Pátria brasileiras.

As representações de imagem trazidas pela figura 125 estão aliadas ao texto “Caldeira de Raças”, uma visão idealizada de que no Paraná são valorizadas todas as culturas e que todos (branco, negro e índio) tem o mesmo acesso à educação, freqüentando a mesma instituição escolar (grupo escolar, à época). Já os aspectos da geografia regional naquele momento são detalhados na figura 126. Vislumbramos a preocupação em transmitir elementos geográficos em especial aqui da região sul, sendo que São Paulo integrava este bloco, ou seja, os quatro estados que compunham esta região brasileira eram o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e aquele.

Figura 125 – Meu Diário – p. 152



Figura 126 – Meu Diário – p. 154-155



Fonte: Acervo particular

O último livro a ser analisado de acordo com a classificação que propomos – Livros de Leitura - é “As férias com o vovô”, de Angélica Serena Otto Beyer, editado pela Livraria Tabajara, sendo que encontramos um exemplar de 1966, correspondente à 4ª edição (Fig. 127).

Figura 127 – As férias com o vovô – Capa

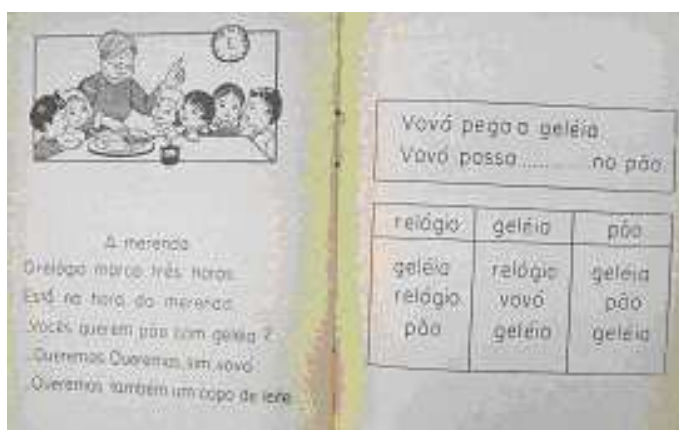


Fonte: Acervo LIVRES (SP)

A análise imagética da capa permite identificar um menino e uma menina andando por um caminho. Ele traz uma vara de pescar enquanto ela tem flores na mão. A menina está com vestido de babado, avental e dois laços de fita no cabelo. A ilustração sugere muita alegria, parecem cantar. Predominam o azul e o preto. Penetrando o interno da obra, verificamos que nos textos não existem ilustrações coloridas, apenas utilizando a cor preta, compondo desenhos que são simples, quase sem detalhes. Quanto ao papel impresso, tem aspecto grosseiro.

Quanto ao gênero, resgatamos a figura 128, que traz uma cena doméstica centralizada pela figura da vovó, ladeada por crianças. As referências à geléia e ao copo de leite são próprias do imaginário da infância no ambiente do lar.

Figura 128 – As férias com o vovô – p. 36-37



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

Outra referência ao ambiente familiar e à ideologia da família perfeita, este sustentáculo da sociedade no ideário formador, é apresentada na figura 129. O texto, vinculado ao final do ano, traz uma situação a que a imagem dá suporte: composição familiar ampliada, relacionamento entre as gerações, as referências à escola e às férias. Todos muito alegres, em clima de confraternização. Atentemos para as figuras adultas femininas e masculinas, também estereotipadas.

Figura 129 – As férias com o vovô – p. 60-61



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

No “As férias com vovô”, cada lição compreende duas folhas, sendo que numa delas há um texto com frases curtas e soltas. O exercício proposto utiliza a mesma frase do texto, apenas trocando os elementos da composição frasal. Verificamos a utilização do método analítico. Ao final do livro existe um termo de aprovação com algumas assinaturas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Poucos são aqueles que vêem pelos seus próprios olhos  
E sentem pelos seus corações.*

*Albert Einstein*

Ao final desta dissertação, esperamos que a pesquisa tenha oferecido uma relevante contribuição às áreas em interface que tecem a história dos livros didáticos no Brasil, trazendo relações entre as imagens veiculadas e sua configuração nos âmbitos social, cultural, histórico, além de seu teor ideológico. Salta aos olhos a forma manipuladora de estabelecer modelos de identificação social, excludentes e discriminatórios para com boa parcela da sociedade, quanto à questão de gênero (LOURO, 2002; 1997).

