



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Tecnologias de gênero nas histórias a serem ensinadas:
representações de Joana d’Arc nos livros didáticos de História
(PNLD 2018)**

Rebecca Maria Queiroga Ribeiro

Brasília

2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Tecnologias de gênero nas histórias a serem ensinadas:
representações de Joana d’Arc nos livros didáticos de História
(PNLD 2018)**

Rebecca Maria Queiroga Ribeiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa História Cultural, Memórias e Identidades, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira.

Brasília
2020

RESUMO

Esta dissertação tem por objeto de estudo as representações de Joana d’Arc nas narrativas dos livros didáticos de História aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 para o Ensino Médio. O *corpus* de análise é constituído de três livros didáticos: *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2016, v. 1); *#Contato História*, de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini (2016, v. 2); e *Olhares da História – Brasil e Mundo*, de Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino (2016, v. 1). A análise das dimensões históricas, políticas, identitárias e pedagógicas destas representações encontra apoio teórico-metodológico nos estudos feministas e de gênero. Nas narrativas didáticas sobre a Guerra dos Cem Anos na Idade Média, Joana d’Arc aparece como figura lendária, extraordinária, heróica, santa, guerreira e de liderança, marcada por representações de gênero que sinalizam para as “tecnologias de gênero” engendradas nas histórias a serem ensinadas nas escolas brasileiras. Trata-se de representações que indicam, especialmente, possibilidades e limites identitários para as mulheres enquanto sujeitos históricos.

PALAVRAS-CHAVE: Joana d’Arc; representações; mulheres; tecnologias de gênero; livros didáticos.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the representations of Joan of Arc on History school books approved by the 2018 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Our research *corpus* consists in three books: *História, Sociedade & Cidadania*, from Alfredo Boulos Júnior (2016, v. 1); *#Contato História*, from Adriana Machado Dias, Keila Grinberg and Marco Pellegrini (2016, v. 2); and *Olhares da História – Brasil e Mundo*, from Bruno Vicentino and Cláudio Vicentino (2016, v. 1). The analysis of historical, political, identitarian and pedagogical dimensions of these representations anchor in feminist and gender studies. On narratives of the One Hundred Years War, Joan of Arc appears as a legendary figure, *extraordinaire* and heroic, a saint, a warrior and a leader, branded in gender representations that point to “gender technologies”, carved in stories to be taught in Brazilian schools. These are representations indicate, specially, identitarian possibilities and boundaries to women as historical subjects.

Key words: Joan of Arc; representation; women; gender technologies; school books.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES por patrocinar essa pesquisa, sem a bolsa não seria possível a dedicação exclusiva às leituras e produção de texto.

Agradeço à minha orientadora, Susane Rodrigues de Oliveira, cuja paciência ímpar, conselhos e motivação foram imprescindíveis para a conclusão dessa dissertação.

Agradeço às mulheres da minha vida, minha mãe, Fernanda Maria Queiroga da Fonte Ribeiro, minha avó, Maria Queiroga do Monte e minha irmã Emanuela Maria Queiroga Ribeiro, que me incentivaram a pesquisar esse tema, debruçar-me sobre esse objeto de estudo e manter um olhar questionador sobre a história.

Agradeço meu pai Rogério Azevedo Ribeiro, que me incentiva sempre a manter o afinco nos estudos.

Agradeço ao meu avô, Alceu Ribeiro da Fonte, o poeta que me inspira na escrita.

Agradeço aos meus amigos Yuri Prado e Leonardo Martins, e tantos outros, que me apoiaram nos momentos mais difíceis do mestrado.

E, finalmente, agradeço ao meu irmão, João Miguel Queiroga Ribeiro, que fundamenta meu interesse pelo Ensino de História e a docência.

*O God, my Lord, I now begin,
O help me and I'll leave my sin.
For I repentant now shall be,
From evil I will turn to Thee.
None ever shall destroy my faith,
nor do I mind what Satan saith.*

(Robert Eggers, The Vvitch: A New England's Tale)

LISTA DE IMAGENS

- IMAGEM 1: Joana d'Arc, século XV p. 55**
- IMAGEM 2: Litogravura da Rainha Guinevere..... p. 63**
- IMAGEM 3: Texto complementar sobre a Guerra dos Cem Anos..... p. 66**
- IMAGEM 4: Iluminura De Claris Mulieribus.....p. 76**
- IMAGEM 5: Para saber mais sobre Joana d'Arc..... p. 84**

SUMÁRIO

Introdução	p. 9
Capítulo 1: Livros didáticos como recurso pedagógico e fontes de pesquisa.....	p. 23
1.1. Percurso das políticas de controle dos livros didáticos no Brasil.....	p. 23
1.2. A pesquisa sobre livros didáticos.....	p. 39
1.3. Abordagem discursiva das representações.....	p. 46
Capítulo 2: Joana d’Arc e o “possível” para as mulheres nas narrativas dos livros didáticos.....	p. 51
2.1. Lendária e extraordinária.....	p. 51
2.2. Célebre heroína da caixa de texto.....	p. 62
Capítulo 3: Por outras tecnologias de gênero no ensino de história: imagens de Joana d’Arc no livro didático Olhares da História.....	p. 74
3.1. De camponesa humilde a líder de uma “forte ofensiva”.....	p. 74
3.2 Heroína como vítima simbólica da Igreja.....	p. 82
Considerações finais.....	p. 89
Fontes.....	p. 97
Referências bibliográficas.....	p. 98

INTRODUÇÃO

Heroína nacional, santa, lendária, extraordinária, herege, bruxa, louca, mártir, prostituta, guerreira, líder militar... foram vários os adjetivos dirigidos a Joana D'Arc ao longo tempo. Queimada viva em uma praça pública em Rouen (França), em 30 de maio de 1431, sua história continua suscitando muitas interpretações e dissensos, inclusive nos livros didáticos brasileiros. Joana d'Arc nasceu em 1412, em Domrémy, na antiga província francesa de Barrois. Vivía em uma pequena aldeia, em condições simples, junto de sua família. Trabalhava cuidando dos animais de seu pai e fazia trabalhos domésticos (PÉGUY apud PERNOUD, 1996, p. 13). Comparecia à Igreja e lugares sagrados com frequência, como foi coletado em alguns depoimentos de pessoas da sua aldeia e de conhecidos de Joana (PERNOUD, 1996, p. 14). Dizem que aos 13 anos, ouviu a voz de Deus chamando-a a 'governar' e a intervir em favor do rei da França (PERNOUD, 1996, p. 21-22). Nos anos seguintes, Joana segue seu chamado e procura aproximar-se do Delfim da França, na época Carlos.

Em 1429, Joana chega a Chinon, cidade onde está Carlos, e encontra-se com ele. Joana apresenta-se como enviada de Deus e diz ao Delfim que ela seria responsável por sua coroação na cidade de Reims (PERNOUD, 1996, p. 43). No início, diz-se que Carlos se disfarçou no meio de sua corte para comprovar a verdade nas palavras da desconhecida. Mesmo sem nunca tê-lo visto, o Delfim exigiu que a virgindade de Joana fosse comprovada por clérigos fiéis ao herdeiro do trono francês – daí seu epíteto *donzela*. Ela respondia a uma antiga profecia francesa, que afirmava que o Reino Francês seria salvo por uma virgem. Carlos decide conceder o pedido à moça e a coloca na liderança de uma grande tropa. Até então, os conflitos da Guerra dos Cem Anos haviam sido dominados pelas vitórias inglesas. Em 1429, liderados por Joana d'Arc, os franceses finalmente derrotam os ingleses e retomam parte de seu território, durante a conquista de Orleans (PERNOUD, 1996, p. 71). Após um período de vitórias e avanços franceses – inclusive com a tentativa de trégua entre Carlos e o duque da Borgonha – Joana é feita prisioneira em Compiègne e entregue pelos borgonheses aos ingleses, em 1430 (PERNOUD, 1996, p. 112-113).

Joana d'Arc foi processada por um tribunal eclesiástico na cidade de Rouen, para a qual foram levadas diversas testemunhas e depoimentos sobre sua infância na aldeia de Domrémy. As análises posteriores do julgamento de Joana apontam para a falta de uma "acusação formal", questionando o processo inquisitorial e a idoneidade de seus acusadores (PERNOUD, 1996, p. 125-126). Pierre Cauchon, juiz do caso de Joana, foi retratado como insistente em fazer com que a moça confessasse seus crimes, definidos por ele mesmo e outros eclesiásticos. Os inquisidores lançavam

perguntas repetitivas, mudavam de assuntos – sobre infância, lugar nas batalhas e as vozes divinas – concluindo que Joana era uma mulher delirante e herege (PERNOUD, 1996, p. 132).

Um dos filmes conhecidos por retratar as aflições de Joana d’Arc nesse processo inquisitorial é *The Messenger: The Story of Joan of Arc* (1999), de Luc Besson. Nesta película, o diretor francês procurou retratar os momentos que definiram o chamado divino de Joana – como as mensagens recebidas desde sua infância, a identificação do Delfim disfarçado na corte, as vozes durante as batalhas – e, durante seu processo inquisitorial, o filme apresenta um questionamento por parte da “consciência” de Joana, na figura de Dustin Hoffman, que seria responsável por ponderar se as mensagens recebidas pela donzela eram, de fato, divinas ou apenas alucinações de uma jovem extremamente religiosa que procurava interpretar simbolicamente seu cotidiano (ALMEIDA, 2019).

Cauchon determinou a culpa de Joana, porém, ao contrário do que era esperado, ela foi imediatamente enviada à fogueira. Após ser julgada pelo Tribunal da Inquisição, Joana deveria ser encaminhada a um tribunal secular, uma vez que o tribunal eclesiástico apenas declarava a sentença, enquanto o resto deveria ser deixado com o braço secular da justiça (PERNOUD, 1996, p. 153). Em 30 de maio de 1431, dois frades adentram a cela de Joana e preparam-na para a fogueira. Como conta Pernoud, Joana foi levada a uma praça pública e, então, amarrada a uma pilha de madeiras em meio ao Mercado Velho e em seguida atearam fogo a seu corpo. O público, os bispos e frades e os carrascos assistiram Joana em chamas, enquanto suplicava por Deus e todos os santos (1996, p. 155).

As diferentes concepções acerca de Joana d’Arc não são novidades na historiografia e na arte moderna e contemporânea. Durante o século XVIII, a figura de Joana é adaptada para o contexto francês da Revolução de 1789 e a “donzela de Orleans” surge como representante do Antigo Regime, tendo sua imagem destruída em diversas cidades (AMARAL, 2012, p. 113). A partir do século XIX, entretanto, há um esforço para associar a imagem de Joana d’Arc com a memória nacional francesa, associando-a com a luta pela liberdade (AMARAL, 2012, p. 117). Esse processo transforma a figura de Joana d’Arc em um prelúdio da Revolução Francesa (AMARAL, 2012, p. 118), tornando-se símbolo desta revolução e identificação do povo francês como um povo ‘antigo’, no processo de criação das bases da identidade nacional francesa em um passado distante e idílico (AMARAL, 2012, p. 123).

Não é recente a busca da identificação francesa na imagem de Joana d’Arc. Através dos séculos ela foi apropriada – e desapropriada – em diversos contextos, sendo retomada para defender ou criticar o sistema político e religioso francês. Poucos anos após sua morte na fogueira, dizem que por intervenção da mãe de Joana (CASTOR, 2018), Carlos VII buscou a retificação do julgamento

inquisitorial de Joana. Não apenas como forma de “reparar” danos à família de Joana, mas também para afirmar que o rei francês não foi coroado graças à interferência de “bruxaria”, mas sim pela legítima vontade divina. Posteriormente, a França viria a criticar e defender a figura de Joana d’Arc. Voltaire, por exemplo, como filósofo representante do espírito do século das luzes, usa a figura de Joana d’Arc nas críticas ao Antigo Regime, para enfatizar seu caráter excessivamente religioso. Já no poema *La Pucelle D’Orleans* [1752], esse filósofo ridiculariza a imagem de Joana d’Arc, apresentando-a numa sátira onde ela bebia e não era mais virgem, sem qualquer característica que a tornasse santa (ALMEIDA, 2019).

O século XIX, por sua vez, lança um olhar romântico sobre a figura de Joana d’Arc. Michelet¹ identifica no *entusiasmo* de Joana as características que a tornariam um exemplo para o povo francês. Nesse ótica, Joana é aquela que redefine os rumos da guerra, tornando-se peculiar por sua capacidade de *criação*. Esse processo criativo teria sido o responsável pelo povo francês conseguir transformar o momento de tensão das derrotas em guerra, em solução. Michelet enxerga Joana como uma criança, pura e ingênua, que, a partir disso, consegue solucionar um “nó que os políticos e os incrédulos não podiam desatar” (AMARAL, 2011, p. 7). O autor encara uma faceta das discussões de seu tempo, ao entender o entusiasmo de Joana, a entendida “insanidade” de seus atos, como “insanidade heróica do povo” (AMARAL, 2011, p. 8). Ele entende que as massas estavam à frente dos processos históricos, mobilizados pelo desejo de liberdade. Para Michelet, Joana teria desencadeado um processo de “cura” da França, iniciado no século XIV, que teria culminado na Revolução Francesa (AMARAL, 2011, p. 9). Não somente franceses utilizam a imagem de Joana para defender princípios de seu tempo, mas também o inglês David Hume² se apropriou da sua figura como “defensora das liberdades políticas, imagem cristalizada nos escritos liberais do século XIX” (AMARAL, 2011, p. 14). Também usando o tema do *entusiasmo*, Hume entende que a imagem do herói existe para subverter a ordem e as barreiras sociais – o que Joana teria feito ao se vestir de homem, comandar um exército e liderar a França para a vitória (AMARAL).

Além das discussões políticas na Europa do século XIX, as apropriações da imagem de Joana d’Arc aparecem em diferentes contextos contemporâneos, sendo motivo de estudos históricos, peças teatrais e inúmeros filmes. A peça de Georges Bernard Shaw³, que apresenta a imagem de Joana sob um olhar irônico, que procura desromantizar o que havia sido construído

¹ MICHELET, Jules. *Histoire de France* [1869]. <http://www.gutenberg.org/ebooks/author/8214> Acesso em: 22 de out. 2020.

² HUME, David. *Essays, Moral, Political and Literacy* (1742-1754). [1758] <http://www.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/hume.superstition.html> Acesso em: 22 de out. 2020.

³ Peça “Saint Joan”, de George Bernard Shaw, apresentada pela primeira vez em 1923, no Garrick Theater em Manhattan, Nova Iorque.

pelos autores do século XIX, assim como criticar a história que havia sido escrita sobre a donzela (ZANIRATO, 2011). Também no teatro e na literatura brasileira vemos a presença da figura de Joana, como na peça de Dias Gomes⁴ – que constrói críticas aos ditadores militares na relação entre Inquisição e Ditadura. O livro de Érico Veríssimo (*A vida de Joana d’Arc*, 1935) também se preocupa em apresentar a imagem da santa Joana para um público infantil, preocupado em denunciar as atrocidades da época (MATOS, 2011).

Qual o lugar de Joana d’Arc na cultura histórica brasileira? Como esta personagem francesa é representada nos livros didáticos de história? De que maneira a história dessa personagem evoca memórias, valores e concepções de gênero que educam nossos olhares e percepções sobre as mulheres na história? São estas as questões que tratamos na presente dissertação, ao eleger como objeto de estudo as representações de Joana d’Arc em três livros didáticos de História aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 para o Ensino de Fundamental (Anos Finais). Com base em estudos feministas e de gênero, a análise destas representações aponta para as “tecnologias de gênero” (LAURETIS, 1994) engendradas nas histórias a serem ensinadas nas escolas brasileiras, constituindo possibilidades e limites identitários para as mulheres enquanto sujeitos históricos. Motivada pelas demandas dos movimentos feministas e de mulheres no campo da educação escolar, bem como pela historiografia feminista e os estudos de gênero produzidos nas últimas décadas, nossas análises em torno das representações de Joana d’Arc nos livros didáticos surgem dos debates sobre a importância do ensino de história das mulheres na perspectiva das mulheres. De acordo com a historiadora Susane de Oliveira, trata-se de um tipo de ensino de história que vincule os problemas e demandas das mulheres “àqueles das outras histórias, que historicize e questione os mais diversos mecanismos de dominação e exclusão social e que revele a pluralidade das identidades e experiências vividas pelas mulheres em diferentes tempos e espaços” (OLIVEIRA, 2014, p. 288). Afinal, partimos aqui do princípio de que os livros didáticos constituem importantes “tecnologias de gênero” (LAURETIS, 1994) que indicam modos de ser e estar em sociedade para homens e mulheres, engendrando modelos e referenciais sobre feminilidades e masculinidades, como parte de nossas experiências no tempo. Ao produzir sentidos e significados para as atuações de homens e mulheres no passado, as representações históricas difusas nos livros didáticos tem um caráter formativo e pedagógico, servindo aos interesses educacionais de formação das identidades e práticas sociais no tempo presente. Como bem escreveu a historiadora Fabiana Macena,

⁴ Peça “O Santo Inquirito”, de Dias Gomes, escrita no ano de 1966.

(..) para além de ferramentas pedagógicas do processo de ensinoaprendizagem da História, os livros didáticos são importantes tecnologias que produzem e reproduzem representações sociais, entendidas aqui como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, conforme defende Denise Jodelet (2001, p.22). Sobretudo configuram-se como “tecnologias de gênero” (LAURETIS, 2004, p.212), produzindo e reproduzindo o efeito de feminino/masculino em corpos, comportamentos e relações sociais, atribuindo significado a indivíduos dentro da sociedade (2016, p. 138).

Não por acaso, o controle dos livros didáticos no Brasil está atravessado por relações de poder, haja vista o seu potencial pedagógico na construção de valores, saberes e legitimação de projetos políticos e formas de organização social. Como explica Susane de Oliveira,

Enquanto elementos curriculares de orientação e difusão de conhecimentos históricos a serem escolarizados, tais livros produzem e difundem representações que, atravessadas e marcadas por relações de poder, são capazes de moldar e orientar nossas maneiras de compreender, falar e se posicionar perante certos acontecimentos, sujeitos, culturas, comportamentos, instituições e relações sociais tanto do passado como do presente. Não se trata de narrativas neutras ou inocentes, pois a história se constitui como uma forma de interpretação e estabelecimento de sentidos para o passado que é sempre mediada pela cultura e interesses do presente, segundo um corpo de regras socialmente autorizadas que orientam as maneiras de ensinar, perceber, julgar, pensar e agir em relação ao passado (2019, p. 2).

Na análise das representações de Joana d’Arc, consideramos assim relevante mobilizar também a categoria gênero, como categoria de análise das dimensões históricas, políticas e pedagógicas das narrativas dos livros didáticos. Gênero, como nos diz Guacira Louro, é tanto uma ferramenta política, quanto uma ferramenta de análise (1997, p. 21) que nos permite desvelar a historicidade de discursos que constroem e difundem representações identitárias e que conformam saberes, concepções, normas e práticas sociais atrelados aos corpos. Como “representação de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria [...], o gênero representa não um indivíduo e sim uma relação” (LAURETIS, 1994, p. 208). Nesse sentido, Judith Butler explica que

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a

natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (2003, p. 25).

O gênero como categoria de análise interseccional⁵ é aqui compreendido em suas articulações simultâneas com a raça, a classe, a região, a religião e outros marcadores de diferença social (AKOTIRENE, 2019). Nesse sentido, buscamos analisar as representações de Joana d’Arc a partir dessa perspectiva de visibilidade da diversidade e pluralidade do ser mulher na história, pois como disse Butler,

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (2003, p. 20).