Por meio do estudo dos livros didáticos é possível garimpar vestígios para a produção da história da educação nacional, da cultura escolar no Brasil. É viável reconstruir aspectos de um processo histórico complexo, considerando permanências, fragilidades, condicionamentos sociais e culturais ao redor da educação escolar e dos elementos curriculares de quem os livros didáticos são veículo. Ao serem colocadas imagens de menina branca, vestido rodado, com cabelos bem alinhados e laço de fita, acompanhada sempre de brinquedos “próprios” – as bonecas, e localizada quase que exclusivamente num ambiente doméstico há tácitas mensagens sobre os conteúdos que esta imagética pretende (CUNHA, 2007). Queria-se instituir um padrão de comportamento aceito para as meninas: quem se encontrava fora desse padrão, desse modelo, fica representado como que excluído da sociedade. Por exemplo, seria a menina ou mulher mais comumente encontrada em ambientes como a cozinha, a sala ou ambientes caracteristicamente “do lar”. Já os meninos são retratados em diversos ambientes, para além dos domiciliares. Eles são posicionados nas ruas, praças, campos, parques. Vinculam-se, assim, à vida pública, extradomiciliar.

A vestimenta feminina também apresentou traços semelhantes em muitas das imagens analisadas, demonstrando opções de roupas padronizadas quanto ao estilo (moda), com as variações por conta das cores, estamparia, tipos de tecido. Para o gênero feminino geralmente privilegiam-se vestidos rodados, com laços, babados, fitas e o uso de um avental em certas circunstâncias e locais. Ao representar a



vestimenta dos meninos percebemos alguma variação: usa-se desde o trivial do dia-a-dia, camisa e calça ou bermuda, assim como o tradicional uniforme com aspecto militar, principalmente de marinheiro. Se ao feminino quer se associar beleza e fragilidade, ao masculino propõe-se virilidade.

Percebeu-se que é comum a forma de retratar uma imagem, sobretudo nas figuras da infância, de crianças ladeadas por seus animais. Mesmo nesse aspecto, se pode perceber uma diferenciação. Para as meninas, o animal escolhido é o gato. Na materialização das questões ideológicas, seria aquele animal pequeno, mais dócil, submisso, delicado, “fofo”. Assim, seria mais “adequado” ao universo feminino. Já ao lado dos meninos aparece com frequência o cachorro ou, às vezes, o cavalo. Em uma concepção imagética ideologicamente orientada, seriam esses animais adequados para figurar ao lado do elemento masculino. No caso do cachorro, é o fiel companheiro, “o melhor amigo do homem”. Ao lado disso, aos cães se associam elementos como agilidade e até mesmo a ferocidade pode ser admitida. Ou seja, admite-se um conjunto de interpretações associadas a ideias estereotipadas, culturalmente produzidas. O homem, por exemplo, pode ser “feroz” em tempos de guerra!

Encontramos uma visão estereotipada elaborada também quanto aos brinquedos e brincadeiras. As imagens dos brinquedos de meninos refletem a liberdade de poder usufruir espaços privados e públicos, lugares variados, enquanto os brinquedos de meninas são restritos e condicionados a ambientes mais domésticos, onde há maior controle e limites físicos estabelecidos ou sugeridos.