Nesse trabalho mobilizamos ainda o conceito de representação, como apresentado por Stuart Hall (2016). Consideramos que as representações produzem sentidos para as pessoas, eventos, acontecimentos e objetos (HALL, 2016, p. 17). Elas estão presentes “no modo como nos referimos às coisas, nas histórias que narramos a seu respeito, nas imagens que dela criamos, nas emoções que associamos a elas, e nas maneiras como as classificamos e conceituamos, nos valores que nelas embutimos” (HALL, 2016, p. 21). Desse modo, as representações, como aspectos constitutivos da linguagem e das comunicações, são capazes de regular nossas práticas e condutas, construir identidades e demarcar diferenças sociais (HALL, 2016, p. 22). Nessa perspectiva, as representações de Joana D’Arc merecem aqui a nossa atenção, especialmente por circular nos livros didáticos de história, um dispositivo pedagógico e cultural com grande potencial formativo, curricular e identitário na educação escolar.

Hall utiliza-se, ainda, de Foucault para compreender de que forma os discursos estão presentes nas representações que mobilizamos diariamente. Ele nos diz que o discurso “constrói o

⁵ Segundo Carla Akotirene, a interseccionalidades “Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento. A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (2019, p. 14).

assunto. Ele define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros” (HALL, 2016, p. 80) Entendemos, portanto, que ao analisar os livros didáticos, também estamos analisando os discursos mobilizados naquelas narrativas, e estes discursos não estão deslocados de disputas políticas e concepções de gênero (SILVA, 2014, p. 263).

Em nossa sociedade, boa parte das pessoas que tem acesso às escolas passa por dois momentos de aprendizagem. O primeiro momento, da socialização primária, dá-se no contexto familiar, da educação informal; e o segundo momento, da socialização secundária, corresponde à educação formal desenvolvida na escola (BERGER; LUCKMANN apud GOMES, 1993, p. 86). Em um primeiro momento, a criança é sociabilizada a partir dos parâmetros da sociedade em que sua família está inserida (levando em consideração o momento histórico, a classe social, entre outros fatores). O grupo doméstico educa o sujeito em “hábitos, usos, costumes, valores, papéis sociais e de gênero, atitudes e, sobretudo, uma modalidade de língua materna, além de desenvolver as bases da personalidade e da identidade” (BERGER; LUCKMANN apud GOMES, 1993, p. 87). A escola, a partir de um segundo momento, contribui junto a outras instâncias educativas informais (comunidade, mídia, igrejas, literatura, artes, partidos políticos e associações) para o desenvolvimento no sujeito com relação “à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

A escola também possui a “função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101). Consequentemente, a instituição escolar contribui, também, para o estabelecimento das diferenças e desigualdades sociais. No cotidiano escolar é que se constroem os sujeitos, a partir das relações desiguais de gênero, idade, classe social (LOURO, 1997, p. 57). A escola, nos modelos restritivos nos quais foi historicamente concebida no Brasil, tende a reforçar as desigualdades de gênero/raça/classe em nossa sociedade ao reproduzir e impor concepções que “são aprendidas e interiorizadas; [que] tornam-se quase ‘naturais’ (ainda que sejam ‘fatos culturais’)” (LOURO, 1997, p. 58). Como parte dessas concepções naturalizadas em nossa cultura, estão as representações de gênero “que trazem consigo significados diferenciais, então o fato de alguém ser representado ou se representar como masculino ou feminino subentende a totalidade daqueles atributos sociais” (LAURETIS, 1994, p. 212).

Nesse sentido, os estudos feministas e de gênero nos orientam para a necessidade de “desconstruir” as concepções de gênero que fixam modelos binários e hierárquicos de feminilidade e masculinidade na história, na tarefa de “desconfiar do que é tomado como natural” (LOURO, 1997, p. 61). De acordo com Louro,

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita (1997, p. 32).

Não podemos fazer com que a escola permaneça um lugar de retificações de concepções de gênero engessantes que fixam e naturalizam no imaginário a normalidade da superioridade/dominação dos homens e a inferioridade/subordinação das mulheres, mantendo as injustiças e violências que se perpetuam contra as mulheres em nossa sociedade. É preciso que o convite de Butler a uma “genealogia política das ontologias de gênero” (2003, p. 59) esteja presente nas salas de aula, possibilitando o questionamento e desnaturalização de representações que tendem a regular os comportamentos sociais, segundo uma ótica heteropatriarcal, racista e sexista. Nesse sentido entendemos que retirar as questões de gênero⁶ dos currículos escolares, é impedir que se

⁶ Um dos movimentos que vem ganhando força nos últimos anos é o chamado Escola sem Partido (ESP). A associação assume seus ideais com relação à educação, em uma discussão que envolve a ‘proteção dos estudantes’. Atualmente, o Escola sem Partido possui diversos projetos de lei tramitando em câmaras municipais e assembleias legislativas. Na esfera federal, toma forma no projeto de lei 867/2015, que pretende incluir os preceitos do ESP na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O Movimento Escola sem Partido foi fundado em 2004, mas somente a partir de 2010 é que figurou nos debates sobre educação no país (MIGUEL, 2016: p. 595). Seu programa, que defende a proibição da liberdade de expressão dos professores em sala – acusando-os de doutrinadores ideológicos – foi recebido com grande positividade pelos grupos de direita (idem). Luís Felipe Miguel (2016) considera que há três características principais na direita brasileira: o “libertarianismo”, o fundamentalismo religioso e o anticomunismo (p. 593). Ele entende, ainda, que esses elementos são mobilizados quando bem convém aos grupos defender determinadas ideias ou projetos de lei (p. 595). Como nos lembra Fernando Penna (2017), o maior impacto da circulação dos ideais do ESP é a sua interferência da opinião pública (p. 36). A necessidade de compreender a ameaça das ideias promovidas por esse tipo de programa no espaço público, é considerar que esse tipo de argumentação é base para a má informação, ameaças, preconceitos e reafirmações de um senso comum que é impregnado de ideias antidemocráticas. Como uma das áreas que seriam possivelmente afetadas pelas ideias propagadas pelo ESP, consideramos o ensino da história das mulheres – cujo ponto central de abordagem envolve o conceito de gênero. Entendemos que este é um aspecto fundamental para a desconstrução de imagens naturalizantes e concepções históricas que excluem as mulheres. Proibir o questionamento das construções de gênero da sala de aula é uma ameaça para a educação como um todo. O Escola sem Partido coloca a “ideologia de gênero” como responsável pela tentativa de destruir a família tradicional e interferir na orientação sexual das crianças. Eles utilizam-se de argumentos morais para defender o direito dos pais de orientarem a educação de seus filhos, sob os aspectos morais e religiosos que eles seguem. Entretanto, Penna ressalta que isso é uma inversão de valores. O ESP deseja impor os interesses privados – no caso, as famílias que não desejam que seus filhos discutam certos temas, dentre eles questionamentos sobre gênero e orientação sexual – sobre as proposições coletivas, que dizem respeito a “combater uma forma de desigualdade arraigada na sociedade contemporânea, desconstruindo o ódio quanto a certas identidades de gênero” (PENNA, 2016: p. 53). Aquilo que o ESP entende como “ideologia de gênero” é uma mistura de desvio, má interpretação e falácias propositais que formam um discurso que reafirma preconceitos e estereótipos. Entretanto, não podemos olhar para o movimento como algo descabível e “cômico”. Ressaltamos que a importância de desconstruir e questionar o discurso do ESP não está apenas em proibir suas tramitações legais – uma vez que é possível encontrar respaldos, seja na Constituição, na LDB, ou mesmo em resoluções da ONU, que

construa e difunda saberes históricos plurais e libertadores que colaborem na construção da equidade social, desnaturalizando concepções de gênero que sustentam desigualdades sociais, ampliando a visão dos/as estudantes sobre as possíveis formas de atuação de homens e mulheres na história, para além de supostos determinismos biológicos que limitam a compreensão de diferentes formas de conceber o corpo, as identidades, as sexualidades e relações humanas no tempo. Como disse Susane de Oliveira, precisamos ensinar “histórias do possível” acerca do gênero,

Ao trazer outros olhares e narrativas históricas, experiências muito diferenciadas, de ontem e hoje, as histórias do possível estimulam uma aprendizagem de si e ajudam a pensar o nosso próprio presente. Ao libertar o passado dessa lógica universalista e patriarcal, abrimos possibilidades para questionar as “verdades” históricas que justificam uma série de abusos e violências contra as mulheres no presente (2019, p. 303).

dinamitam as bases dos ideais reacionários do ESP. Para Miguel Nagib, os professores da educação básica são chamados a congressos, seminários e eventos para terem suas cabeças “marteladas” com os conteúdos da “ideologia de gênero” com objetivo que os mesmos “os martelem nas cabeças dos alunos”. Nagib diz, ainda, que os apoiadores da “ideologia de gênero” utilizam-se da “máquina do Estado” para fazer com que os professores ‘desavisados’ violem “o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”. Desenvolvendo mais profundamente, um outro membro do ESP, o professor Orley José da Silva, utiliza-se do seu blog ‘De olho no livro didático’ para denunciar o que ele chama de “ocorrências de doutrinação política e ideológica”. Em diversas postagens, o professor preocupa-se em definir o que ele considera enquanto “ideologia do gênero” e encoraja os pais a denunciarem esses tipos de prática. Mais ainda, ele alerta para o tipo de conteúdo que está sendo veiculado nos livros didáticos, considerando que muitos destes estariam “corrompidos pela ideologia do gênero”. Retirar o gênero das discussões em sala, é impedir que se construa um saber histórico voltado para a pluralidade das representações femininas, que amplie o conhecimento histórico dos alunos. Não esquecendo a relação entre o estudo da história e a nossa sociedade presente, consideramos a utilização do conceito de gênero, o estudo das relações de gênero e o ensino da história das mulheres como o caminho para a promoção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual. Quando o Escola sem Partido pretende definir as atribuições dos professores enquanto transmissores de “conhecimento neutro” (PENNA, 2017: p. 36), ele não está apenas limitando o direito do professor à liberdade de ensinar e pluralidade de concepções pedagógicas. Está, também, contribuindo para uma educação que “exclua saberes, valores e conhecimentos, limitando o desenvolvimento pleno das crianças, adolescentes e jovens (CARA, 2016: p. 47). Além disso, lembramos que um dos princípios da educação democrática é preparar os alunos para o exercício da cidadania¹¹ (LDB, lei nº 9.394, art. 2º). Entretanto, acreditamos que não é possível alcançar esse objetivo em sua plenitude, se não pudermos discutir gênero e questionar as naturalizações das construções sociais binárias e excludentes em sala de aula.

Cf. CARA, Daniel. O programa “Escola sem Partido” quer uma escola sem educação. In: Ação Educativa. A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

Cf. MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”. In: Direito & Práxis, Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, 2016.

Cf. NAGIB, Miguel. A ideologia de gênero no banco dos réus. Gazeta do Povo, 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/a-ideologia-de-genero-no-banco-dos-reus-2jbsz8k92cse5z6f5721cc8f0/>. Acesso 22 de out. 2020.

Cf. PENNA, Fernando de Araujo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

Cf. PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

Cf. SILVA, Orley José. De olho no livro didático. Blog. Disponível em: <http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/>. Acesso em 22 de out. de 2020.

Retirar o potencial pedagógico e político da discussão sobre gênero na escola é impedir que haja um rompimento com “o caráter sagrado e inquestionável de concepções históricas que perpetuam as desigualdades sociais” (OLIVEIRA, 2014, p. 289). Falamos isso, porque há recentemente uma ofensiva antigênero nas escolas brasileiras. Segundo Marcia Tiburi, A “ideologia de gênero” é

uma falácia que organiza hoje um falso debate, com o objetivo – oculto ou não – de conquistar poder simbólico na ordem do discurso. Na falácia da «ideologia de gênero», o termo «gênero» é tratado como algo abstrato, enquanto os aspectos de sua fundação, relacionada à história da opressão de mulheres e sujeitos intersexuais, é apagada. A falácia da «ideologia de gênero» é sustentada por quem pretende lucrar à maneira moralista contra a liberdade de investigação, a liberdade relacionada à reflexão, ao próprio corpo e ao todo da vida (2018, p. 61).

Enquanto professora de história entendo que refletir sobre as questões de gênero e, especialmente, sobre a história das mulheres no ensino de história é fundamental para a desconstrução de imagens naturalizadoras da inferioridade, marginalização e assujeitamento das mulheres no tempo presente. Proibir o questionamento das concepções de gênero em sala de aula é uma ameaça aos direitos humanos e aos princípios de uma educação democrática. Nesse sentido, é preciso coragem e engajamento ético/político na construção e argumentação em torno de um ensino de história pautado na perspectiva das mulheres, voltado para a historicização e questionamento dos “mais diversos mecanismos de dominação e exclusão social”, bem como para a exposição da “pluralidade das identidades e experiências vividas por mulheres em diferentes tempos e espaços” (OLIVEIRA, 2014, p. 288).

Lembramos que um dos princípios da educação democrática é preparar as/os alunas/os para o exercício da cidadania (LDB, lei nº 9.394, art. 2º). Assim sendo, acreditamos que não é possível alcançar esse objetivo em sua plenitude, se não pudermos discutir as relações entre história, religião, política e sexualidade considerando o caráter histórico-cultural do gênero. Caso contrário, passaria a ser inviável questionar as representações de gênero binárias e excludentes que circulam nos saberes escolares.

A categoria gênero está no centro de muitos debates feministas ao longo das últimas décadas (RAGO, 1998; LAURETIS, 1994). Ao considerarmos a definição de Teresa de Lauretis, segundo a qual o gênero é um “conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais, por meio de uma complexa tecnologia política” (LAURETIS, 1994, p. 208), concebemos o gênero

como “produto de diferentes tecnologias sociais [...] e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas” (Idem). Como parte dos discursos institucionalizados e educativos estão os saberes históricos escolares que se difundem também por meio dos livros didáticos, o que ressalta ainda mais a importância destes livros como fontes históricas para o entendimento das disputas, valores e interesses que tornam as concepções de gênero que se deseja ensinar nas escolas brasileiras. Desse modo, ao desvelar as representações de gênero que circulam nas narrativas didáticas sobre Joana d’Arc, buscamos contribuir nos questionamentos e construção de saberes históricos mais justos e plurais, onde as mulheres tenham condições também de emergir como sujeitos históricos plurais, proporcionando outros referenciais no tempo para a formação das identidades e subjetividades das mulheres em nossa sociedade. Questionar os valores hierárquicos atribuídos a homens e mulheres em diferentes contextos históricos postos nos livros didáticos, por exemplo, permite questionar e historicizar as representações de gênero tradicionais que ainda persistem em discursos e práticas contemporâneas.

Na sala de aula, um dos instrumentos mais utilizados pelas/os professoras/as é o livro didático. Por vezes, ele é o único material didático presente durante as aulas (SILVA, 2012, p. 817). De acordo com Munakata, o livro didático “é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola” (2012, p. 185). Dentro dessa perspectiva, a produção dos manuais pelas editoras passa por uma compreensão do que o Estado considera um “bom livro didático”. O PNLD é o principal exemplo da demanda pública com relação aos livros didáticos. Ao mesmo tempo em “que tornou o livro didático um objeto acessível para praticamente todos os estudantes de escolas públicas brasileiras” (SILVA, 2012, p. 817), o PNLD também interfere na forma como as editoras produzem esses manuais, pois “o fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais” (MIRANDA, 2004, p. 128). Tendo em vista o interesse mercadológico e a utilização quase exclusiva do livro didático em sala de aula, é preciso compreender que “sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas” (MIRANDA, 2004, p. 124).

Precisamos considerar o livro didático a partir da sua posição como produto de uma sociedade em um momento histórico definido e a partir de definições do que é considerado ou não “História”. Durante muito tempo, a história predominante foi androcêntrica, heteronormativa e racista. Neste tipo de história “tudo se passa em torno do sexo, sexualidade e do poder que lhes dá a importância conferida ao masculino: dominação, submissão, força, conquista, assujeitamento de outrem, principalmente das mulheres” (NAVARRO-SWAIN, 2014, p. 614). Antônia Valencia ressalta que uma grande parte da historiografia (assim como aquela feita pelos livros didáticos) “no

parece haber asumido la necesidad de ampliar el sujeto histórico tradicionalmente considerado, es decir, sigue ignorando el protagonismo social de las mujeres a la hora de analizar e interpretar fuentes documentales, problemas o situaciones históricas” (VALENCIA, 2005, p. 6). É nesse sentido que Diva Muniz observa que a tarefa de conferir visibilidade e dizibilidade historiográfica às mulheres não pode ser feita “a partir das premissas de um saber disciplinar androcêntrico que até então as excluía” (MUNIZ, 2015, p. 322). A história das mulheres deve ter a multiplicidade como premissa básica (NAVARRO-SWAIN, 2014, p. 613). Os livros didáticos, ao silenciar ou estigmatizar a presença das mulheres em contextos diversos das sociedades humanas,

naturalizam os chamados sistemas de dominação [...] que concebe os gêneros como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica de dominação-submissão, certamente em nada, ou em muito pouco contribui para um ensino de História que possa formar sujeitos plurais, capazes de pensar e refletir sobre o mundo (SILVA, 2007, p. 236).

Nessa perspectiva, entendemos que a inclusão da história das mulheres não deve apenas ampliar ou complementar os conteúdos dos livros didáticos. A presença justa das mulheres nas narrativas didáticas exige, sobretudo, uma mudança epistêmica que rompa com o olhar androcêntrico e as concepções de gênero que implicam naturalizações e desigualdades sociais. Essa mesma necessidade foi colocada também no campo da historiografia feminista. Isso implica a promoção de histórias na perspectiva de mulheres que nos confira também o direito de contar e ensinar histórias a partir de nossas próprias experiências e identidades plurais.

O livro didático “é um importante elemento mediador em interações discursivas entre os diferentes sujeitos que tomam parte na construção do conhecimento” (MARTINS, 2006, p. 128). Como bem explica Valencia, eles são “uno entre los elementos que configuran el universo simbólico que el alumnado vive en la escuela, pero un elemento fundamental en cuanto suponen un referente de conocimiento legitimado socialmente” (2005, p. 11). É nessa perspectiva que justificamos a importância da análise das representações de Joana d’Arc nos livros didáticos, elegendo-as como conteúdos significados para uma análise e discussão das concepções de gênero e história das mulheres que atravessam as narrativas de livros didáticos de história recentes. Entendemos que os livros didáticos são “um artefato cultural, isto é, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na sociedade” (MARTINS, 2006, p. 124). Os textos e imagens utilizados pelos autores, suas fontes, referências bibliográficas e a forma como os livros são organizados também são elementos de

análise que nos dizem muito sobre a cultura histórica⁷ que ganha espaço nos livros didáticos. Metodologicamente, empreendemos uma *abordagem discursiva das representações* (HALL, 2016) de Joana d’Arc identificadas em textos e imagens de três livros didáticos de História aprovados no PNLD de 2018 para o Ensino Médio, são eles: *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2016, v. 1); *#Contato História*, de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco Pellegrini (2016, v. 2); e *Olhares da História – Brasil e Mundo*, de Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino (2016, v. 1). Elegemos como fonte de análise apenas os livros didáticos que, dentro de cada coleção aprovada, faziam referência à personagem Joana d’Arc. A menção a esta personagem aparece comumente nos volumes um e ou dois de cada coleção, a depender do modo de organização dos conteúdos. Todas as coleções selecionadas fazem parte do PNLD de 2018, e foram aprovadas durante um processo de avaliação durante o ano de 2016. Na análise destes livros consideramos tanto os aspectos textuais como as imagens que informam sobre Joana d’Arc. Optamos pela análise das representações de Joana d’Arc por se tratar de uma personagem cujas imagens oscilam na cultura histórica ocidental, entre santa, louca e guerreira. Como mulher capaz de liderar um exército em um contexto medieval europeu, que normalmente é associado à dominação exclusiva dos homens, especialmente, no campo da guerra e da política, sua imagem nos chama atenção para a forma como a história nos ensina sobre essa possibilidade de atuação política e guerreira para as mulheres. Buscamos analisar de que forma a imagem de Joana d’Arc é interpretada, reapropriada e utilizada nas narrativas de livros didáticos brasileiros indicando possibilidades identitárias para as mulheres na história. Importante dizer que a imagem de Joana d’Arc sinaliza, sobretudo, para possibilidades identitárias inscritas na lógica de gênero para a branquitude, haja vista que a diferença racial tem grande importância em nossa cultura, no modo como o gênero se articula com a raça estabelecendo diferenças e hierarquias entre mulheres negras, indígenas, brancas, europeias, lésbicas, pobres, jovens, idosas e outras. Desse modo, a nossa discussão em torno do ensino de história das mulheres atenta para essa diversidade constitutiva das perspectivas e interesses representacionais das próprias mulheres, considerando as diferentes demandas representacionais das mulheres na história escolar e que não podem ser atendidas apenas nas representações possíveis para mulheres brancas e europeias nos livros didáticos de história. Nesse sentido, atentamos para os limites de abordagens que generalizam a história das mulheres a partir de uma perspectiva feminista e branca.

É muito comum nas narrativas históricas que se estabeleça a imagem de Joana pelo binômio “guerreira-santa” (MATOS, 2011, p. 129). Nesse sentido, buscamos analisar de que forma essa representação corresponde às concepções de gênero/raça dominantes no contexto histórico de sua

⁷ De acordo com Le Goff, a cultura histórica se refere “à relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com o passado” (LE GOFF, 1990, p. 47-48).

atuação e no contexto recente sua ressignificação nas narrativas didáticas. Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo tratamos dos livros didáticos como recursos pedagógicos e fontes de pesquisa, abordando as políticas públicas para os livros didáticos no Brasil e as formas de inclusão das questões de gênero no PNLD. Para finalizar o primeiro capítulo, tratamos da abordagem discursiva das representações para indicar o referencial metodológico utilizado em nossa pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos a análise das representações de Joana d'Arc nos livros didáticos História Sociedade & Cidadania e #Contato História. Já no terceiro e último capítulo, analisamos estas representações no livro didático Olhares da História.

CAPÍTULO 1

Livros didáticos como recursos pedagógicos e fontes de pesquisa

1.1. Percurso das políticas de controle dos livros didáticos no Brasil

O livro didático não é um produto cultural simples, ele é dotado de alto grau de complexidade, uma vez que sua produção está vinculada não apenas ao saber histórico, como também a diferentes práticas de leitura (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 124). Conseqüentemente, programas e premissas curriculares também devem ser analisados com cautela, tanto com relação à abrangência das ações do Ministério da Educação e dos governos federais e estaduais, quanto com a forma como o mercado atende as demandas curriculares.

As políticas públicas para o livro didático retificavam a preocupação com o que é veiculado em suas páginas, apontando para a percepção de que o livro didático “constitui-se em veículo privilegiado para a introdução de novos valores e modelagem de condutas” (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 125). Em diferentes momentos, o poder público interferiu na compra e distribuição dos livros didáticos, marcados “pela censura e ausência de liberdades democráticas” (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 125).

Um dos marcos iniciais dos projetos para os livros didáticos, nas sociedades ocidentais, se deu a partir das transformações ocorridas com as revoluções burguesas do século XVIII, quando surge uma nova concepção de escola e de educação (BITTENCOURT, 1993). No século XIX, diversos projetos “civilizatórios” pretendiam uma efetiva separação entre Estado e Igreja, e isso refletia-se na escola, com a intenção de construir uma escola secularizada (BITTENCOURT, 1993, p. 21). Esses projetos mostram que o início dos livros didáticos secularizados no Brasil, durante o século XIX, dizia respeito a “modelos estrangeiros, notadamente franceses e alemães” (idem). Para os dirigentes da nação, a educação francesa era um modelo a ser seguido no Brasil, “tornava-se uma mercadoria considerada moderna e necessária para nosso processo ‘civilizatório’, um capital cultural a ser apropriado e consumido pela juventude das nossas elites” (BITTENCOURT, 1993, p. 91). Nesse cenário, o livro didático emergia como “símbolo da civilização ocidental” e seu consumo tornou-se obrigatório nas escolas brasileiras (BITTENCOURT, 1993, p. 133).

Os colégios brasileiros do século XIX, sobretudo o Colégio Dom Pedro II, utilizavam-se dos chamados “compêndios” escolares, traduzidos como forma de atender a alunos e professores em sala de aula. A partir da produção nacional dos livros didáticos, diversas pessoas, de diferentes lugares sociais, alguns até sem formação pedagógica, lançaram-se na redação dos primeiros manuais didáticos brasileiros. Grande parte destes autores eram membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) (XAVIER, 2011, p. 128).

A partir das décadas de 1870 e 1880, com o crescimento do público escolar, novos autores também surgiram. Dessa vez, as novas gerações “possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas vindas de cursos primários, secundários, ou provenientes de escolas normais voltadas para a formação dos professores” (XAVIER, 2011, p. 129). Das escolas elitizadas do início do século XIX, passou-se para um novo público, que envolvia as mais variadas idades de pessoas oriundas também de classes menos favorecidas (BITTENCOURT, 1993, p. 45). Esses primeiros livros didáticos tinham um forte caráter nacionalista, criando uma forte relação entre o saber histórico ensinado nas escolas e o “jogo dos interesses e das expectativas do campo cultural e político, sob controle de grupos dirigentes” (GASPARELLO, 2015, p. 49). Havia uma percepção da necessidade de controlar a população e, como forma de estabelecer esse controle a educação escolar se tornou um dispositivo central. O poder governamental desejava “utilizar de vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado”, a partir disso, entendia-se o livro didático como “um instrumento privilegiado de controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares” (BITTENCOURT, 2008, p. 72).

Outro fator que marca a relação estatal com os livros didáticos nesse período, e em muitos outros momentos, é a necessidade de vigilância das concepções, valores e saberes que circulam na cultura escolar. Como foi dito, o livro didático, em geral, passa a assumir um papel de destaque na cultura ocidental, sendo associado à instrução e civilidade. No Brasil difundia-se também a ideia de construção de uma sociedade letrada, apoiada em ideias europeias e liberais do século XVIII. Porém, as autoridades consideravam que era necessário “permanecer vigilantes quanto à adoção das obras ‘adequadas’ à idade e ao público escolar” (BITTENCOURT, 1993, p. 63), o que evitaria que os professores recorressem a materiais com “assuntos ‘subversivos’ aos desígnios educacionais, além de causarem problemas metodológicos” (BITTENCOURT, 1993, p. 63). Igualmente, durante o Império e o início da República, diferentes mobilizações legislativas visavam controlar a “qualidade” do livro escolar. Esse controle era exercido tanto pelas autoridades políticas quanto religiosas no campo da educação escolar. Havia uma percepção do livro didático enquanto um instrumento

de “uniformização do conteúdo educativo para o conjunto do País” (BITTENCOURT, 1993, p. 63). Nesse período, Circe Bittencourt observa duas formas de controle sobre os textos escolares: o veto e a autorização. Na primeira metade do século XIX, o papel do governo central era “constituir os Conselhos fiscais e inspetores distritais para supervisionar o ensino” (BITTENCOURT, 1993, pp. 65-66), determinando que as províncias deveriam submeter os compêndios às Assembleias legislativas de modo a serem avaliados e aprovados. Os livros que passaram a ser redigidos no Brasil eram abertos a todas as pessoas, promessas de prêmios incentivaram os autores e editoras a participarem do processo. Era comum, ainda, que os manuais tecessem comentários elogiosos às autoridades, assim como a construção de relações pessoais que visavam a aprovação dos livros submetidos (BITTENCOURT, 1993, p. 66). A publicação de compêndios escolares, desde o fim do monopólio da Imprensa Régia, em 1822, começou a ter o controle do Estado para as editoras particulares que começavam a surgir no Brasil, além de editoras portuguesas e francesas (BITTENCOURT, 1993, p. 102). Isso aponta para a relação profunda entre o Estado e o mercado editorial de livros didáticos que será verificado ao longo do tempo nas políticas educacionais no Brasil.

No caso do século XIX, vê-se uma ampliação da produção didática regional, ampliando as editoras nascentes para grandes empresas que percebiam “o livro didático em uma das mercadorias mais rentáveis do setor à medida que ocorreu a expansão educacional do País” (BITTENCOURT, 1993, p. 105). A literatura escolar passou a ser percebida como o novo setor promissor da produção literária no país. Nesse contexto, vê-se o fortalecimento das relações entre as editoras e diretores de escolas, associações de professores e, principalmente, o Estado. Como diz Bittencourt, “As formas de leitura do livro didático, estabelecidas entre poder educacional e setor privado, representavam mais um dos elementos que têm caracterizado a história da educação brasileira: a permanente interferência empresarial na vida escolar” (1993, p. 133).

No período conhecido como “Estado Novo” também houve uma preocupação do governo federal com as concepções históricas apresentadas nos livros didáticos (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 124). Essa preocupação do Estado brasileiro com os livros didáticos no período varguista, afirma-se no interesse do Estado com a educação e as políticas públicas. Isso significou, à época, um intenso processo de valorização do nacionalismo, da introdução de valores desejados pelo Estado, “sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentro os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental” (MIRANDA, 2004, p. 125). Francisco Campos era um dos ideólogos que concebiam a necessidade de liderança das elites para controlar “as massas”

(ABUD, 2017, p. 33). Com a Reforma Francisco Campos [1931], o programa de ensino do Colégio Pedro II passou aos demais ginásios estaduais, estabelecendo a visão centralizadora e uniformizadora do ensino secundário. A cadeira de História passa ser dividida entre História Geral e História do Brasil no lugar de uma única disciplina, antes chamada de “História da Civilização”, o que refletirá nas abordagens historiográficas presentes nos manuais escolares (ABUD, 2017, p. 33). Os programas de ensino da época evidenciam as perspectivas e ideais em torno dos currículos escolares. Segundo Katia Abud, os conteúdos destes livros didáticos,

traduziam a preocupação oficial e as discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros [...] eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, um processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites (2017, p. 34).

Em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) que teria como objetivo “contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção, assim como legislar políticas específicas para os livros didáticos”, tendo como atribuições iniciais “editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e o dicionário nacional e expandir o número de bibliotecas públicas” (XAVIER, 2011, p. 130). Já em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para a centralização política da produção e distribuição de livros didáticos pela ditadura Vargas (SILVA, 2012, p. 808). A Comissão seria composta por sete membros, “escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (DASSIE, 2012, p. 90), e tinha como atribuição “julgar livros didáticos, indicar livros de valor para a tradução e sugerir abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país” (FREITAG, 1987, p. 6). A CNLD atuou como “reguladora dos conteúdos veiculados nos livros didáticos, especificamente os de História, e dessa forma contribuiu para uma profunda mudança no mercado editorial brasileiro de livros didáticos” (MATOS, 2012, p. 54). A CNLD pode ser considerada a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 124). Por meio dessa Comissão, o governo reiterava a percepção da educação como “veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental” (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 125). Após 1945, com o fim da ditadura varguista, a Comissão Nacional do

Livro Didático permanece, e o governo reafirma a intenção de avaliar os livros didáticos, e divulgar listas de livros aprovados para as instituições de ensino, mesmo que com o recente fracasso do idealizador da Comissão, Gustavo Capanema (que atuou desde 1938) (DASSIE, 2012, p. 92). Em 1945, foi publicado o decreto-lei nº 8.460/1945, consolidando a legislação sobre as condições de produção e utilização do livro didático, determinando que “Os livros didáticos só poderiam ser adotados no ensino das escolas primárias, secundárias, normais e profissionais se fossem avaliados e aprovados pela comissão” (art. 3º)⁸ (DASSIE, 2012, p. 93). Na esteira das mudanças providas na Comissão Nacional do Livro Didático, a partir de 1952, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), dirigido por Anísio Teixeira, propõe-se a conduzir uma grande campanha, conhecida como Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), “com o objetivo de repensar a produção de materiais didáticos produzidos para as escolas brasileiras” (FILGUEIRAS, 2017, posição 1976). Havia uma necessidade de erradicar o analfabetismo e expandir a escola pública. Desde a década de 1940, professores discutiam os objetivos e métodos didáticos, e esses espaços de discussão ampliavam “a crítica ao ensino literário e a formação pelas humanidades clássicas e valorizavam a construção de um currículo científico” (FILGUEIRAS, 2017, posição 2009). A criação da Caldeme insere-se nesse contexto e, para Anísio Teixeira, era necessária a eliminação “dos programas oficiais, do currículo uniforme e dos livros didáticos aprovados” (FILGUEIRAS, 2017, posição 2019). A ideia, portanto, era elaborar “‘guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas’ e, também, ‘o livro didático, compreendendo o livro de texto e o livro de fontes, buscando integrar nestes instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos’” (MUNAKATA, 2002, p. 1).

Sob a responsabilidade do Inep, a Caldeme iniciou o percurso com a elaboração de manuais de ensino para uso dos professores (FILGUEIRAS, 2017, posição 2019). A ideia, portanto, não era construir currículos fechados ou produzir livros didáticos. A intenção era elaborar guias para os professores da educação básica, de modo a direcionar o olhar para manuais escolares que contemplassem novos métodos e conteúdos de ensino. As análises dos manuais didáticos pela Caldeme ocorreram acompanhadas da produção dos guias de ensino. Docentes de universidades brasileiras, novamente, foram convidados para a realização das análises (FILGUEIRAS, 2017). A escola secundária era particularmente vista como

⁸ As atribuições da comissão passaram a ser descritas segundo artigo 12 do referido decreto-lei como: “examinar os livros didáticos apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que merecessem ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinada espécie de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país” (DASSIE, 2012, p. 93).

problemática, dada a falta de formação das/dos professoras/res. Os críticos consideravam que a má qualidade educacional nesse momento devia-se ao “uso de métodos pedagógicos antiquados e em conteúdos sem significado para os alunos”, e, assim, “o livro didático precisava ser reformulado para fornecer subsídios aos professores e alunos” (FILGUEIRAS, 2017, posição 2135).

A partir dos anos 1960, outro episódio político brasileiro marcou o rumo das obras didáticas e suas avaliações: o golpe civil-militar de 1964. Em 1966, através do decreto nº 58.653/66 foi criado o Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted) que buscava “gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico” (FILGUEIRAS, 2013, p. 3) – posteriormente denominada Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, em outubro de 1966. O objetivo da Colted era “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura” (FILGUEIRAS, 2013, p. 3). Segundo Juliana Filgueiras, os principais objetivos da Colted eram “estimular a expansão da indústria do livro e baratear os livros didáticos produzidos pelas empresas privadas” (2013, p. 3). A criação da Colted baseou-se na premissa de que o Estado precisava manter “‘atitude atuante e vigilante’, podendo ‘participar diretamente, quando necessário, da produção e distribuição’ dos livros técnicos e didáticos” (FILGUEIRAS, 2013, p. 4).

A Colted estabeleceu-se com base nas relações entre Brasil e EUA, com um acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e a USAID (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional), além da participação do Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) (FREITAG, 1987, p. 7). A “parceria” com a USAID mais tarde foi denunciada como “controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático”, que gerava, também, “o controle ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro” (FREITAG, 1987, p. 7). Em 1971, a Colted foi extinta após a denúncia de uma série de “escândalos” ocorridos em 1971, relacionados às transportadoras, editoras e fabricantes das caixas que montariam as bibliotecas” (FILGUEIRAS, 2013, p. 8.).

Outro órgão que atuou nos livros didáticos durante o período da ditadura civil-militar foi a Fename, criada em 1967 pela lei n. 5.327/67, transformada a partir da antiga Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) de 1956 – na Fundação Nacional do Material Escolar (Fename). Sua função era de “produzir e distribuir materiais escolares e didáticos para as escolas, ‘de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização’” (FILGUEIRAS, 2013, p. 8). Colted e a Fename faziam parte de uma

ação governamental no âmbito da produção de material didático para atender as Conferências Internacionais de Instrução Pública, além de seguirem as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61) que previa o auxílio dos estudantes por meio da assistência educacional com a distribuição de material escolar (FILGUEIRAS, 2013, p. 8).

Em 1976, a Fename passa a se responsabilizar também pela execução do Programa do Livro Didático (PLD) – que era, até então, de responsabilidade do INL – e pelo processo de coedição com editoras privadas (FILGUEIRAS, 2013, p. 8). O governo, então, intensificava o atendimento aos alunos carentes, além de “forçar com a concorrência, o barateamento dos livros das editas privadas” (FILGUEIRAS, 2013, p. 13). A Fename tornou-se, durante esse período, a grande editora do governo militar.

Em 1983, através da Lei 7.091, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), subordinado ao MEC, como objetivo de apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus – SEPS/MEC, desenvolvendo os programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus para facilitar o processo didático-pedagógico” (FREITAG, 1987, p. 8). Esse órgão se tornou responsável pelos programas de livro didáticos citados acima, assim como pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), além de bolsas de estudos, materiais escolares e outros programas de assistência (FREITAG, 1987, p. 8). Durante esse período, da década de 1980 e das mudanças nos órgãos competentes do governo com relação ao material escolar, vê-se uma crescente preocupação da sociedade com a escola. As escolas eram acusadas de não atender de forma satisfatória crianças e adolescentes em idade escolar, denunciando também a mão de obra docente sem formação e as estruturas precárias (SOARES & DIAS, 2019, p. 203). Essas críticas recebidas pelos livros didáticos e os programas curriculares acompanham um movimento amplo de crítica social e política na década de 1980, no fim da ditadura civil-militar e o início de um processo de redemocratização.

A Constituição de 1988, conhecida como a ‘Constituição Cidadã’ veio assinalar a obrigação do Estado com a educação, incluindo o “atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (HÖFFLING, 2000, p. 158-159). Diversas questões são levantadas, acerca das problemáticas presentes nos manuais escolares no Brasil, apontando para a necessidade de se repensar os componentes curriculares de diferentes disciplinas e, ao mesmo tempo, incorporar as/os professoras/res aos processos de escolha destes livros didáticos.

Acompanhando as críticas aos currículos escolares e materiais didáticos, o governo federal lança o decreto nº 91.542/1985 que criava o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD passa a ser responsável pelo “atendimento de todos os alunos de primeira a oitava série do primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país” (HÖFLING, 2000, p. 164). Em 1993, o Ministério da Educação nomeia uma comissão de especialistas com o objetivo de avaliar os livros didáticos mais utilizados pelos professores e estabelecer “critérios gerais para servir de base para as novas aquisições” (BEZERRA, 2017, posição 1095).

No contexto das reformas educacionais realizadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a compra e a distribuição universal dos livros didáticos são implementadas para os estudantes da educação básica da rede pública (CASSIANO, 2013, p. 4). Os recursos materiais para o financiamento do programa passam a ser captados por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia vinculada ao MEC. Entende-se, portanto, que “a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para a distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias” (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 127). Ou seja, para um livro didático ser aprovado e comprado pelo governo federal para distribuição nas escolas, era necessário que a obra fosse submetida a um edital com prescrições de aspectos a serem avaliados. Acompanhando a reforma curricular – a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – o livro didático passa a ocupar um espaço de “elemento aglutinador do currículo nacional” (CASSIANO, 2007, p. 59), escolhidos a partir de concepções pedagógicas e metodológicas estabelecidas nas políticas curriculares oficiais.

A partir de 1996, coloca-se em prática a avaliação pedagógica dos livros didáticos, como intencionado pelo PNLD. Em 1997 foi realizada a primeira avaliação pedagógica dos livros para alunos de 1ª a 4ª série, das disciplinas de português, matemática, ciências e estudos sociais (BEZERRA, 2017, posição 1106). Em 1998 foi publicado o primeiro Guia de livros didáticos, no qual as obras eram explicitadas. O PNLD 1999 ampliou a análise inicial dos livros e voltou seu olhar para os materiais destinados a alunos de 5ª a 8ª série. Alguns critérios foram estabelecidos inicialmente para a avaliação dos livros, como: “precisão conceitual e de informações [...], evitar a veiculação de preconceitos e discriminações de qualquer ordem” (BEZERRA, 2017, posição 1125).