A identificação feminina é geralmente a mesma, tanto nos livros de leitura, quanto nas cartilhas, não sofre variações. O mesmo padrão imagético encontra-se em várias lições, não só nas imagens acompanhadas de texto, como também nas atividades propostas. Exemplificando temos roupa de menina – vestido rodado com babados e fitas e o uso de avental nas cartilhas. De modo semelhante, encontramos a mesma vestimenta em livros de leitura. Cabelos encaracolados, tamanhos médios a compridos e com laço de fita aparecem em algumas das cartilhas, assim como nos livros de leitura. A boneca como brinquedo de menina e o brincar de casinha, com seus aparatos e rituais sociais, são o exemplo mais forte de identidade feminina e localização quanto ao gênero: temos a sua presença na Nova Cartilha (BURDETT, 1915), na Minha Cartilha (SAMPAIO, 1934), na Cartilha Proença (1955) e na Cartilha Maravilhosa (SANTOS, 1969); nos livros de leitura encontram-se no Leituras Infantis

– 2º. Livro (VIANNA, 1922), no Corações de Crianças – 1º. Livro (BARRETO, 1935), no História de Crianças e de Animais (CASASANTA, 1941), no O Bom Colegial (BARRETO, 1946), no Nosso Brasil (LIMA, 1946), no O Meu Diário – 1º. Livro (DORFMUND, [s.d]) e no O Meu diário – 2º. Livro (DORFMUND, 1964). O ambiente em que é mais encontrada a menina e ou mulher, ou seja, o seu “lar”, também coincide nas representações das cartilhas e dos livros de leitura, que se equivalem quanto aos sentidos que pretendem gerar e às eventuais interpretações associadas.

Neste sentido, as práticas do cotidiano reproduzem as relações e os lugares sociais. Como que naturalmente se vê a mulher ligada à família, ao lar, aos afazeres domésticos. Tal visão por muito tempo foi defendida até em uma suposta explicação biológica relacionada à maternidade. Como reafirmam Rosaldo (1979) e Scott (1992), nesta concepção reducionista e de inferiorização, a mulher era vista como desinformada, incapaz de sustentar a família, ignorante e distraída! Já o homem, ao contrário, é alguém informado, que lê jornal, que sai para passear com os filhos, que sustenta a família. Em alguns casos, as ilustrações retratam a cena do pai que viaja, mas que tem sua chegada sempre festejada. Ficam sugeridas e visibilizadas, nos livros didáticos publicados entre 1915 e 1969, posições fixadas culturalmente para o homem e a mulher, sem variações devidas, por exemplo, à “modernização” do país (TEIVE, 2008; SCHWARTZMANN, BOMENY, COSTA, 2000; VECHIA, 1996). O limite está na proposição, alimentada pela ideologia inoculada, gerando a naturalização de situações do convívio entre o feminino e o masculino (SANTOS, 2008; SANTOS; NICARETA, 2008; SOUZA, 2005; NOSELLA, 1981). É como se um não pudesse interferir no papel do outro, ou seja, ao homem não cabe cuidar dos filhos e à mulher não é conveniente trabalhar fora de casa. Quer nas cartilhas, como nos livros de leitura e, sobremaneira, nos livros de Educação Moral e Cívica, questões de fundo ideológico, propostas por uma mesma imagética, são relacionadas a contextos históricos nacionais podem ser percebidas.

Nas representações familiares, há como que dois sujeitos unidades distantes e divididos quanto a seus papéis: não se percebe uma unidade familiar, mas sim o pai ocupando um lugar definido e que não se conecta com os papéis da mãe/mulher, o mesmo acontecendo em relação ao lugar feminino que não se “comunica” com o universo masculino. Assim, nas imagens há uma separação proposta: o pai aparece em ambientes que lhes são característicos, porém só, ou em alguns casos acompanhado do filho. Já a mãe é representada em ambiente relacionado às suas

funções domésticas, sem a companhia masculina, exceto no caso de estar com um filho homem; outras vezes está ao lado da filha (cf. Fig. 130). Ou seja, não há alusão a uma convivência “de casal”, que permita posicionar homem e mulher em situação horizontal e de mútua colaboração.

Figura 130 – Nova Cartilha – p.78



Fonte: Acervo LIVRES (SP)

A história contada nos livros, através de uma “pedagogia da visibilidade” (CUNHA, 2007), tem uma intencionalidade de transparência evidente ou vinculada a mensagens tácitas, o que é dado tanto nos seus textos escritos quanto na imagem que lhes acompanham. A imagem visitada nos manuais, cartilhas ou livros textos é idealizada, carregada de identidades construídas, de comportamentos esperados ou aceitos como “normais”. Sabemos que sob certos pontos de vista, em diversos períodos da história brasileira, as escolas eram destinadas quase que exclusivamente a determinadas parcelas da sociedade (NAGLE, 2004; BUFFA; NOSELLA, 1997; LOURENÇO FILHO, 1978). Assim, se construídas por e para uma elite, as mensagens que inoculavam, as representações sociais que elaboravam sobre a família, o trabalho e sobre elas mesmas enquanto instituições, refletiam a lógica dos grupos dominantes política e economicamente, e buscavam manter o *status quo* vigente.

Fica claro que a função social do livro didático pode ser considerada como de um poderoso instrumento destinado a fixar e assegurar um posicionamento educacional, como veículo privilegiado para inocular regras, comportamentos, padrões sociais. A visão deste instrumento didático, componente curricular

essencial, ao ser elaborada pela instituição escolar, pode gerar uniformização do saber e de representações, auxiliando a construir uma forma de pensar e utilizar a ciência que reforçam ou mantem uma certa ideologia.

Ao “finalizar” esse trabalho, fica a sensação que ainda há muito a se desvendar e descobrir. Há considerações e desdobramentos oriundos dessa trajetória investigativa, das quais não foi possível tratar com profundidade, mas que, mesmo assim, pedem para ser pensadas. Por exemplo, como mais um “retalho” a ser “costurado” nesta “colcha” que trata da imagem de menina e mulher historicamente elaborada, desvendaríamos as relações entre trabalho e educação, relacionadas com as principais profissões agregadas ao sexo feminino e masculino, buscando compreender nuances culturais e ideológicas presentes na carga imagética vinculada nesse importante suporte da cultura material da escola, o livro didático.

Fica a sensação de que, no campo da história da educação, cada vez mais, “mundos” precisam ser descobertos, maneiras de pensar transformadas, preconceitos quebrados e, por fim, um novo olhar produzido sobre a questão do gênero.

*Uma mente que se abre para uma nova idéia,  
Jamais retornará ao seu tamanho original.  
Albert Einstein*

## 6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. A. Revistas femininas e educação da mulher: o Jornal das Moças. In: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE) – *Anais*. Caderno de Atividades, Campinas, 2007.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota dos aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BARBOSA, M. À procura da história das mulheres. *Cadernos da Condição Feminina*, Lisboa, n.29, 1989.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. *Livros escolares de leitura no Brasil*: elementos para uma história. Campinas: Mercado das letras, 2009.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BITTENCOURT, C. *Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BORGES, W. R. *A Profissionalização feminina: Uma Experiência no Ensino Público*. São Paulo: Loyola, 1980.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. *A educação negada*: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL, LEI 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 12 de agosto, 1971.
- BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946). <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/república>
- CHARTIER, R. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CERRI, L. F. *O ensino de história e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro ventos, 2005.
- CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 143-172.
- CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *História da Educação / ASPHE*. Pelotas, UFPel – Semestral. V.06, n.11, abril, 2002. p.5-24.
- CUNHA, S. R. V. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, L. V. (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 113 – 145.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREITAG, B. *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREITAG, B. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1984.

FTD 100 Anos Fazendo o Amanhã. São Paulo: FTD, 2003.

GOMES, A. M. de C. *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996, t.3, v.3.