Os livros didáticos de história passaram a ser questionados com relação à correção conceitual e também coerência metodológica da história. Foram empenhados critérios cada vez mais rigorosos nas avaliações que se seguiam. Os livros que não são aceitos pelo PNLD,

são excluídos, levando autores, editores e editoras a repensarem as coleções de forma a atender as avaliações e críticas do PNLD. Além disso, uma vez que os laços entre o programa e o governo federal são indissociáveis, estabeleceu-se uma dependência entre o setor editorial brasileiro e o PNLD (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 128). Ou seja, o processo de avaliação – levando em consideração as grandes somas de dinheiro envolvidas nas compras do material didático, da manutenção das editoras, na organização das coleções – evidencia “um complexo jogo de interesses bem definidos que nem sempre se pauta por preocupações de ordem exclusivamente acadêmica” (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 131).

Em um comparativo, feito por Bezerra, entre o primeiro PNLD de 1997 e o de 2005 acentuam-se permanências e ganhos qualitativos. A autora ressalta que, ao longo dos anos, a avaliação demarcou novas “referências de qualidade para os livros didáticos”, além de provocar “debates sobre o assunto nos meios de comunicação” (2017, posição 1241). Outras medidas acompanharam esse processo, como a publicação de editais e a organização cíclica trienal para cada uma das etapas da educação básica, além da contratação de universidades para coordenar a avaliação pedagógica das coleções e a “preocupação com a supressão de erros, anacronismos, simplificações explicativas, esterótipos” (CAIMI, 2017, posição 583).

Atualmente, o PNLD atende todos os níveis de ensino da educação básica – Infantil, Fundamental, Médio e EJA – numa base trienal e alternado. Cada ano, o governo adquire e redistribuí livros para uma nova etapa de ensino, além de trabalhar com a reposição e complementação para as demais etapas que não receberão livros novos naquele ano.

Após o processo de exame das obras, o FNDE publica o *Guia dos Livros Didáticos*, com um resumo das obras e os pontos abordados pelos avaliadores. A partir desse guia, os professores das escolas podiam escolher a obra que pretendiam utilizar a partir do ano determinado pelo PNLD. Com a determinação dos/as professores/as de quais livros seriam utilizados, o FNDE seguia com o processo de aquisição e, posteriormente, de envio das obras selecionadas. Todo esse processo acarretava livros ligeiramente defasados, apenas pela questão da diferença de anos, entre a publicação do Edital e o momento em que eles chegavam, de fato, nas escolas.

Para a presente pesquisa, é muito importante considerar a forma como as questões de gênero incorporam-se às políticas públicas, especialmente às demandas ligadas ao livro didático. Uma vez que compreendemos a importância dos livros didáticos na construção da cultura histórica e dos referenciais históricos das/os alunas/os, entendemos o papel que as representações de gênero e as diferenças sociais desempenham nas narrativas presentes nos

livros didáticos (MENDES, 2018). Entendemos que discutir gênero na sala de aula é abrir espaço para a percepção de que as identidades são construídas historicamente e culturalmente na sociedade. Recusar-se a incorporar essas discussões na escola é contribuir para a manutenção de papéis normativos e identidades essencializadas em binarismos hierárquicos (feminino/masculino) (MISTURA & CAIMI, 2015, p. 238).

Como apresentado anteriormente, durante muito tempo, o espaço dos livros didáticos foi reservado a narrativas que reforçavam diversos tipos de discriminação e opressões (MENDES, 2018, p. 695). Isso significa compreender que parte do avanço nas políticas públicas para o livro didático foi também uma mudança de paradigmas de como fazer e conceber a história. Essas mudanças, que foram suscitadas também pelas transformações operadas no campo historiográfico, desde a escola dos Annales, foram também responsáveis por novas concepções sobre a história das mulheres. O surgimento dos estudos de gênero e da história das mulheres deram-se, não sem relação, em um contexto de lutas feministas por direitos políticos e sociais das mulheres (OLIVEIRA, 2014). Parte dessas reivindicações foram acompanhadas pelas mudanças na forma como a história é ensinada nas escolas.

As mesmas críticas que vimos anteriormente – sobre o livro didático nacionalista, manipulador, enviesado, branco e eurocêntrico – foram inicialmente também conduzidas à historiografia acadêmica. Isso significava a necessidade de inclusão de diversos grupos sociais que estiveram à margem da história oficial. É necessário conduzir questionamentos de gênero que incorporem também raça, etnia, classe, região, sexualidade, geração e outros marcadores de diferença social, pois todos esses marcadores compõem identidades e atuam nos discursos que classificam e hierarquizam os corpos na vida social. Entendemos que é preciso a construção de um currículo escolar que esteja em constante sintonia com as demandas sociais e políticas, atendendo às amplas demandas identitárias que compõe a sociedade, refletindo em “uma abordagem que descolonialize o saber e reinvente o poder” (MENDES, 2018, p. 700).

Tais demandas refletiram-se também nas políticas públicas, especificamente no que diz respeito ao livro didático e os currículos escolares. Em 1998, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram estabelecidos os Temas Transversais, que dedicavam especificamente atenção aos temas de gênero, raça e etnia (OLIVEIRA, 2014, p. 277). Essas mudanças refletiam também o protocolo de igualdade de direitos entre homens e mulheres, apresentado pelo MEC em 1996, em que se ressaltava a importância da educação para “combater todas as formas de discriminação contra as mulheres, promovendo o reconhecimento de sua dignidade, igualdade e de sua cidadania plena” (OLIVEIRA, 2014, p.

277). Também nesse sentido, foram promovidos encontros para a discussão de medidas efetivas contra a desigualdade de gênero, a partir dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres. Entende-se, nesse momento, que a escola é um lugar ímpar para a formação das/os cidadãs/ãos. Dessa forma, é importante que haja uma atuação ativa contra discriminações e a violência contra as mulheres que, reconhece-se, “se expressa no ambiente educacional de várias maneiras” (BRASIL apud OLIVEIRA, 2014, p. 278).

O PNLD avançou significativamente ao incluir as questões de gênero nos currículos e livros didáticos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011), o MEC nos diz que a educação para os direitos humanos “significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, **gênero**, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, **combatendo e eliminando toda forma de discriminação**” (BRASIL, 2011, p. 23, *grifo nosso*). Além disso, apresenta também as resoluções do I Plano Nacional de Educação 2001-2010, ressaltando que espera das/dos professoras/res a “VIII inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2011, p. 30). Com relação à instituição escolar, as Diretrizes reafirmam o “papel socioeducativo [...], as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas” (BRASIL, 2011, p. 36). O projeto escolar deve incluir a “XV – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas” (BRASIL, 2011, p. 62).

Em 2011, o Ministério da Educação (MEC) apresenta no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, para os anos finais do Ensino Fundamental, a necessidade de inclusão da temática de gênero e da não-violência contra as mulheres nos conteúdos dos livros didáticos. Visando contribuir na educação para a cidadania, representando a sociedade na qual se inserem, os livros didáticos deviam:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
2. abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
4. promover a educação e cultura em direitos

humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes; 5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância; 6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; 7. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; 8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2011, pp. 53-54).

Já em 2015 estas mesmas orientações reaparecem nos editais do PNLD de 2017 (para os anos finais do Ensino Fundamental) e 2018 (para o Ensino Médio). No compromisso educacional do governo com a agenda da não-violência contra as mulheres no Brasil, o PNLD para o Ensino Médio estabelecia que as obras didáticas deveriam:

- 1.1.1. promover positivamente a **imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
- 1.1.2. abordar a **temática de gênero**, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao **combate à homo e transfobia**;
- 1.1.3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de **superação de toda forma de violência**, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;
- 1.1.4. promover a **educação e cultura em direitos humanos**, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
- 1.1.5. incentivar a ação pedagógica voltada para o **respeito e valorização da diversidade**, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- 1.1.6. promover positivamente a **imagem de afrodescendentes e dos povos do campo**, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- 1.1.7. promover positivamente a **cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a

construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

1.1.8. abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2015. Grifos no original).

Precisamos, entretanto, esclarecer que a discussão sobre gênero e história das mulheres, por vezes, enfrenta alguns problemas e limitações nos livros didáticos. É evidente que as políticas públicas e as demandas do mercado exigem que haja uma discussão sobre gênero, assim como a presença de figuras femininas nos livros didáticos recentes (SILVA, 2007). Não obstante, muitas vezes essa “incorporação” das demandas da história das mulheres dá-se apenas no formato de *boxes*, textos complementares, em figuras “à parte” da história. Muitas vezes o livro didático, ao tentar atender a tais exigências, reitera o lugar marginal que muitas vezes as mulheres ocuparam na historiografia tradicional (SILVA, 2007, p. 229). Ao apresentar as situações de mulheres na história, a partir de uma perspectiva tradicional, o livro didático apresenta “práticas sociais que configuram como dadas situações que envolvem sexo e gênero, naturalizando assim homens e mulheres em papéis normativos, inscrevendo-os como sujeitos a-históricos que atuariam na história a partir de atitudes e condições socialmente preestabelecidas” (SILVA, 2007, p. 229). Muitos livros didáticos recorrem a modelos e padrões de configurações sociais e familiares, o que acaba por naturalizar questões sociais, evitando o debate do gênero e das relações de gênero. Reforçar tais imagens é reforçar a história apenas sob a perspectiva da dominação masculina, recusando-se a debater as relações de poder “sejam de classe, de raça ou de gênero” (SILVA, 2007, p. 243).

Como apresentado por Letícia Mistura e Flávia Caimi (2015), os movimentos feministas e a renovação historiográfica representada pela história do gênero, a partir dos anos 1960 nos EUA, trouxe novas questões para o campo da história. Dentre elas, perguntas sobre a detenção do “conhecimento” histórico, que estaria ligado aos “produtos deste, no corpo unitário historicamente masculinizado e indicaria posições perigosas das relações de poder na epistemologia da história” (p. 237). Para incluir as questões das mulheres na histórica, é necessário aderir a uma proposta da “história das mulheres” que contribui para a desconstrução de diversos conceitos e noções naturalizadas pela história. Principalmente, com relações a “conceito tomados como categorias naturais, fixas, dadas e a-histórica”, como “homens” e “mulheres” (MISTURA & CAIMI, 2015, p. 237). Entendendo essa necessidade e as lacunas presentes nos livros didáticos, as autoras procuraram analisar diferentes volumes, focando nas mulheres que figuravam suas páginas. Os livros selecionados datavam desde

1918 até 2010. Em conclusão, apontam que as mulheres aparecem ou de forma homogênea, ou ignoradas completamente. Separando ainda, por categorias, algumas “desaparecem” completamente da narrativa historiográfica produzida pelos livros, como as mulheres africanas, afrodescendentes e indígenas (p. 243). Novamente, aparece uma crítica às inclusões promovidas por alguns LD que rechaçam o espaço das mulheres às margens e quadros, situações pontuais, sem atrelar a impactos nos processos históricos (p. 243).

São visíveis as mudanças nos livros didáticos desde as avaliações do PNLD. As mudanças efetivadas em 2011, pelo edital do PNLD de 2014, são refletidas pelos próximos anos em todos os editais lançados pelo Ministério da Educação no que diz respeito a aquisição de livros didáticos. Na esteira das mudanças efetuadas por diferentes movimentos sociais e demandas, as políticas públicas refletiam a reivindicação da mudança de perspectiva sobre as mulheres que estava presente nos livros didáticos. Não obstante, os livros didáticos de história também foram impactados pelas diretrizes que se estabeleciam desde o final dos anos 1980, culminando nas determinações e objetivos ressaltados no PNLD 2014 a respeito do gênero. A presença das questões de superação da violência das mulheres e a imagem positiva no edital apontam para novos caminhos de discussões, que reconhecem a importância do livro didático na formação da sociedade e a possibilidade de abordagens que sejam inclusivas e visem superar discursos que contribuam para violências, sejam elas físicas, psicológicas, contra as mulheres.

No edital lançado em 2015 para o PNLD de 2018, é possível assinalar qual a percepção de abordagem histórica – e social – que se considera pertinente para aprovação dos livros didáticos. Apontam, especificamente, a necessidade de compreender os sujeitos na sua totalidade, “pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais” (BRASIL, 2015, p. 31). O edital retifica o papel dos livros didáticos como “ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo” e assinala que a avaliação feita pelo PNLD “busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2015, p. 32). Nessa perspectiva, o edital afirma que as obras didáticas são um mediador pedagógico que contribuem para o trabalho do professor e proporcionam um “ambiente propício à busca pela formação cidadã” e “devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais” (BRASIL, 2015, p. 32). Além disso, diz que os livros didáticos precisam atentar

para princípios éticos e democráticos, retificando que as obras didáticas que não corresponderem a tais critérios seriam excluídas do PNLD 2018, apontando a observância de pontos como: “**a.** veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos; **b.** fizerem doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público” (BRASIL, 2015, p. 33-34).

O PNLD de 2018 abordou também a questão da violência contra as mulheres e a necessidade de obras didáticas que tenham relações positivas com relação às mulheres e outras minorias sociais. Apesar de o PNLD anterior para o Ensino Médio, de 2015, ter trazido também a questão do gênero e da condição de exclusão de obras didáticas que não respeitassem princípios éticos e democráticos⁹; no PNLD 2018 vê-se a expressa relação da necessidade de abordar a temática de gênero para a construção de uma sociedade justa, assim como dar especial atenção para a não-violência contra a mulher, promovendo positivamente a imagem da mulher e proporcionar debates para a superação de toda forma de violência. Isso representa uma mudança na abordagem das discussões em obras didáticas, considerando positiva as abordagens sobre gênero, para a promoção de uma sociedade igualitária. Deixa em evidência, ainda, que o PNLD compreende a capacidade das narrativas didáticas como transformadoras, capazes de interferir no processo de aprendizagens e, por conta disso, deveriam preocupar-se com abordagens que visem uma sociedade não-sexista, considerando participação das mulheres e seu protagonismo social, proporcionando “o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência” (BRASIL, 2015, p. 32).

Outra mudança ocorrida, recentemente, foi a alteração no processo de seleção dos livros didáticos pelos professores. A partir do Decreto 9.099/2017, segundo Art. 18, que determina a escolha “por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única: I – para cada escola; II – para cada grupo de escolas; ou III – para todas as escolas da rede” (BRASIL, 2017). A ideia de que as/os professoras/res teriam parte importante na escolha dos LD a serem adotados pelas escolas é bastante limitada por essa determinação. Com esse decreto, todas/os professoras/res de uma escola/grupo/rede terão que aderir ao mesmo LD, ainda que suas concepções metodológicas e historiográficas sejam divergentes. Isso representa uma delimitação agora não só ao que chega das editoras, mas também ao

⁹Edital PNLD 2015: Serão excluídas do PNLD 2015 as obras didáticas que: (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;

consenso das/os colegas, dependendo de um acordo entre as/os professoras/res sobre a narrativa historiográfica a ser abordada como LD.

Há de se considerar, ainda, as mudanças nos últimos anos, ocasionadas pela ascensão ao governo de um grupo extremamente avesso à introdução das questões de gênero na escola. Em diversas entrevistas, o presidente Bolsonaro e os membros de seu governo, relacionados com o Ministério da Educação, deixam claro a suas visões preconceituosas em relação aos livros didáticos. Em uma entrevista ele disse que os livros didáticos “são um lixo” e que seu conteúdo deveria ser suavizado, em outra ocasião afirmou também que os livros didáticos teriam “muita coisa escrita”. Abraham Weintraub o ex-ministro da Educação (2019-2020), em diferentes momentos, considerou os livros didáticos na forma atual como doutrinários e ideológicos, e prometeu que os livros didáticos do governo Bolsonaro seriam “mais baratos e sem ideologia política ou de gênero”, compactuando com os posicionamento dos movimento Escola Sem Partido contra a chamada “ideologia de gênero”. Para os conservadores neoliberais e fundamentalistas cristãos, aliados ao atual presidente, o tema “gênero” suscita uma discussão que não deveria estar presente na sociedade, muito menos nas escolas. A ideia é a de que há uma imposição das/os estudiosas/os de gênero para o “dever ser”, ao invés de uma discussão da análise do gênero (TIBURI, 2018, p. 66). Na defesa da moral cristã e da “natureza” sexual não movimento contra a “ideologia de gênero” recusa qualquer discussão sobre gênero (TIBURI, 2018, p. 66). Constrói-se a ideia, por parte dos conservadores, que qualquer discussão sobre gênero levaria a uma “posição necessariamente transexual, como se pelo simples fato de estudar o tema as pessoas passassem a atuar ou agir para mudar de sexo ou gênero ou para levar outrem a mudar de sexo ou gênero” (TIBURI, 2018, p. 66). A resistência às discussões de gênero se fundamenta na ideia de o que binariedade sexual e a heterossexualidade são fatos naturais, dados por Deus e que assim não podem ser questionados. Há uma preocupação dos grupos conservadores em identificar os “estudos de gênero como algo demoníaco”, não-natural (TIBURI, 2018, p. 67).. No discurso destes grupos as questões de gênero devem ser banidas dos currículos escolares e das abordagens docentes em sala de aula.

Seguindo essa tendência o edital do PNLD de 2020 retirou os trechos sobre a promoção de imagens positivas das mulheres e da superação de toda e qualquer forma de violência contra as mulheres. A versão de 2019 do edital, apresentava em seu texto, a orientação para as editoras promoverem “positivamente a imagem da mulher [...] valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher” (BRASIL, 2019, p. 39). Entretanto, o

governo Bolsonaro realizou uma mudança no Edital, com nova versão publicada em 2 de janeiro de 2020. Na nova versão, o trecho anterior foi suprimido, assim como o trecho que exige livros sem erros de revisão ou impressão e a proibição de publicidade em livros didáticos. Segundo reportagens da revista Nova Escola e da Folha de São Paulo, as mudanças no edital foram publicadas no Diário Oficial da União, com relação à aquisição de livros para a segunda etapa do Ensino Fundamental. Outro trecho retirado foi o de retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e de promover positivamente a cultura afrobrasileira e indígena. Além disso, foi decidido que os livros não precisariam incluir referências bibliográficas. Com o grande impacto gerado pela aprovação do edital, tanto o presidente substituto do FNDE, Rogério Fernando Lot, quanto o ministro da educação, Ricardo Vélez Rodrigues, voltaram atrás no documento de retificação e cancelaram as alterações. Ambos acusaram a administração anterior, do ex-presidente do FNDE Rodrigo Sergio Dias, pela redação do documento, afirmando que as mudanças já estavam em circulação e não foram produzidas pelo gabinete de Vélez ou pela nova presidente do FNDE que tomaria posse no dia 02/01/2020, Karine Silva dos Santos.

1.2 A pesquisa sobre livros didáticos

Na esteira do que fora exposto anteriormente, os livros didáticos passaram por diversas mudanças ao longo dos séculos, desde sua concepção para o ensino, durante o século XVIII. Acompanhando as tendências historiográficas, os historiadores mostraram-se desinteressados pelas obras didáticas por muito tempo, como aponta Choppin (2002). Por serem considerados apenas um “reflexo da sociedade que os produz” ou como simples reprodutores do saber histórico acadêmico, os livros didáticos por muito tempo foram relegados ao esquecimento nas pesquisas acadêmicas. Porém, é inegável a importância do livro didático enquanto instrumento na sala de aula, como um dos materiais mais utilizados pelos professores e alunos, por vezes, o único, até os dias de hoje.

A forma como as obras didáticas vieram à luz nas pesquisas acadêmicas é explicada por uma série de movimentos que ocorreram durante as décadas de 1960 e 1970. Anterior a isso, já se via uma preocupação internacional com os conteúdos de ensino de história e dos livros didáticos. no desejo de estimular “paz entre as nações” no pós-guerra. Após a Segunda Guerra Mundial, a Alemanha apresenta, a partir da década de 1960, uma preocupação de revisão do que era ensinado nas obras didáticas, com relação às chamadas “biografias dos Estados-nação”. Consideravam que parte do desenrolar dos eventos que levaram aos conflitos

da primeira e segunda guerra mundial poderiam estar relacionados com a forma como o nacionalismo e o amor à pátria eram fomentados nas escolas, especialmente nos livros didáticos, e incentivados nos países envolvidos na guerra (CHOPPIN, 2004, p. 551).

Além disso, as mudanças no campo historiográfico com a ampliação das fontes e objetos contribuiu para uma atenção maior os livros didáticos como fontes históricas. Um desses novos objeto foi o livro, a partir da perspectiva da história cultural, assim como a leitura. Os trabalhos de Chartier influenciaram as pesquisas sobre livros didáticos no âmbito da História Cultural, introduzindo a noção da obra didática enquanto um documento histórico que permite pensar a cultura histórica de uma época.

Além disso, Choppin compreende que houve mudanças que permitiram o livro didático tornar-se esse novo objeto no campo historiográfico. Segundo ele, esses fatores poderiam ser sumarizados em: uma preocupação dos historiadores profissionais pelas questões de educação, com uma demanda social cada vez maior; um interesse de populações em recuperar uma identidade cultural, que teria sido “apagada” pela história que era apresentada nos livros didáticos até então; os avanços da história do livro; o progresso em técnicas de armazenamento, que é entendido como essencial para constituir um *corpus* de pesquisa, tanto de documentos como de novos centros de pesquisa; e as incertezas geradas pelo crescimento de novas tecnologias, envolvendo também a área da educação, gerando questionamentos sobre o futuro do livro impresso (CHOPPIN, 2004, p. 558).

Como aponta Choppin (2004), o início dessas investigações sobre os livros didáticos tenderam a apontar para dois caminhos: uma análise do conteúdo, que acabava por apontar de que forma o livro “não estava a par” das pesquisas acadêmicas de história; e uma análise que, por outro lado, tendia-se também a fazer um julgamento vexatório dos livros didáticos, que eram entendidos como instrumentos de controle. Considerava-se, ainda, o livro didático como um simples reproduzidor do conteúdo produzido nas universidades e, portanto, seu grau de “veracidade” ou “acuidade” estaria representado pela forma que se aproximava ou distanciava das pesquisas acadêmicas mais atuais. As obras didáticas eram também interpretadas como instrumentos ideológicos e o que preenchia as investigações históricas sobre esse objeto eram os apontamentos para as formas em que os livros estariam abertamente moldando os alunos.

Tais caminhos na abordagem dos livros didáticos não deixam de ser sentidos também no Brasil. No início, as pesquisas de historiadores tendiam apenas a criticar e estigmatizar os livros, denunciando-os e apontando suas concepções ideológicas (burguesas). É importante localizar esse momento de “denúncia” no contexto da construção dos currículos e das lutas políticas no processo de redemocratização do Brasil.

Durante a década de 1980, boa parte das pesquisas no Brasil apontavam para os livros didáticos como “vilões” da educação, já que vistos como materiais permeados de “ideologias indutoras de processos de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, em textos conservadores, ‘oficiais’” (MONTEIRO, 2011, p. 181). Havia uma preocupação em analisar as relações dos livros didáticos com a historiografia, uma vez que as críticas sofridas pelos livros didáticos da chamada “velha história”, refletiam as críticas que a História enquanto disciplina acadêmica também sofria, a partir dos anos 1970. Nessa perspectiva, os livros didáticos foram vistos e tratados também como simples transposições didáticas de conteúdos produzidos pela história acadêmica. Nesse processo, foram colocados em xeque e os movimentos sociais passaram também a reivindicar, cada vez mais, a presença de outras memórias e representações, especialmente de grupos sociais excluídos (mulheres, negros, indígenas, LGBTs, etc) nas histórias narradas pelos livros didáticos (BITTENCOURT, 2011, p. 497). Diversas pesquisas históricas na época preocupavam-se em denunciar os conteúdos dos livros didáticos, apontando silenciamentos e ausências nas narrativas históricas escolares.

Maria de Lourdes Deiró em “As belas mentiras” [1981], apontava os livros didáticos como objetos da ideologia dominante, utilizados para manipular as massas a serviço da ideologia dominante (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 5). Joel Rufino dos Santos, no artigo “Livro didático: um mal necessário?” de 1987, também preocupou-se em denunciar de que forma os livros eram transmissores de ideologias e refletiam o Brasil enquanto sociedade (SANTOS, 1987, pp. 99-100). Nichola Davies [1994] também questiona a relação dos livros didáticos e as ideologias. Sua tese de mestrado, intitulada “O livro didático de história: ideologia dominante ou ideologias contraditórias”, o professor aborda as disputas ideológicas que estariam presentes nos livros didáticos.

No contexto da redemocratização no Brasil, identifica-se uma crescente mudança nas discussões que envolvem os conteúdos dos livros didáticos e o próprio currículo de História no Brasil. Com a criação do PNL D, em 1985, coloca-se a preocupação em delimitar um currículo para as disciplinas, a partir de critérios de avaliação e aprovação dos livros didáticos pelo MEC. O surgimento de novas políticas públicas – voltadas não apenas para o livro didático, mas para o questionamento de representações e direitos de grupos minoritários na sociedade – também acompanha as mudanças nos modos de abordagem e concepção dos livros didáticos pelos pesquisadores brasileiros. Dessa forma, começa-se a perceber as possibilidades dos livros didáticos, para além das críticas de suas dimensões ideológicas e da simples percepção do livro didático de história como um reprodutor da história acadêmica. Munakata (2012), por exemplo, analisa profundamente as diferentes dimensões dos livros

didáticos, incorporando as questões de sua materialidade e questionando de que forma a circulação desse material pode ser entendida no contexto brasileiro, atentando também para o mercado editorial. Além disso, o autor buscou analisar a percepção dos diferentes sujeitos que compõe o fazer do livro didático: autores, redatores, preparadores de texto, revisores, a parte do marketing, etc. (MUNAKATA, 2012, p. 184).

Circe Bittencourt também contribuiu bastante para o aprofundamento das análises dos livros didáticos enquanto documentos históricos. A autora não recusa a ideia de que existem, sim, valores, ideologias, culturas, que estão presentes nos livros didáticos, mas que, ao contrário das denúncias que lhes eram feitas durante as décadas de 1970 e 1980, isso serviria para percebê-lo enquanto um objeto cultural e que por isso não deveriam ser rejeitados ou menosprezados.

Diferentes autores, tanto em pesquisas acadêmicas quanto nas discussões de políticas públicas, passam a refletir sobre a necessidade de construir novos livros didáticos, preocupados com a educação para uma sociedade mais igualitária, desconstruindo a percepção de que os livros didáticos deviam ser banidos da sala de aula. Passa-se a conceber o livro didático como um conjunto de possibilidades que, associados às políticas públicas, visam atingir os estudantes, construir o conhecimento histórico escolar com eles, sem deixar de questionar a narrativa histórica. Essas novas abordagens não deixam de reconhecer que as obras didáticas estão inseridas numa lógica de mercado e que a forma como o Estado interfere nas políticas públicas também envolve disputas ideológicas, assim como o sistema de valores e a cultura histórica que estão presente nos livros didáticos.

A partir do aprofundamento dessas questões, é que se chegou às novas interpretações que consideram a especificidade da cultura escolar, no reconhecimento de que os saberes escolares têm características próprias que não os reduzem a meras simplificações do saber acadêmico (BITTENCOURT, 2011, p. 501). Após a década 1990, é que o livro didático passa também a ser tratado como um gênero específico da literatura, que tem *especificidades* e técnicas próprias (ibid., p. 502).

Como foi apresentado, o livro didático é um dos materiais mais utilizados pelas (os) professores em sala de aula, – sendo, por vezes, o único material didático utilizado (SILVA, 2012, p. 817). Alain Choppin explica que os livros didáticos exercem quatro funções, a saber:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o

suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar— e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de deformação elevado dos professores (2004, p. 553).

Ainda segundo o autor, o livro didático “está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico” (CHOPPIN, 2002, p. 14). Portanto, está inserido no conteúdo programático apresentado nas escolas e vinculado diretamente ao que se deseja aprender e transmitir a partir de uma disciplina escolar. Nesse sentido, está imerso em “um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção” (idem). Desse modo, é necessário ter em mente que os valores e discursos mobilizados pelos livros didáticos aparecem, por vezes, disfarçados sob a égide de uma história geral que procura se apresentar como objetiva e retirada de qualquer disputa política.

O saber histórico escolar presente nos livros didáticos representa um “currículo semielaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura” (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 134). Dessa forma, o livro didático representa, de uma maneira ímpar, o que é entendido como o conhecimento histórico a ser apreendido pelos alunos, determinado a partir da cultura histórica, “entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina” (idem). Os autores que produzem livros didáticos – assim como todos os sujeitos que estão envolvidos na produção e circulação dos manuais – “expressam leituras,

posicionamentos políticos, ideológicos, pedagógicos, selecionam e produzem saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolos, significados, portanto culturas, de forma a organizá-los e torná-los possíveis de serem ensinados” (MONTEIRO, 2009).

Não é possível analisar os livros didáticos sem ter em mente que eles são produtos culturais, que eles refletem a cultura histórica dominante de uma época, ao mesmo tempo em que são representativos de memórias que os autores selecionam no atendimento aos programas curriculares e interesses mercadológicos. Compreendendo o valor dos livros didáticos no contexto das grandes editoras e do mercado editorial, é necessário, ainda, analisá-los em sua dimensão de mercadoria (MUNAKATA, 2012). A aceitação de um determinado manual escolar no mercado direciona todas as produções posteriores, no sentido de ‘copiar’, de certa forma, essa capacidade de vendagem e aceitação no mercado (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 128). Analisar a forma como o mercado tece relações com as políticas públicas e a escola é perceber que existem “relações extra-escolares inerentes ao produto, que adentram os muros escolares, mas que não ficam explícitas” (CASSIANO, 2004, p. 34).

Nesse processo, os livros didáticos de história passam a ser visto como fontes importantes para se estudar a cultura escolar e a cultura histórica de uma época. Entendendo a cultura histórica como “a relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com o passado” (LE GOFF, 1990, p. 47-48), Le Goff nos traz a reflexão acerca das relações entre a cultura histórica e as mentalidades, procurando explicitar a relação entre o passado e a história, entre a opinião pública e a escrita da história (LE GOFF apud GONTIJO, 2014, p. 44). Tendo em mente essa relação, atentamos para a forma como o passado chega a nós, em suas diversas imagens e discursos mobilizados para se referir a determinado momento histórico. Como bem explica Sánchez Costa,

Su imagen de la historia se forma, primariamente, en la escuela. En la asignatura de Historia, los niños aprenden el pasado y empiezan a distinguir los distintos períodos históricos. Pero la escuela no es el único lugar en el que niños y adultos conforman su conciencia histórica. Sus representaciones del pasado se forjan también a través de los relatos familiares, los álbum de fotos, los museos, las novelas históricas, las revistas de Historia, los libros académicos, las series de televisión, etc. La conciencia histórica del sujeto se forma en un hùmus de conocimiento e interpretación del pasado al que podemos llamar «cultura histórica» (COSTA, 2009, p. 277).

É importante ressaltar, como nos diz Costa (2009, p. 287), que a cultura histórica é formada em vários espaços e que os livros didáticos são apenas um destes instrumentos de disputas pelo controle da história. Nos livros didáticos vemos correntes de pensamento

histórico destoante, interpretações históricas concorrentes, inclusive inseridas numa mesma narrativa dentro de um mesmo livro didático. Imersos em disputas de “forças advindas do campo pedagógico, das áreas específicas de conhecimento, do mercado editorial, das concepções políticas e das agendas e reclames sociais” (BECHLER; SILVA, 2019, p. 5), o livro didático é um “nó entre discursos sociais plurais” (idem), como ponto de encontro de diversos discursos sobre o passado, comportando marcas tanto de discursos hegemônicos como de debates sociais controversos (ibid., p. 12).

Os livros didáticos constituem assim referências importantes para o estudo da cultura histórica que se difunde especialmente no âmbito da cultura escolar. Como nos diz Munakata, o livro didático

refere-se não apenas a regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola [...]. Uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático (2016, p. 122).

O autor nos demonstra que, desde quando a escola surgiu como um ambiente específico, dedicado aos saberes e à aprendizagem, pensava-se também em um livro específico para esse ambiente. O livro didático é, portanto, indício da cultura escolar, uma vez que ele é “em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar” (MUNAKATA, 2016, p. 123). Eles permitem um olhar voltado ao que a sociedade produz e faz circular, os valores dominantes, os estereótipos e os currículos em voga em cada época. Como bem afirma Agustin Benito, “el manual es un objeto-huella portador de signos indiciários de la conceptualización y la pragmática de la enseñanza” (2012, p. 43).

É importante enfatizar, também, que o conhecimento produzido na escola não é simples reproduzidor do conhecimento acadêmico. A partir dessa percepção, amplia-se a importância do livro didático enquanto objeto em si, como documento histórico. Afinal, não se trata apenas de uma análise da forma em que a “transposição didática” foi mais ou menos efetuada em seus conteúdos. Trata-se, ao contrário, de analisar o conhecimento histórico escolar em si, observando a forma como ele se relaciona com a cultura escolar, a política, a história e de que forma esse processo de construção do conhecimento histórico escolar é inserido nas dinâmicas do ensino de história (SILVA, 2011).

A forma como os livros didáticos constroem suas narrativas históricas diz respeito não apenas às questões práticas de apreensão e construção do conhecimento histórico por parte dos alunos, mas também mostra que é impossível desassociar ao caráter público da História enquanto conhecimento. Como diz Schmidt (2014), a aprendizagem histórica pressupõe um processo de internacionalização do conhecimento histórico, de forma a produzir sentido a partir do que é aprendido. A relação dos alunos com questões de ordem prática, com a forma como percebem o mundo, com a sua percepção na sociedade é intrinsecamente ligada ao aprendizado histórico e, conseqüentemente, com o que está presente nos livros didáticos. As obras didáticas são um dos responsáveis pela construção desse conhecimento histórico. O livro é, ainda, um lugar de memória e a cultura história é construída pelo ambiente escolar, mas é vivenciada na vida prática (SALLES, 2014). Da mesma forma como a cultura histórica reflete a sociedade que a reproduz, também a cultura escolar (JULIA, 2012) esta circunscrita ao momento histórico em que é produzida e reproduzida.

1.3 Abordagem discursiva das representações

Para estudar as representações de Joana d'Arc nos livros didáticos de História, recorreremos à abordagem discursiva das representações, porque se alinha aos pressupostos e abordagens desenvolvidas no campo da Nova História Cultural, sob influência dos estudos foucaultianos. Stuart Hall nos apresenta essa abordagem discursiva das representações ao referir-se aos conceitos utilizados por Foucault em suas análises. O autor ressalta que para o filósofo francês a questão das representações está intimamente relacionada com o conhecimento, ao que Foucault chama de discurso, pois na sua concepção o discurso se constitui em um “sistema de representações” (HALL, 2016, p. 78). Para o filósofo, era determinante compreender de que forma o conhecimento era produzido em diferentes épocas, assim Foucault buscava historicizar a produção de conhecimento e, conseqüentemente, o discurso (HALL, 2016, p. 78). Nessa perspectiva Hall (2016, p. 27), explica que essa abordagem tem por objetivo historicizar discursos, representações, conhecimentos e verdades, partindo do pressuposto de que “o conhecimento elaborado por determinado discurso se relaciona com o poder, regula condutas, inventa ou constrói identidades e subjetividades”,

definindo as maneiras como “certos objetos são representados, concebidos, experimentados e analisados”. Ainda segundo Hall, este tipo de abordagem das representações se interessa pelos seus efeitos e consequências, ou seja, pela “política das representações”, a fim de compreender

(...) não apenas como a linguagem e a representação produzem sentido, mas como o conhecimento elaborado por determinado discurso se relaciona com o poder, regula condutas, inventa ou constrói identidades e subjetividades e define o modo pela qual certos objetos são representados, concebidos, experimentados e analisados (2016, p. 27).

Hall nos apresenta três principais ideias de Foucault, com relação à abordagem discursiva das representações: “o conceito de discurso, o problema do poder e conhecimento, a questão do sujeito” (HALL, 2016, p. 79). Com relação ao discurso, Hall acentua que Foucault não trabalha com uma relação entre *representação e linguagem*, mas sim entre discurso e representação (HALL, 2016, p. 80). Isso significa dizer que a ele interessava “as regras e práticas que produziam pronunciamentos com sentido e os discursos regulados em diferentes períodos históricos” (HALL, 2016, p. 80). Para Foucault, o *discurso* é um “grupo de pronunciamentos que proporciona uma linguagem para falar sobre um tópico particular ou um momento histórico” (HALL, 1992, p. 291). Numa perspectiva foucaultina, discurso deve ser abordado como uma prática social (HALL, 2016, p. 80). Essa forma de abordagem levamos a investigar de que forma o que é falado, as “coisas ditas” (FISCHER, 2001), se relacionam com o modo como “as ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros” (HALL, 2016, p. 80).

É importante ressaltar também que para Foucault, um discurso não diz respeito a um pronunciamento único, uma única fonte. Um mesmo discurso está presente em uma variedade de textos, em diferentes instituições na sociedade. A partir do momento em que esses eventos discursivos “compartilham o mesmo estilo e apoiam uma estratégia, (...) em uma direção e padrão institucional, administrativo ou político comuns” (COUSINS & HUSSAIN apud HALL, 2016, p. 81), eles passam a pertencer a uma mesma formação discursiva (HALL, 2016, p. 81). Portanto,

Para Foucault, a formação discursiva é vista como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, mas submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria, etc. (BARONAS, 2011, p. 3)

Entendemos, portanto, que os livros didáticos se inscrevem em uma mesma formação discursiva, possuem regularidades e são compostos por um conjunto de enunciados que podem ser identificados e analisados e, a partir disso, podemos refletir sobre quais os estilos e estratégias que fazem parte dos discursos que permeiam os textos didáticos.

Para Foucault, é fundamental a ideia de que o discurso produz os objetos do conhecimento e que “nada existe fora dele” (HALL, 2016, p. 81). Hall nos explica essa afirmação, ao dizer que Foucault não nega a existência de coisas materiais, reais, no mundo; mas que, uma vez que o discurso produz conhecimento, “nada tem sentido fora do discurso” (FOUCAULT apud HALL, 2016, p. 80). Portanto, “o conceito de discurso não é sobre se as coisas existem, mas sobre de onde vem o sentido das coisas” (HALL, 2016, p. 80).

Hall chama atenção para o fato de que, para Foucault, discurso, representação, conhecimento e “verdade” devem ser historicizados, porque estão inseridos em um contexto histórico específico (HALL, 2016, p. 84). Analisar o discurso, nessa perspectiva, é compreender que não existe uma formação discursiva que seja definitiva, igual em todos os períodos históricos. Mediante um determinado contexto histórico, um discurso toma o corpo de uma formação discursiva, constrói conhecimento e adquire sentido (HALL, 2016, p. 84). Da mesma forma, o conhecimento sobre os sujeitos a quem essas práticas discursivas estão direcionadas são, também, historicamente e culturalmente construídos. Eles não possuem sentido externo aos discursos específicos, “isto é, fora das formas com que foram representados em discurso, produzidos como conhecimento e regulados pelas práticas discursivas e técnicas disciplináveis de uma sociedade e tempo particulares” (HALL, 2016, p. 85).

Analisar o discurso, a partir da perspectiva de Foucault, “é compreender que as relações históricas e as práticas sociais fazem-se presentes nos mesmos” (FISCHER, 2001). Ou seja, os discursos estão imersos em um contexto histórico e político (FISCHER, 2001). Somente podemos compreender os assuntos que estudamos, a partir do discurso que se constroem a respeito deles – uma vez que o discurso produz conhecimento (HALL, 2016, p. 81).

Hall trata também da forma com que Foucault constrói a relação *conhecimento-poder*. Para o filósofo, a partir da relação entre o aparato institucional e as suas tecnologias, percebe-se que o conhecimento está envolvido nas relações de poder, uma vez que ele “é aplicado à regulação da conduta social na prática” (HALL, 2016, p. 86). Além disso, esse conhecimento produzido a partir do discurso é sempre uma forma de poder e, ademais, ele sanciona o que é

conhecimento e o que é externo a ele (HALL, 2016, p. 88). Ou seja, “o conhecimento ligado ao poder não apenas assume a autoridade ‘da verdade’, como tem o condão de se fazer verdadeiro” (HALL, 2016, p. 88). Esse conhecimento, aplicado à realidade, tem efeitos reais. Ele regula condutas e disciplina os corpos. É preciso analisar de que forma a relação entre discurso e poder produz alguma determinada concepção e atua sobre ela, e sobre os sujeitos que são alvos desse discurso (HALL, 2016, p. 89).