GOUVÊA, M. C. S.; PAIXÃO, C. G. Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção de sensibilidades em relação à infância (1930-40). In: XAVIER, M. C. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004, p.345-363.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.1, p.9-43, jan/jun 2001.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. p. 525-539.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 443-481.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o normal, o diferente e o excêntrico. *Revista Labrys*, Brasília, n.1-2, jul-dez. 2002.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MCLENNAN, G; MOLINA, V; PETERS, R. In: Centre for Contemporary Cultural Studies, da Ideologia. *A teoria de Althusser sobre ideologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MELO, J. de B. O livro escolar na formação de leitores brasileiros. São Paulo, [www3.fe.usp.br](http://www3.fe.usp.br). 2003

MORENO, M. *Como se Ensina a ser Menina – O sexismo na escola*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MORTATTI, M. R. L.; PEREIRA, B. C.; GAZOLI, M. R. Cartilhas de professores paulistas do início do século XX e a conformação de práticas de alfabetização no Brasil. *Anais eletrônicos – II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2009. v. 1. p. 1-15.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de Alfabetização e cultura escolar: um pacto secular, *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 52, nov, 2000 – disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

MORTATTI, M. do R. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo, 1876 – 1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NAGLE, J. A educação na primeira república. In: HOLLANDA, S. B. *História geral da civilização brasileira*. 4. ed. Tomo III, v. 2, livro 3º., p. 261-291, 2004

NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, A. L. *O Livro Didático*. Belo Horizonte: B. Álvares, 1968.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P. *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PFROMM NETO, S. *O livro na Educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PRIORE, M. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008a.

PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008b.

ROSALDO, M. Z. In: LAMPHERE, L.(org). *A Mulher, a Cultura a Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, A.V. A política educacional nacionalista e o aspecto lingüístico: vestígios na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.90, n.225, p.511-527, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Nacionalismo e cultura escolar no governo Vargas: faces da construção da brasilidade. *Cadernos de História da Educação*, v.8, n.2, p.261- 274, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. *Os livros didáticos e o currículo da escola primária no Estado Novo*: O abasileiramento infantil. In: COLÓQUIO SOBRE PESQUISA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, III, 2008, São Paulo.

SANTOS, A. V.; VECCHIA, A. I quaderni di scuola come mezzo di trasmissione dell' ideologia nazionalista. In: MEDA, J.; MONTINO, D.; SANI, R. (a cura di). *School Exercise Books: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa, 2010, v.1, p.471-483.

SANTOS, A. V.; NICARETA, S. E. O Abasileiramento infantil: Livros didáticos e currículo da escola primária no Estado Novo. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. Curitiba: UTP. V. 3, nº 6, jul. / dez. 2008. p. 113 – 130.

SILVA, D. M. Gênero e Sexualidade nos PCNs: uma proposta desconhecida. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 30., 2007, Caxambu / MG.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SCOTT, J. In: BURKE, P. (org). *A Escrita da História*: Novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H. M. B; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SOUZA, F. C. Diferenças de Gênero na Escola: interiorização do masculino e do feminino. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 28., 2005, Caxambu / MG.

SOUZA, T. C. C. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. <http://www.uff.br/mestcii/tania3.htm>. *Ciberlegenda*, Nº 6, 2001.

TEIVE, G. M. G. “*Uma vez normalista, sempre normalista*”: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico. Florianópolis, SC: Insular, 2008.

VECHIA, A. A Educação Feminina em Curitiba na Primeira Década do Período Provincial. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PESQUISA HISTÓRICA - *Anais da XVI Reunião*, Curitiba. PR, 1996, p. 249 – 252.

WEREBE, M.J.G. A educação. In: HOLANDA, S.B. *História geral da civilização brasileira*. 5ed.t.2,v.4 1995, p. 366-383.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## Referências em base eletrônica

[www.alb.com.br/ anais16](http://www.alb.com.br/anais16)

<http://www2.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>

[www.faced.ufu.br/columbe06/anais/.../151RonieCardosoFilho.pdf](http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/.../151RonieCardosoFilho.pdf)

[www.fundacaolamf.org.br](http://www.fundacaolamf.org.br)

[www.recantodasletras.uol.com.br](http://www.recantodasletras.uol.com.br)

[www.reformaescolas.prefeitura.sp.gov.br](http://www.reformaescolas.prefeitura.sp.gov.br)

[www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=6](http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=6)



## FONTES DOCUMENTAIS

BARRETO, Arnaldo de Oliveira. *O Bom Colegial – 1º Livro*. 15ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1946.