Nesse sentido, Foucault destrincha o conceito de “verdade”, enquanto um termo absoluto, e preocupa-se com o que chama de *regimes de verdade*. Conceber a “verdade” como algo imutável, inalterada, fora do contexto, é retirar justamente a historicidade das formações discursivas. Portanto, o conceito de regime de verdade pressupõe que uma situação é verdadeira apenas quando deparada com o contexto, período e *formação discursiva* que permite aquela produção de conhecimento dentro de certas relações de poder:

A verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele devido a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1984, p. 10).

Nessa perspectiva, o discurso é mais do que signos da linguagem, ele vai além, é prática social (FISCHER, 2001). Ao analisar os discursos acerca de Joana d’Arc nos livros didáticos, por meio desse tipo abordagem, precisamos ter em mente que eles mobilizam certos regimes de verdade, e estão inseridos em uma determinada formação discursiva que obedece a um conjunto de regras, historicamente atribuídas, que definem o que é considerado verdadeiro ou não (FISCHER, 2001). Além disso, segundo Foucault, compreender o poder como externo a sociedade, imposto de cima, é perder de vista a rede intrínseca de relações que constroem e operam o conhecimento produzido pelos discursos (HALL, 2016, p. 91). Ao mesmo tempo, uma vez que o discurso é localizado em um contexto histórico próprio, a mudança desse contexto produz novos discursos, inicialmente dissonantes, que posteriormente adquirem *status* de uma nova formação discursiva. Portanto, é necessário levar em conta a heterogeneidade discursiva, a multiplicação dos discursos e dos sujeitos (FISCHER, 2001). As formações discursivas estão presentes em diversos campos de relações, um discurso não

tem um sentido ou uma verdade, pois ocupa diferentes posições, dependendo do jogo de poderes (FISCHER, 2001).

CAPÍTULO 2

Joana d’Arc e o “possível” para as mulheres nas narrativas dos livros didáticos

2.1 Lendária e extraordinária

A primeira coleção analisada é *História, Sociedade & Cidadania*, do autor Alfredo Boulos Júnior (2016, v. 1). O autor é doutor em Educação pela PUC de São Paulo, com mestrado em História Social pela USP e já lecionou na rede pública e particular de ensino. Além disso, é também autor de coleções paradidáticas e foi assessor da Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de SP. Essa coleção foi produzida pela editora FTD S.A. O PNLD de 2018 adquiriu total de 1.794.357 exemplares dessa coleção, um total no valor de R\$ 15.969.777,30, sendo essa a coleção mais comprada pelo FNDE para o ano de 2018.

Na análise apresentada pelo Guia Digital, é ressaltado que esse livro didático se preocupa em retratar

as mulheres como sujeitos históricos nas seções, nos textos, nas imagens e nas atividades, demonstrando suas lutas e contribuições para a construção de uma sociedade menos desigual. Assim, auxilia-se no entendimento da mulher como agente participativo e responsável pelas mudanças históricas, na superação da violência e na discussão dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos ao gênero feminino. Ao se trabalhar a pluralidade social e a diversidade, abre-se espaço para que o professor possa debater sobre questões como a homofobia e a transfobia (BRASIL, 2017, s/n).

No contexto da Idade Média, o livro didático reitera a narrativa trazida por grandes historiadores do medievo, como Jacques LeGoff e Georges Duby, apresentados em trechos e na bibliografia do volume. Diferentemente do que é sugerido pelo Guia, o livro didático não menciona as mulheres ou gênero ao longo de todo o capítulo sobre a Idade Média. São apresentadas as questões sobre o domínio franco, as três ordens da sociedade medieval, as

cruzadas, a peste negra, todos os problemas do século XIV, mas não é apresentada a situação das mulheres na Europa medieval. Também nas imagens, as mulheres estão ausentes de toda a representação acerca do medievo que é feita no livro didático. Nas imagens, vemos grandes reis – como Clóvis e Carlos Magno – camponeses, nobres; entretanto, assim como na narrativa principal, as mulheres não parecem presentes. Ao comentar sobre a classe dos que guerreiam, o livro didático apresenta que um dos registros escritos da época eram os romances de cavalaria, que os heróis presenteavam às “donzelas” – ilustrando com uma gravura do século XIV, com a legenda “Rodolfo I, da família real Habsburgo, enfrenta um outro nobre num torneio medieval. As damas assistem ao combate, em obra de c. 1300”.

Em outro box, o livro didático apresenta o detalhe de uma pintura de Bernt Notke, chamada *Danse Macabre*. No detalhe escolhido para ilustrar o box sobre a epidemia e a peste negra, ressalta-se a imagem de uma mulher, com o objetivo de representar um *memento mori*. A pintura data do século XV, e está na Igreja de São Nicolau, na Estônia.

Ao entrar no subtítulo da Guerra dos Cem Anos, o livro didático ressalta a figura de Joana d’Arc, considerada uma “figura lendária”. O livro ressalta não somente as conquistas militares sob o comando de Joana, como sua posição de camponesa. A narrativa de Joana é apresentada de forma oposta ao que é apresentado a longo de todo o capítulo. Contribuindo para a concepção da exceção de Joana no contexto medieval, como a excentricidade de ter usado “roupas de homem” e, inclusive, de sua morte na fogueira.

É no primeiro volume desta coleção que encontramos menções a Joana d’Arc, especialmente na Unidade intitulada “Diversidade religiosa: o respeito à diferença”, situada no capítulo 10 “Francos e o feudalismo”. É na seção do texto principal intitulado “A Guerra dos Cem Anos” (BOULOS, 2016, v.1, p. 200-201) que encontramos a presença de Joana d’Arc, em uma narrativa centrada na descrição do conflito: seus fatores gerais e suas consequências.

No corpo do texto, o autor apresenta a figura de Joana d’Arc sob o epíteto de “lendária”, descrevendo-a como uma camponesa que convenceu o rei da sua missão de libertar a França (Ver Anexo 1). O texto diz que Joana esteve à frente do exército francês e que venceu diversas batalhas. Vejamos um trecho desta narrativa:

A Guerra dos Cem Anos

Outro fator de aceleração da crise do século XIV na Europa foi a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), um conflito armado entre a França e a Inglaterra que se estendeu por 116 anos e foi interrompido várias vezes (inclusive pela Grande Peste).

Entre as principais razões dessa guerra estão a disputa pela rica região de Flandres (parte da atual Bélgica) e a pretensão do rei da Inglaterra Eduardo III de ser também o rei da França. A Guerra dos Cem Anos foi um exemplo típico de guerra medieval: um conflito no interior da nobreza por títulos e senhorios. Isso explica a ambição do rei Eduardo III em possuir também a Coroa da França e os bens e privilégios daí decorrentes.

Inicialmente, os ingleses alcançaram importantes vitórias e conquistaram parte do território francês, inclusive sua capital; uma das mais importantes vitórias inglesas foi a batalha de Azincourt (1415).

Poucos anos depois, o rei Carlos VII da França reagiu e, com um poderoso exército, conseguiu retomar Paris; a partir da capital francesa, organizou o governo e a cobrança de impostos, aumentando assim o seu poder. Nesse contexto emerge a **lendária figura de Joana d’Arc**, uma **camponesa** que, depois de passar por vários testes diante dos teólogos do Palácio, conseguiu convencer o rei de que **ouvira vozes vindas dos céus** que incumbiam de libertar a França dos ingleses e coroar o rei.

Sob o **comando** de Joana d’Arc, o exército francês **obteve vitórias extraordinárias**, como na batalha de Orleans, em 1429. No ano seguinte, porém, Joana **caiu em uma armadilha e foi vendida aos ingleses**, que a entregaram a um tribunal da Inquisição; **acusada de herege e de só andar com roupas de homem, foi queimada viva** aos 19 anos de idade. Muitos séculos depois, em 1920, ela foi **canonizada pela Igreja** e se **tornou padroeira da França** (BOULOS, 2016, v.1, p. 201. Grifos nossos).

A primeira representação que nos chama atenção nessa narrativa é a de Joana como uma “lendária figura” que de camponesa, que ouvira vozes vindas dos céus, passa para o comando do exército francês. A ideia de um medievalismo mítico é recorrente na narrativa histórica do livro didático. Há uma convergência entre conceitos de feudalismo e Idade Média, conduzido ao pensamento de que todo o período medieval é compreendido pela mesma relação social e pelas mesmas estruturas. Como nos diz Nelson Mullet Pereira, reiterar a noção das três ordens é reforçar o discurso religioso sobre a sociedade, fortemente presente durante a Idade Média (PEREIRA, 2009, p. 125). O autor nos diz, ainda, que há dois imaginários concorrentes e recorrentes da Idade Média, um que se relaciona com o aspecto lendário, mítico, com os cavaleiros, trovadores e damas; e outra, com um olhar menos fantástico, que apresenta a Europa medieval sob a perspectiva tenebrosa, de guerras, fome e

“desorganização política” (PEREIRA, 2009, p. 118). A narrativa de Joana apresentada pelo livro didático nos remete à imagem de uma Idade Média mítica e fantasiada que circula em nossa sociedade através do cinema, da televisão ou dos jogos de computador. A imagem de Joana como personagem “lendária”, tende a apagar a sua realidade, inscrevendo-a no domínio do maravilhoso e da imaginação. A realidade de uma mulher guerreira no comando de um exército vitorioso na Idade Média parece assim algo fantástico. A história medieval assim construída tende a apagar da memória social a possibilidade de que mulheres medievais pudessem liderar exércitos e lutar. Aqui podemos auscultar os silêncios da história sobre mulheres guerreiras/medievais. Como bem disse Tania Navarro-Swain,

O possível e o impossível se encontram assim redesenhados na talagarça da História que conhecemos e na qual cremos, pois o que a História não diz, nunca existiu. Ao menos na ordem do discurso do verdadeiro, do possível. Mas de onde vêm as certezas em relação ao verdadeiro e ao falso, ao ilusório? As constelações de sentidos, as condições de possibilidade de enunciação e de representação, os regimes de verdade são formulações diferentes para explicar os esquemas de análise e de produção do discurso sobre a realidade, histórica ou outra qualquer. No domínio das relações humanas são as representações paradigmáticas que estabelecem as margens, os limites, as exclusões (2007, p. 83).

Nesse sentido, a representação de Joana como figura lendária nos remete também às representações históricas das guerreiras amazonas, inscrevendo-se na mesma ordem discursiva que nega realidade às mulheres guerreiras amazonas, tratando-as como seres lendários e fantásticos. Como explica Tania Navarro-Swain, essa imagem

assombra o imaginário social em sua negação absoluta da norma, e sua incorporação progressiva ao domínio do ilusório e do mítico assegura cada vez mais uma ordem patriarcal, masculina e heterossexual, onde os valores e as qualificações do feminino se centralizam na reprodução, logo, na maternidade. A exclusão das Amazonas do campo do racional e do conhecimento retira do imaginário sua existência eventual, enquanto brecha na ordem do falo e da dominação masculina; contribui, desta forma, à instauração de práticas normativas e institucionais de polarização de gêneros, baseadas no conceito do “natural”, do biológico determinante, de irresistível atração entre os sexos opostos, única trilha do possível (2007, p. 84).

Apesar da atuação de Joana d’Arc como guerreira e líder de um exército de homens franceses ter sido muito bem documentada pela história, a força dessa percepção, de que sua atuação não passou de uma lenda, denota a falta de consenso sobre a realidade de sua atuação. A ênfase narrativa de que Joana ouvia vozes dos céus reforça ainda mais o seu caráter lendário, como se sua atuação fosse algo da ordem divina, como um milagre, um fato que só podia contar algum auxílio sagrado (dos céus). Porém, nada mais é dito sobre o poder e simbolismo destas vozes naquele contexto e a narrativa se encerra destacando sua canonização em 1920 pela Igreja e sua imagem como padroeira da França. Tudo parece ser dito, portanto, apenas para corroborar o caráter lendário, extraordinário e divino de sua atuação no exército francês. A percepção de Boulos do caráter extraordinário de Joana corresponde com suas referências historiográficas, especificamente a obra de Jacques LeGoff. Repete-se a ideia, do historiador francês, de que Joana d’Arc surpreendeu toda a sociedade medieval e, posteriormente, surpreende até hoje por não se “encaixar” nos padrões da época e provocar a definitiva mudança entre as forças inglesas e francesas (FELIZARDO, 2018).

Ao lado do texto, encontramos uma ilustração de Joana d’Arc (fig. 2), segurando uma espada, vestida com uma armadura pesada. O livro preocupa-se em inserir a figura da Joana no contexto da Europa Medieval, mais especificamente na disputa entre França e Inglaterra. O autor coloca a personagem diante do exército francês e preocupa-se em discorrer sobre seu destino.

IMAGEM 1 – Joana d’Arc, século XV.

Séc. XV. Iluminura. Coleção particular.
Foto: ullstein bild via Getty Images



Joana d'Arc,
século XV.

FONTE: BOULOS, 2016, v.1, p. 201.

A ilustração associada ao texto mostra uma Joana, do século XV, como uma moça em armadura completa e empunhando uma espada, segurando um estandarte que aparenta representar o reino francês. Com essa imagem, o livro didático fixa uma imagem bélica de Joana. Porém, como guerreira lendária que venceu batalhas “extraordinárias” da Guerra dos Cem Anos. O fato de suas vitórias frente ao exército serem vistas como extraordinárias nos remete também ao domínio da lenda, de algo que foge do usual ou do previsto, que não é ordinário e histórico. O extraordinário é algo que escapa da ordem comum dos acontecimentos históricos e é dentro desse qualificativo que se encontra as vitórias do exército de Joana. Apesar de termos notícias de que na Idade Média havia mulheres na cavalaria medieval, que lutaram em exércitos¹⁰, o livro didático e a história escrita a partir de

¹⁰ Cf. GARCIA, Carla Cristina. As Três Joanas: as aventuras das mulheres guerreiras na Idade Média. Labrys, Estudos Feministas, 2012.

Cf. PRATAS, Glória Maria. O feminino na arte medieval. Mandrágora, v. 15, n. 15, p. 117-124, 2009.

Cf. TROCH, Lieve. Mística feminina na Idade Média—historiografia feminista e descolonização das paisagens medievais. II Seminário De Estudos Medievais Da Paraíba Sábias, Guerreiras E Místicas, p. 27, 2012.

concepções de gênero binárias/hierárquicas tende a apagar essa possibilidade ao qualificar suas ações como lendárias e extraordinárias, restituindo certo lugar-comum para as mulheres medievais como mães e esposas, um lugar marcado pelas representações de gênero naturalizadas no imaginário social.

Observamos como as narrativas didáticas funcionam também como “tecnologias de gênero” (LAURETIS, 1994) ao projetar representações que delimitam as possibilidades de atuação para as mulheres brancas enquanto sujeitos históricos. Apesar de Joana se destacar como mulher guerreira, o sentido dessa representação aponta o extraordinário e lendário, para aquilo que não parece se constitui em realidade para as mulheres. Além disso, a sua morte na fogueira também sinaliza para o destino e fim cruel reservado a uma mulher medieval que parecia fugir das convenções de gênero da época.

Como observou Susane de Oliveira, nas narrativas dos livros didáticos de História aprovados no PNLD de 2018,

(...) Não por acaso, as imagens reveladoras do protagonismo político das mulheres, quando não silenciadas nos livros didáticos, aparecem raramente e de modo bastante controverso, apenas para reafirmar a força do patriarcado no destino das mulheres ao longo do tempo. Assim, a morte como o destino de mulheres excepcionais como Hipatia de Alexandria, Joana D’Arc e Policarpa Salavarrieta, é brevemente mencionada nos livros didáticos, mas sem qualquer explicação que aponte também para as dimensões políticas da especificidade da violência de gênero da qual foram vítimas (2019, p. 289).

Apesar de sinalizar para outras identidades femininas na Idade Média, as imagens de Joana d’Arc terminam por destacar a violência e a morte como o seu destino, enquanto mulher lendária, extraordinária, herege e padroeira que tem um final trágico, já que rompe com os padrões de comportamento prescritos para as feminilidades brancas, ou seja, com a lógica de gênero/raça que concebe as mulheres brancas/europeias/camponesas/pobres apenas como sujeitos subordinados, dependentes, passivos, frágeis e incapazes de liderança política ou habilidades guerreiras.

A captura, venda e assassinato de Joana d’Arc também aponta para um modo de subjetivação dos homens na guerra, ou seja, para um modo de construção de sujeitos masculinos brancos perante mulheres que adentram ao espaço masculino da guerra, pois

As ações masculinas de dominação e assassinato destas personagens, demonstra a força de instituições patriarcais como a Igreja e o Estado na história. Desse modo, heroínas e santas aparecem na história para melhor desaparecer, numa constante re-afirmação da persistência da desigualdade de gênero ao longo do tempo. Nesse processo, os sujeitos masculinos/brancos são subjetivados na violência e agressividade desmedida para solucionar conflitos e obter poder ao longo do tempo (OLIVEIRA, 2019, p. 292).

Ao colocar Joana como uma guerreira, sem questionar, a ruptura ou continuidade que isso representava para os papéis de gênero na época o livro opta em não colocar sob perspectiva a figura de Joana no exército francês, o que reduz o seu papel de protagonista como mulher líder e guerreira. Além do mais, apesar de afirmar brevemente que ela foi julgada por vestir roupas de homem, não discorre sobre essas “roupas de homem” serem armaduras e malhas de guerra, vestimentas necessárias para quem lutava nos fronts. Precisamos questionar o que significa associar a imagem masculina exclusivamente à imagem da guerra e belicosidade, e porque Joana escapou a esses padrões.

A narrativa didática da Guerra dos Cem Anos, que abriga estas representações de Joana d’Arc, apenas reforça a inevitabilidade da guerra por questões territoriais e de riqueza. Esta narrativa que enfatiza a força dos exércitos e do poder monárquico não questiona a violência da guerra e nem mesmo a violência do assassinato de Joana d’Arc, tudo se passa como se fosse um processo histórico frio, distante e inevitável, até mesmo lendário pela presença de Joana d’Arc. De acordo com a historiadora Joana Pedro,

Tratar de guerras e batalhas foi uma das principais atividades de historiadores ligados à forma tradicional de escrita na historiografia. A narrativa estava concentrada nas causas e conseqüências das guerras, nas nações em disputa, na atuação de grandes generais e na descrição das grandes batalhas. Narrar as guerras a partir de uma perspectiva de gênero significa, além de uma inovação na escrita da história, a percepção de identidades sendo constituídas e/ou se dissolvendo; além disso, significa observar a guerra como política de gênero (2005, p. 83)

É nesse sentido que observamos como a narrativa didática sobre a Guerra dos Cem Anos está atravessada por concepções de gênero que tradicionalmente informam a historiografia das guerras e que reforçando/naturalizam a relação da guerra com o poder masculino e patriarcal. Não por acaso, a narrativa retira a realidade do poder de Joana de d’Arc na guerra, mencionando sua captura e venda pelos ingleses e o assassinato pelo Tribunal da Inquisição, relegando sua força ao domínio do sagrado e religioso, inscrito na sua imagem santificada como padroeira da França. No ensino de história a imagem de Joana precisa ser interpretada sob uma ótica interseccional do gênero, pois ela é ao mesmo tempo mulher, francesa, guerreira e líder de um exército vitorioso. Como explica Flávia Amaral,

(...) De fato, os ingleses queriam retirar Joana d’Arc do cenário público, pois todas as lendas relacionadas aos seus feitos causavam pânico nos seus guerreiros. Não se pode esquecer, que uma parte da nobreza francesa apoiava a ocupação inglesa e ela foi essencial na captura e no julgamento de Joana d’Arc, uma vez que a composição do Tribunal Inquisitorial instaurado contava com inúmeros teólogos da Universidade de Paris (AMARAL, 2018, s/n).