BARRETO, Rita de M. *Corações de Crianças (1º livro)*. 75ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1935.

BEYER, Angélica Serena Otto. *As férias com o Vovô (pré-livro)*. Porto Alegre: Livraria Tabajara, 1966.

BURDETT, Silver. *Nova Cartilha*. Nova York: Silver Burdett & Companhia, 1915.

CABRAL, O. R. *Problemas Educacionais de Hygiene*. [S.l.], 1929.

CASASANTA, Lúcia Monteiro. *História de Crianças e de Animais*. 11ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1941.

DORFMUND, Luiza P. *Meu Diário (primeiro livro)*. São Paulo: FTD.

\_\_\_\_\_. *Meu Diário (segundo livro)*. São Paulo: Editora do Brasil S. A.

\_\_\_\_\_. *Meu Diário (segundo livro)*. 7ª ed. São Paulo: FTD, 1964.

\_\_\_\_\_. *Meu Diário (terceiro livro)*. 14ª ed. São Paulo: Editora do Brasil S. A.

\_\_\_\_\_. *Meu Diário (quarto livro)*. 11ª ed. São Paulo: Editora do Brasil S. A., 1965.

\_\_\_\_\_. *Meu Diário (quinto livro)*. São Paulo: Editora do Brasil S. A., 1966.

FONTES, H. S. *3º Livro de Leitura*. Florianópolis: Livraria Central, 1949.

\_\_\_\_\_. *3º Livro de Leitura*. Florianópolis: Livraria Central, 1933.

\_\_\_\_\_. *4º Livro de Leitura*. Florianópolis: Livraria Central, 1949.

FONTES, H. *Cartilha Popular*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1948.

JOÃO, Helena Ribeiro São. *Nossa Cartilha*. 46ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1944.

KÖPKE, João. *1º Livro de Leituras Moraes e Instructivas – Série Rangel Pestana*. 77ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1929.

\_\_\_\_\_. *1º Livro de Leituras Moraes e Instructivas – Série Rangel Pestana*. 54ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1937.

\_\_\_\_\_. *1º Livro de Leituras Moraes e Instructivas* – Série Rangel Pestana. 92ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1945.

LIMA, Hildebrando de. *Nosso Brasil*. 64ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

MARCIGAGLIA, Luiz. *Compêndio de Civilidade*. 10ª ed. São Paulo: Livraria Salesiana, 1947.

NARBAL, Ofélia. *Pindorama*. 9ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1942.

PROENÇA, Antônio Firmino. *Cartilha Proença*. 84.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

REIS, Marel Marcondes. *3º Livro de Contos Brasileiros*. 2ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1943.

RIBEIRO, Hilário. *Elementos de Educação Moral e Cívica – 4º Livro de Leitura*. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1927.

RICCHETTI, Henrique. *Infância – 2º Livro*. 160ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

\_\_\_\_\_. *Infância – 3º Livro*. 31ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

\_\_\_\_\_. *Infância – 4º Livro*. 13ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

SAMPAIO, Rachel Amazonas. *Minha Cartilha*. 10ª ed. São Paulo. 1934.

SAMPAIO, Rachel Amazonas. *Cartilha de Alfabetaização*. São Paulo: Typographia Paulista, 1933.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Criança Brasileira – 4º Livro*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1953.

\_\_\_\_\_. *Criança Brasileira – 2º Livro*. 38ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1955.

SANTOS, Theobaldo. *Cartilha Maravilhosa*. 51ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

SILVA, J. Pinto. *Minha Pátria – 2º ano*. 26ª ed. São Paulo: Typographia Siqueira, 1931.

VIANNA, Francisco Furtado Mendes. *2º Livro de Leituras Infantis*. 42ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1922.

## **APÊNDICES E ANEXOS**