A narrativa didática explica ainda que Joana foi acusada de herege por “só andar com roupas de homem”. Porém, nada é dito sobre a relação histórica entre heresias, crimes e padrões de gênero prescritos na religiosidade católica medieval. Segundo a historiadora Edlene Silva,

(...) no medievo as fronteiras entre pecado e crime eram muito tênues. O termo “pecado” deriva do hebraico *hatta’th* e do latim *peccatu* e significa originalmente errar o alvo ou transgredir a Lei divina, enquanto a concepção de crime estaria relacionada à violação da legislação penal civil. Como no século XV as jurisdições canônica e civil se interpenetravam, não havia distinção clara entre a natureza religiosa ou laica dos delitos (p. 36-37). (...) O direito medieval era informado pelos valores cristãos e pelas diferenças sociais e de gênero, que serviam como fatores de hierarquização e consequente conservação dos privilégios masculinos, seguindo o pensamento dos primeiros doutores da Igreja. A desigualdade entre os indivíduos, especificamente entre os sexos, era compreendida como um fator natural e determinada pelo ordenamento divino e pelo nascimento (2011, p. 38).

Afinal, qual o problema de Joana “só andar com roupas de homem”? O que este crime representava para a época? Que princípios que estabeleciam naquele contexto o que eram roupas de homens e mulheres? Qual a relação das roupas com o gênero, com o crime e o pecado na ótica cristã medieval? Trata-se de questões que escapam à narrativa didática deixando sem qualquer questionamento a historicidade das crenças sobre os modos de se vestir e de se comportar como mulher naquele contexto. Esse tipo de narrativa didática tende apenas a reforçar no imaginário social a existência de padrões universais de gênero nos modos de se vestir e se comportar, já que nada é dito sobre os fundamentos históricos destas acusações. Flávia Amaral nos explica que

(...) Joana d’Arc foi queimada como herege e não como bruxa. Sua condenação se deu em torno de dois pontos essenciais: em primeiro lugar, ela não aceitou a conclusão do Tribunal Inquisitorial, para quem suas visões eram ilusórias e obras do demônio. Ao optar por manter sua convicção na origem divina das vozes que ouvia, Joana não aceita a interpretação da Igreja, sendo por isso considerada insubordinada. Em segundo lugar, Joana d’Arc usava roupas masculinas próprias para a guerra, algo interdito às mulheres no período medieval. O Tribunal a condena também por esse motivo, considerado um grande escândalo, ato indecente e pecaminoso. Uma vez que ela segue vestindo roupas masculinas, mesmo no cárcere, e não aceita usar os vestidos a ela oferecidos por obediência às vozes que ouvia, foi sentenciada à morte também a partir dessa argumentação (AMARAL, 2018, s/n).

Ao colocar Joana como uma ‘herege que foi queimada viva’, a narrativa didática perde a possibilidade de tratar dos interesses e poderes políticos da Igreja católica no século XV em torno das acusações e execuções de mulheres por heresia. Seguindo algumas pesquisas, a narrativa associa as acusações de heresia ao ato de Joana usar roupas de homem, como sendo o principal motivo de sua execução (CARRIER, 2007). É importante perceber a relação entre os questionamentos feitos à Joana pela Igreja e a concepção de heresia que embasava a Inquisição durante a Idade Média. O Tribunal do Santo Ofício nasce com o objetivo de julgar e perseguir as heresias que cresciam na sociedade medieval europeia no século XI. De forma correlata, Joana é identificada pelo Tribunal como reincidente em crimes contra a Igreja e a fé cristã, sendo condenada por “*herejía, idolatría, apostasía, abandono del hogar e travestismo, entre otros cargos*” (ÁLVAREZ, 2020).

A narrativa didática não explora de que forma Joana d’Arc chega a liderar o exército francês, como enviada de Deus ao Delfim, e nem como se converte em herege sendo julgada pelo tribunal eclesiástico. Afinal, era a mesma Igreja Católica que havia concedido a veracidade de seus dons premonitórios e que, em um segundo momento, acusou-a de subverter a palavra divina. É necessário que haja um debate – ao introduzir as categorias de santa, uma mulher que “ouve vozes” dos santos – a respeito do que isso representa para o poder da Igreja e de que forma isso foi utilizado ora para ratificar o poder divino do Delfim, ora para questionar a posição de destaque de Joana.

Devemos notar que esta narrativa didática está inserida na Unidade “Diversidade religiosa: o respeito à diferença”, em um capítulo trata do poder da Igreja católica medieval, assim como das consequências da chamada “crise do século XIV”. Não por acaso, Joana é incluída nesse enredo narrativo como figura “lendária” que termina sendo “queimada viva”, porém a narrativa não traz questionamentos adequados sobre a diversidade religiosa e o respeito à diferença naquele cenário histórico, sinalizando para a normalidade ou banalização da violência de gênero que sofreu Joana d’Arc.

No formato de “dicas”, ao lado do texto principal, o livro didático apresenta ainda algumas sugestões de vídeos que possam interessar aos/as alunas/os. São apresentados um “vídeo didático” e dois documentários sobre o tema Guerra dos Cem Anos e Joana d’Arc. O documentário, especificamente, sobre Joana d’Arc não está mais disponível no *link* do *YouTube*. Entretanto, é possível acessar um pequeno desenho sobre o desenrolar da Guerra dos Cem Anos – que apresenta a figura de Joana d’Arc e sua morte na fogueira; assim como um documentário de 43 minutos sobre a inquisição medieval, que discute as visitas no Novo Mundo, a perseguição aos cristãos novos e a tortura empregada pela Inquisição.

2.2 Célebre heroína da caixa de texto

A coleção #Contato História publicada pela Quinteto Editorial é de autoria de Marco César Pellegrini, Adriana Machado dias e Keila Grinberg (2016, v. 1 e 2). O autor Marco César Pellegrini é licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina e atuou como professor de História nas redes de ensino particular. Já Keila Grinberg é licenciada em História e doutora em História Social pela UFF, e atua como professora do departamento de História da UNIRIO. Já a autora Adriana Machado Dias é bacharel e licenciada em História pela UEL, com especialidade em História Social e Ensino de História pela mesma universidade e atuou como professora de História na rede particular de ensino, sendo autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Médio.

Conforme dados do FNDE, foram adquiridos 588.207 livros da Coleção #Contato História, para atender às demandas das/os alunas/os da segunda série do Ensino Médio. O PNLD gastou um total R\$ 4.399.544,49 na compra dos exemplares dessa coleção para distribuição nas escolas brasileiras.

Esta coleção se caracteriza por possuir referências da Nova História Cultural e da Nova História, e revela o interesse em destacar “a figura da mulher, valorizando-a como sujeito na construção da História” (BRASIL, 2017, s/n). De acordo com o Guia do PNLD 2018, nesta coleção há uma preocupação dos autores com relação às mulheres, no quesito “formação cidadã”:

Há um compromisso com a agenda da não violência contra as mulheres, compreendendo a atuação feminina em diferentes contextos e épocas e valorizando-as como sujeitos históricos, de maneira positiva, ressaltando-se o seu protagonismo social. A atuação feminina aparece em diferentes contextos e épocas, abrindo espaço para discutir com os estudantes a figura da mulher como sujeito e sua importância na História (BRASIL, 2017, s/n).

De forma parecida com o que vemos na narrativa de Boulos, o livro didático #Contato História, apresenta o contexto da Idade Média como uma sociedade de reis, papas e camponeses. E, nas três ordens que dividem o mundo, não é possível identificar a presença de mulheres. No primeiro volume da obra, quando é construído o plano de fundo da Idade

Média, os autores optam por referirem-se aos reinos germânicos, identificando o feudalismo como o “sistema econômico, político e social característico da Europa medieval” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 1, p. 195). Em todo o texto principal, não é possível identificar a atuação de mulheres na sociedade, nesse sistema identificado como a característica da Europa medieval. A construção da imagem das mulheres no contexto medieval só ocorrerá na seção “Explorando o tema” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 1, p. 216), em que os autores apresentam os personagens dos romances de cavalaria. Segundo a narrativa do livro didático, essa literatura exaltava “um novo tipo de amor, o amor cortês, que expressava os valores do comportamento ideal da nobreza, como o refinamento dos modos e dos costumes” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 1, p. 216). Vemos o seguinte texto:

A dama

A mulher exercia o papel principal no amor cortês. Ela era a dama, a heroína dos romances e poemas produzidos nesse período. Para o poeta/cavaleiro, representava tudo o que havia de mais perfeito no mundo. Perfeita e, na maioria das vezes, inalcançável.

No amor cortês, a impossibilidade de concretizar o amor fazia com que o sentimento do cavaleiro pela dama fosse ainda mais forte. É importante ressaltar que a dama era casada. Desse modo, o amor cortês só poderia ser realizado na esfera extraconjugal.

Uma nova forma de amar

Os homens e mulheres que viveram na Idade Média transmitiram ao Ocidente uma forma inteiramente nova de sentir e compreender o amor. Assim, o que os ocidentais denominam “amor romântico” foi inventado no século XII com o amor cortês. Este caracterizou-se pela contradição, ou seja, devia ser vivido e sentido em sua plenitude, mas quase sempre era impossível de ser realizado. Essa contradição foi uma das características que mais se fixou na mentalidade de homens e mulheres do Ocidente nos séculos posteriores.

As obras trágicas de William Shakespeare são exemplos da continuidade desse elemento medieval no Ocidente. Em *Romeu & Julieta* (escrita no fim do século XVI) é evidente a dificuldade em concretizar o amor e o desejo de viver esse amor acima de tudo. Os jovens Romeu e Julieta só ficam juntos definitivamente quando morrem. E morrem por amor. (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 1, pp. 216-217)

A seção apresenta, ainda, uma litogravura da rainha Guinevere (imagem 2), com a legenda “No amor cortês, era a dama que possuía o poder da iniciativa, cabendo somente a ela

decidir se o romance poderia começar. Litogravura do início do século XX, representando a rainha Guinevere” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 1, p. 216). Apesar de referir-se a uma literatura que nasce no contexto medieval, o livro didático ilustra com uma da edição de 1903 do livro “The Story of King Arthur and His Knights”, de Howard Pyle.

IMAGEM 2: Litogravura da Rainha Guinevere

FONTE: PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 1, p. 216.

Posteriormente, o livro didático nos apresenta com uma contextualização contemporânea do amor cortês, com um excerto de Márcia Cavalcanti, em que se lê:

O amor cortês na literatura contemporânea

Muitos séculos se passaram desde a Idade Média e o amor cortês continua presente em algumas obras literárias da atualidade, principalmente aquelas voltadas para o público feminino. Leia o texto.

Os tempos mudaram e o papel da mulher na sociedade também se modificou. Nos anos 1980, esse tipo de literatura acaba abrindo espaço para enredos que refletem a vida moderna, com mulheres que saem para o mercado de trabalho, e que não mais esperam por um marido que as sustentem, mas que ainda esperam viver um amor romântico. Um exemplo dessa literatura são as coleções publicadas pela Editora Nova Cultural, desde o final da década de 80 e que continuam fazendo sucesso até os dias atuais, e que têm como carro chefe as séries Sabrina, Julia e Bianca. Somente “Sabrina”, a pioneira, comercializa 40 mil unidades todos os meses, segundo informações da editora.

CAVALCANTI, Márcia. Amor e cortesia na literatura contemporânea: um estudo dos “romances rosas” e sua relação com os romances de cavalaria. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/indez.php/aedos/article/view/9879/5752>. Acesso em: 7 set. 2015.

(PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 1, p. 217).

Na seção apresentada acima, vemos de que forma as mulheres medievais são construídas na narrativa do livro didático. Ao apresentar um novo “tipo de amor”, o amor em que a mulher teria a escolha e seria, geralmente, extraconjugal, o livro apresenta uma o amor romântico, a reciprocidade, a mulher ‘inalcançável’ como tropos da literatura. Ressalta, ainda, a impossibilidade da concretização desse mesmo amor. Os autores identificam o amor cortês e a literatura de romances de cavalaria com o objetivo de “refinar modos e costumes”, com a relação dos personagens com os membros das cortes reais. Na construção das relações de nobreza, e a manutenção de terras, os casamentos por laços de interesse são a prioridade, recorrendo a uma definição contemporânea de um casamento “sem amor”. A própria noção de que as relações românticas seriam impossíveis ou apenas alcançáveis através de relações extraconjugais reforça a ideia de que os laços da nobreza são mantidos para manutenção de terras, influência e poder, e as relações entre homens e mulheres além disso não são possíveis. A figura do nobre ou do rei nos romances de cavalaria costumam aparecer como um poderoso homem que é enganado pelo cavaleiro/poeta e traído pela esposa. A mulher, como citado no trecho acima, aparece como a figura que deve ser desejada e sente-se incompleta pelo amor de seu marido, recorrendo a um poeta ou cavaleiro que verdadeiramente compreende sua alma.

Além disso, ao fazer uma ponte com o presente, o livro didático demonstra que mesmo “mulheres que saem para o mercado de trabalho” encontram-se com a necessidade de satisfação de um relacionamento amoroso, ainda que não esperem o sustento de seus maridos. A independência financeira é contraposta com a dependência amorosa, com a esperança de viverem um amor romântico. O livro didático entende que a literatura que atende essas mulheres – que tiveram seu papel modificado na sociedade – é uma literatura que responde à vida moderna, com romances que se encaixem no estilo de vida “independente e romântica”.

Na primeira unidade do segundo volume, ao discutir o nascimento da Europa moderna, o livro didático apresenta a Guerra dos Cem Anos, reforçando o período de crise do século XIV e caminhando para as “consequências” da guerra – que seriam a mortandade populacional, diminuição de mão de obra e encarecimento das produções artesanal e agrícola. Joana d’Arc não é mencionada nessa narrativa principal. A maior parte do texto dedica-se a delinear as causas políticas e econômicas do conflito entre ingleses e franceses, frisando a ideia de que “os franceses conseguiram se reorganizar, derrotando os ingleses” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 2, p. 13). Essa narrativa sobre a Guerra dos Cem Anos diz o seguinte:

Guerra dos Cem Anos

Outro fator determinante para a crise do sistema feudal foi a Guerra dos Cem Anos. No século XIV, a França e a Inglaterra eram os dois reinos mais importantes da Europa. Os territórios desses reinos, porém, não eram unificados, mas divididos em províncias administradas por vassalos do rei.

Nessa época, houve vários atritos entre esses dois reinos, motivados principalmente pela posse de territórios economicamente importantes, como a região de Flandres, ao norte da França.

Em 1337, após uma série de desentendimentos ligados à sucessão do trono francês, o rei inglês Eduardo III iniciou uma guerra contra os franceses. Essa guerra, que se estendeu por 116 anos, ficou conhecida como Guerra dos Cem Anos. Apesar das vitórias inglesas no início do conflito, os franceses conseguiram se reorganizar, derrotando os ingleses.

As consequências da guerra

Considerada o último grande conflito medieval, a Guerra dos Cem Anos causou enorme mortandade na população, diminuindo a mão de obra disponível e encarecendo a produção artesanal e agrícola, que já sofria com a destruição dos campos cultiváveis.

Politicamente, a guerra contribuiu para enfraquecer a nobreza feudal e aumentar o poder do rei, agravando as tensões sociais. Isso ocorreu porque a nobreza, enfraquecida pelos custos da guerra, aumentou a cobrança de tributos, levando a frequentes revoltas populares, organizadas principalmente por camponeses, artesãos e pequenos comerciantes.

Do ponto de vista econômico, a burguesia ascendia socialmente, adquirindo propriedades de nobres falidos e apoiando a concentração de poderes pelo rei, pois isso significava a unificação da moeda e a proteção do mercado contra concorrentes externos (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 2, p. 13).

É interessante notar que o livro didático apresenta a Guerra dos Cem Anos como o conflito definitivo que contribuiu para a formação das monarquias centralizadas na Europa – centrando no caso francês e inglês. A ideia de que a nobreza feudal foi enfraquecida por esse “último grande conflito medieval” caminha de encontro com o que foi exposto no capítulo que apresenta a Idade Média. Afinal, havíamos sido apresentados com a informação de que a guerra era parte integrante da identidade nobre, com a classe dos *bellatores*. O livro justifica essa mudança de abordagem com a ruptura clássica da temporalização da Idade Média, ou seja, findando com a Guerra dos Cem Anos. Essa interpretação, da violência como motivadora das ações dos nobres e senhores feudais e, posteriormente, motivadora da centralização do poder e a criação dos exércitos nacionais, acompanha uma nova onda da

historiografia (RUST, 2016) – que compreende a importância da manutenção dos conflitos como centralidade política no período medieval.

A figura de Joana d’Arc aparece apenas em um pequeno box, em um texto complementar (fig. 4), dentro da Unidade 2 intitulada “Reformas religiosas e Estados absolutistas”, mais especificamente no subtítulo “Os regimes absolutistas”. Neste box, intitulado “A Guerra dos Cem Anos”, o livro reapresenta brevemente o conflito, em dois pequenos parágrafos, repetindo o que já havia sido dito na Unidade anterior sobre o assunto. O conteúdo relacionado à Guerra dos Cem Anos apresentado nos livros didáticos, geralmente, insere-se no contexto de caos político, econômico e social, representado pela Crise do Século XIV (MURILO, 2015). Os conflitos entre Inglaterra e França são apresentados no contexto de escassez de alimentos e terras cultiváveis, além do desejo dos monarcas de centralizarem seu poder, em meio às revoltas camponesas. Todas essas questões corroboram com uma imagem de instabilidade na Europa do século XIV, apontando para as motivações da Guerra dos Cem Anos. A ideia de que essa série de conflitos foi responsável pela degradação do sistema feudal é central nas narrativas de diversos livros didáticos (DOMINGUES, 2013). Da mesma forma, o livro #Contato História nos apresenta com as relações entre os conflitos de sucessão do trono francês, a formação de um sentimento de nacionalidade entre os franceses (expulsando os ingleses de seu território). Como mencionado anteriormente, essa divisão da história encontra eco em diferentes narrativas históricas, servindo de base para determinar o fim da Idade Média¹¹. Nessas narrativas, a divisão entre Idade Média e Moderna é acompanhada da formação dos Estados Nacionais europeus. Conseqüentemente, ao apresentar as monarquias centralizadas, o livro didático retoma a Guerra dos Cem Anos e introduz a figura de Joana d’Arc.

IMAGEM 3 – Texto complementar sobre a Guerra dos Cem Anos.

¹¹ Cf. ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado Absolutista*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Cf. BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. São Paulo: Editora Globo, 2006.

Cf. CURRY, Anne. *The Hundred Years’ War: 1337-1453*. Oxford: Osprey, 2002.

Cf. DUBY, Georges. *A Idade Média na França: (987-1460: de Hugo Capeto a Joana d’Arc*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

Cf. KEEN, Maurice (ed.) *Medieval Warfare: A History*. Oxford: OUP Oxford, 1999.

Cf. LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. Petrópolis: Vozes, 2016

A Guerra dos Cem Anos

A Guerra dos Cem Anos foi o nome dado a uma série de batalhas travadas entre franceses e ingleses entre os séculos XIV e XV. As razões do conflito estão relacionadas à sucessão do trono francês e à posse de territórios.

Considerada o último grande conflito medieval e o primeiro da Idade Moderna, a Guerra dos Cem Anos contribuiu com a formação do sentimento de nacionalidade entre os franceses, que tiveram que se unir para expulsar os ingleses de seu território.

Uma das figuras de maior destaque durante os conflitos foi a francesa Joana D'Arc, uma camponesa que se transformou em uma grande guerreira e influenciou a vitória da França sobre a Inglaterra. D'Arc é considerada uma heroína na França até os dias atuais.

Joana D'Arc representada em manuscrito de 1505.



Antoine Dufour, c. 1505. Miniatura. Museu Thomas-Dobrée, Nantes (França). Foto: G. Dagli Orti/De Agostini/Clow Images

Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 2, p. 45.

A narrativa principal sobre a Guerra dos Cem Anos se concentra apenas nas causas e consequência da guerra, seguindo um modelo tradicional das narrativas sobre guerras na história. Não por acaso, Joana d'Arca é mencionada apenas em um texto complementar, provavelmente porque a epistemologia da narrativa da guerra segue uma tendência em tratar dos acontecimentos de maneira generalizada, sem mencionar os nomes de personagens envolvidas nestes acontecimentos. Além disso, como bem analisou a historiadora Valéria da Silva, a partir de um olhar feminista sobre as representações femininas nos livros didáticos de história, é importante ressaltar que

Nossos livros didáticos falam ainda muito pouco da participação das mulheres nos processos históricos, tendem a generalizar o seu papel como agentes sociais, reforçando-se papéis de gênero tradicionais, relegando a sua aparição às caixas de destaque, tal qual curiosidade fossem. Na tessitura do texto principal, elas pouco aparecem e, se estão lá, aparecem destacadas, como algo citado excepcionalmente, ou seja, a função é a mesma da caixa de texto (2014, p. 264-265).

Diante destas observações é que a autora também destaca as implicações pedagógicas dessa exclusão das mulheres das narrativas principais, assinalando o quanto isso é

(...) daninho para a autoestima das meninas e sua percepção como cidadãs e sujeitos da História. É como se elas não fossem importantes, copartícipes dos processos sociais. Quando muitos livros, inclusive os do PNLD, falam das mulheres, é para reforçar o seu aspecto doméstico, ilustrar a ordem patriarcal, ou admirar-se de algumas poucas “heroínas” que, principalmente nos últimos dois séculos, ousaram romper com aquilo que parecia natural ao seu sexo (2014, p. 265).

É nesse sentido que analisamos as representações de Joana d’Arc no texto complementar. Mesmo sendo descrita como uma “das figuras de maior destaque durante os conflitos” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 2, p. 45), sua atuação e importância se reduz a apenas 4 linhas em um texto complementar, como personagem reclusa em uma caixa de texto. Apesar de a narrativa destacar seu heroísmo e importância na França até os dias atuais, e da imagem revelar uma mulher na cavalaria medieval, assinalando uma possibilidade identitária importante para as mulheres enquanto sujeitos históricos, na sua transformação de camponesa para guerreira, como mulher relacionada à vitória da França sobre a Inglaterra, seu lugar na história parece pequeno, superficial e apenas complementar, já que ela não ganha destaque na narrativa principal sobre a Guerra dos Cem Anos. Diante disso, as críticas produzidas por Cristiane Bereta da Silva, sobre o modo como as mulheres vêm sendo incluídas nas narrativas de livros didáticos de História, são aqui bastante pertinentes. Segundo a autora,

Ao incorporar temáticas que envolvem mulheres e relações de gênero como apêndices da história geral – através de textos complementares -, expõem, paradoxalmente, permanências, ao invés de mudanças. Mesmo depois de anos de contestações de movimentos feministas que remontam as décadas de 1960/70, todo o conjunto de estudos, discussões e debates travados a partir de pesquisas, encontros e simpósios; os “novos temas e problemas” da pesquisa histórica; até mesmo as iniciativas de transversalizar gênero e sexualidade nas disciplinas escolares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental; entre outras instâncias, as mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra” (2007, p. 229).

Esse tratamento isolado e diferencial para o protagonismo heróico de mulheres como Joana d'Arc na história nos remete também às observações de Joan Scott sobre o tratamento isolado da história das mulheres e do gênero na historiografia. Joan Blanch e Edda Obiols (2012) apresentam a definição de “história para as mulheres” como narrativas que apresentam a vida de mulheres sob o governo de homens. É o caso da narrativa que vemos no box mencionado: Joana aparece no comando de um exército e suas ações são exaltadas, porém todo o desenrolar do conflito e as consequências políticas e sociais envolvem apenas atores masculinos. Ainda segundo as autoras, essa perspectiva se diferencia de outras abordagens vistas nos livros didáticos: da “história das mulheres” ou “história pelas mulheres”. A primeira seria uma concepção do ensino de história que aborda a história da liberdade feminina, em que o ponto-chave é a atuação das mulheres para sua própria liberdade e temas relacionados com o movimento sufragista. Já a história pelas mulheres, diria respeito a uma perspectiva feminista da história, que evidencia o feminino frente os abusos feitos ao longo da história. Entende-se que é necessário considerar “as mulheres” e não a ideia do singular “a mulher”, pois cada experiência e identidade importa e mulheres diferentes apresentam perspectivas diferentes (BLANCH; OBIOLS, 2012, p. 97). Como nos diz Scott, “ o tratamento em separado das mulheres podia servir para confirmar a sua relação marginal e particularizada em relação temas (masculinos) já estabelecidos como dominantes e universais” (1994, p. 15). Assim também acontece nos livros didáticos de história, quando o protagonismo importante das mulheres ocupa apenas as caixas de textos complementares ou isolados das narrativas principais cujos sujeitos são predominantemente homens brancos ou as instituições de caráter patriarcal, onde exercem o poder e controle.

Não por acaso, a narrativa principal confere destaque à imagem de Luís XIV que vem acompanhada de um texto sobre a importância do cardeal Richelieu na política francesa. O cardeal aparece como figura central para a consolidação da monarquia absoluta do Rei-Sol. O texto reforça a relação entre o conflito da Guerra dos Cem Anos e a centralização do poder francês, representado pela figura de Luís XIV. Apesar de identificar a atuação de Joana d'Arc durante o conflito, no box, o texto principal ainda é dedicado à atuação de homens e a centralidade de suas ações. Isso coloca a história de Joana à margem, dando visibilidade apenas às ações masculinas, reiterando uma narrativa que trata a história de personagens femininas como “apêndice” e os homens como os “verdadeiros personagens”.

O box complementar traz ainda uma pequena imagem de Joana d’Arc obtida de um manuscrito de 1505 –chamado *Les vies des femmes célèbres*. Este manuscrito foi produzido pelo dominicano Antoine du Four, por encomenda de Ana da Bretanha (JODOGNE, 1977). Esse era um hábito comum das cortes, que ressaltava a raridade e o alto valor dos livros no período. O livro era considerado uma obra de arte, decorado com pedras preciosas, ouro e as próprias tintas usadas para produzi-lo (SILVA, 2012, p. 6).

Além de Joana, o manuscrito contava também com a imagem de Maria (uma imagem da anunciação), de Circe (uma feiticeira da mitologia grega) e de Penélope (esposa de Ulisses) tecendo um sudário, como na descrição mitológica, entre 91 mulheres. Ana da Bretanha foi casada com Carlos VIII, neto de Carlos VII – quem havia sido coroado com a ajuda de Joana d’Arc – e, posteriormente, Luís XII. É interessante perceber o amálgama de imagens que moldavam o que se esperava da nobreza francesa. A imagem pura e virgem, associada à Maria e Joana d’Arc; assim como a devoção presente nas imagens de Maria, Joana e Penélope. Destoando das três outras imagens femininas, Circe aparece como o ar misterioso, como criadora de armadilhas para atrair os homens desesperados e perdidos no mar. Além do aspecto material, todo o universo de imagens da Europa medieval representava também a ideia de “presentificação” (SCHMITT, 2006). que entende a ideia não somente das representações da realidade visível, mas também da “corporeidade do imaterial” (VISALLI & GODOI, 2016).

Esse manuscrito se insere, ainda, numa frequente tradição de biografias sobre mulheres “célebres”, muito popular na Itália e que foi importado para a França, no contexto do Renascimento (RENK, 2015). A imagem de Joana d’Arc nesse manuscrito se relaciona, portanto, à sua importância enquanto mulher célebre ainda no século XV, indicando as referências documentais dos autores no modo de representação de Joana d’Arc no livro didático. Trata-se de uma fonte histórica bastante significativa, já que produzida a partir dos interesses de uma mulher da nobreza no século XV.

Apesar de relacionar a figura da heroína francesa com a guerra que “contribuiu com a formação do sentimento de nacionalidade entre os franceses” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 2, p. 45), o livro continua por separar a importância do conflito na história das monarquias francesas – visto que o corpo do texto explicita a relação da Guerra dos Cem Anos com o Absolutismo, mas coloca o cardeal Richelieu como personagem principal dessa consolidação. A figura de Joana aparece em segundo plano, como uma

guerreira que “influenciou a vitória da França” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 2, p. 45). Não há uma explicação prolongada de seus feitos militares, ou do que ela representou naquele contexto como uma mulher à frente do exército francês. O livro não discute de que forma seu poder foi legitimado, como ela chegou até a posição de guerreira e o que isso significou para o desfecho de sua história – que também não é mencionado nessa breve e curtíssima narrativa complementar. O box apenas preocupa-se em descrever que ela “se transformou” de camponesa em guerreira, sem apresentar as inúmeras implicações que essa “transformação” representa.

É interessante avaliar o caráter didático da opção dos autores de refrear-se da menção de seu assassinato violento. Afinal, da mesma forma que muitas vezes as imagens de violência são usadas apenas para “ilustrar” o livro didático, sem levar em consideração o impacto visual de gravuras de Joana ardendo em chamas (que, sem a devida intervenção, acabam por contribuir para a perpetuação da banalização de imagens de violência contra as mulheres na história). De que forma a não menção sequer ao processo inquisitorial contribui para uma imagem puramente de “heroína”, como o livro didático escolhe fazer? Não é infundado dizer que Joana d’Arc alterou os rumos da Guerra dos Cem Anos, liderando parte do grande exército francês e retomando a cidade de Orleans. Muitas discussões foram suscitadas a respeito dos epítetos a ela atribuídos. Como apontamos no capítulo anterior, as noções de herege, santa, heroína, virgem, acompanham as descrições de Joana desde seu despontamento frente ao Delfim até os dias atuais. Portanto, o livro reconhece a influência de Joana, reconhece seu *status* de heroína francesa e aponta para sua origem camponesa – podendo levantar uma discussão sobre a cavalaria medieval, tornando seu exemplo destoante não apenas pela figura feminina em trajes masculinos, como a ideia de uma armadura cara e resistente, o que não era comum para a parte baixa de toda a força militar. Entretanto, omitir o fato de que Joana foi perseguida e julgada pelo Tribunal da Inquisição apaga uma grande parte de sua história envolta em relações de poder e concepções de gênero e religião.

Retoma-se a leitura do romantismo nacionalista francês do século XIX, acentuando as conquistas de Joana “apesar de sua origem” ou até mesmo “por causa dela”. Uma camponesa interferindo no conflito de grandes consequências, como ““mortandade na população, diminuindo a mão de obra disponível e encarecendo a produção artesanal e agrícola” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG, 2016, p. 13). Associar Joana às consequências do conflito é identificar sua importância, de fato. Porém, precisamos ressaltar que essas ideias

estão permeadas pela atribuição à margem da narrativa principal, deixando seu protagonismo também à margem. O texto principal na primeira unidade, ao comentar sobre a Guerra dos Cem Anos, sequer apresenta a figura de Joana d’Arc. A relação com a crise do século XIV e as consequências do crescimento da Europa medieval não é estabelecida com a figura de Joana. Quando somos introduzidos à questão do absolutismo na Europa – após serem apresentadas, no corpo do texto principal, as figuras de Richelieu e Luís XIV –, o livro didático apresenta a imagem de Joana d’Arc.

Os conflitos da Guerra dos Cem Anos são rerepresentados no box da página 45 do segundo volume, apontando sua importância para a formação do sentimento nacionalista francês. Essa narrativa corresponde ao texto principal, em que se apresenta a centralização monárquica do reino da França. Entretanto, sua separação entre texto principal e apêndice aponta para a perspectiva de uma “história para as mulheres”, que usa as personagens femininas para completar com informações adicionais e “curiosidades” as “histórias principais” que são completamente articuladas, produzidas e vividas por homens.

Na narrativa principal, descreve-se de que forma o reino francês foi centralizado e de que maneira Richelieu enfraqueceu os poderes locais. Entretanto, ao voltarmos para Joana d’Arc, não há uma preocupação de valorizar o que sua figura representou nas conquistas militares francesas. Não há uma descrição de como a heroína francesa conquistou as cidades ocupadas por ingleses e de que forma isso influenciou na reconquista do território francês. Há um grande silêncio no livro didático sobre essa possibilidade heroica para uma mulher na história medieval. Apesar de referir-se a Joana como alguém “considerada uma heroína na França até os dias atuais” (PELLEGRINI, DIAS, GRINGBERG, 2016, p. 45), o livro não se preocupa em discorrer a respeito do que significa uma figura feminina dentro dessa representação francesa do ideal de liberdade, de nacionalismo e, posteriormente, de República.

CAPÍTULO 3

Por outras tecnologias de gênero no ensino de história: imagens de Joana d’Arc no livro didático *Olhares da História*

3.1 De camponesa humilde a líder de uma “forte ofensiva”

A terceira coleção que analisamos é se intitula “Olhares da História” e foi publicada pela editora Scipione S.A. Segundos dados do FNDE, dessa coleção foram adquiridos 487.656 exemplares para distribuição das escolas brasileiras, o que representou um custo de R\$ 4.158.826,60 de investimentos nessa publicação. Essa coleção foi escrita por dois autores: Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. O primeiro autor é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela USP, além de professor de História no Ensino Médio e autor de obras didáticas e paradidáticas para a Educação Básica; já o segundo é bacharel e licenciado em História pela PUC-SP, além de professor de História do Ensino Fundamental e Médio e autor de livros didáticos para o Ensino Médio. O livro didático assinala também a colaboração de Saverio Lavorato Junior, bacharel e licenciado em História pela PUC/SP, professor em um curso de licenciatura em História.

Segundo a análise da obra, feita pela do Guia do PNLD de 2018, a coleção apresenta uma “perspectiva plural e intercultural” e o professor tem a possibilidade de “aproveitar a discussão sobre a construção do conhecimento histórico e o reconhecimento da existência de pontos de vista diferentes sobre os principais processos históricos” (BRASIL, 2017, s/n). Para o Guia, essa coleção didática se preocupa em

destacar papéis sociais das mulheres, de lutas e resistências de trabalhadores, de populações indígenas, africanas e afrodescendentes em diferentes tempos e espaços. Além disso, a obra problematiza aspectos ligados à construção de estereótipos e de imagens negativas de determinados grupos, de forma a possibilitar o respeito aos princípios éticos e à diferença (BRASIL, 2017, s/n).

Na avaliação do Guia, com relação ao uso na sala de aula, a coleção destaca-se pelo “tratamento dispensado às mulheres e às relações de gênero. Questões sobre o tema podem ser observadas tanto nas narrativas principais, quanto em boxes, seções e atividades, e são tratadas de modo a acompanhar estudos historiográficos recentes. Essa abordagem pode se constituir em uma ótima oportunidade para se discutir desigualdades de gênero em sala de aula, muitas vezes naturalizadas no espaço escolar” (BRASIL, 2017, s/n).

Olhares da História apresenta uma visão do mundo medieval que corresponde a muitas ideias já apresentadas anteriormente. A Europa da Idade Média é definida pela repartição das classes, pelos senhores feudais e seus servos, além da forte presença da Igreja. No geral, no texto principal, não vemos a presença de mulheres. Elas não aparecem no estabelecimento das universidades, no movimento cultural da Baixa Idade Média ou na descrição dos laços de suserania e vassalagem. Porém, diferentemente dos outros livros analisados, o tópico “Senhores e servos” termina com a seguinte afirmação: “Esse era, no entanto, um universo predominantemente masculino. Veja na seção *Para saber mais*, na próxima página, como era a vida de muitas mulheres durante o período medieval” (VICENTINO; VICENTINO, 2016, v. 1, p. 237). É interessante que o livro didático dedique uma menção específica a forma como, até então, foi abordada a sociedade feudal. Reconhece-se que o universo descrito era predominantemente masculino, abrindo espaço para o entendimento que outras vivências eram possíveis, além das definições do texto principal até então. Na seção *Para saber mais*, vemos o seguinte texto:

A mulher na Idade Média

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

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

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

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

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

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

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

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

pecado original: explicação cristã para a origem do mal e da imperfeição humana. Segundo essa explicação, Adão e Eva não deveriam comer o fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal. Porém, ambos foram instigados por uma serpente e comeram o fruto proibido. Consequentemente, foram expulsos do Jardim do Éden. (VICENTINO; VICENTINO, 2016, v. 1, p. 238)

Nessa seção, podemos ver que o livro didático preocupa-se em abordar a presença das mulheres na Idade Média sob diferentes perspectivas. Elas são colocadas como administradoras de lares, como integrantes do grupo dos religiosos e apresenta, também, sua função como membros da aristocracia. É interessante notar de que forma isso abre as possibilidades para as existências femininas durante a Idade Média, não as restringindo apenas às hereges que queimaram na fogueira ou às damas do amor cortês. Essas vivências não são negadas pela narrativa, sendo ressaltado inclusive o papel da Igreja e dos interesses políticos em ambos. Entretanto, essas não são as únicas experiências apresentadas. Isso permite que as/os alunas/os questionem-se sobre as inúmeras possibilidades das mulheres durante a Idade Média, não as restringindo apenas a bruxas ou interesses de casamento. E, ao mesmo tempo, o livro retoma a questão da Inquisição e do controle dos corpos femininos, o que não esconde a violência do período, mas a coloca em perspectiva. O destino das mulheres medievais não está mais reduzido a apenas queimar na fogueira ou casar-se a contragosto, mas esses tornam-se umas das inúmeras vivências das mulheres durante a Europa da Idade Média.

A seção inclui, também, uma iluminura que integra a obra *De Claris Mulieribus* (imagem 4). Uma coleção de biografias de “mulheres notáveis” escrita por Giovanni Boccaccio, entre 1361 e 1362. Segundo a *Encyclopaedia Britannica* (KUIPER, 2011), o objetivo do autor ao produzir a biografia de mais de 100 mulheres, era questionar as mulheres que eram mandadas ou optavam por uma vida nos mosteiros. Para Boccaccio, as mulheres deveriam, ao contrário, seguir a vida das mulheres notáveis, que haviam vivido a vida em sua completude. Boccaccio é identificado como um dos fundadores do humanismo (BOSCO, 1999), sendo conhecido pela sua obra *Decamerão*.

IMAGEM 4: Iluminura *De Claris Mulieribus*



*FONTE: VICENTINO;
VICENTINO, 2016, v. 1, p.
238.*

É no primeiro volume desta coleção que identificamos menções à Joana d’Arc. Ela aparece no décimo capítulo, intitulado “O mundo às vésperas do século XVI”. Este capítulo possui uma página dedicada ao conflito entre franceses e ingleses, com o subtítulo de “A Guerra dos Cem Anos”. Este capítulo trata ainda sobre a disputa pelo trono, a invasão de castelos, as revoltas camponesas e as imagens de guerreiros em combate. No último parágrafo, o texto menciona a figura de Joana d’Arc, como mulher que “dizia-se enviada por Deus para guiar os franceses na expulsão do exército inglês” (VICENTINO; VICENTINO, 2016, v. 1, p. 251). A narrativa completa diz o seguinte:

A Guerra dos Cem Anos

O processo de formação de um sólido Estado francês centralizado foi temporariamente suspenso em virtude do confronto com a Coroa inglesa na Guerra dos Cem Anos. Foram os historiadores do século XIX que lhe deram esse nome em razão da longa duração do conflito (1337-1453), intercalado por vários períodos de paz.

O conflito com a Inglaterra teve início quando Eduardo III, neto de Filipe IV, o Belo, e rei inglês, reivindicou o trono da França. Por trás dessa reivindicação estava o interesse dos ingleses na próspera região têxtil de Flandres.

Para enfrentar os ingleses novamente, o rei francês precisava ampliar seu exército. Mas não podia fazer isso sem recorrer à nobreza. Dessa forma, fez certas concessões aos nobres. As primeiras derrotas na guerra, a fome generalizada e a peste negra acentuaram a crise que piorou as condições de vida no campo.

Foi sob este cenário que os nobres pressionaram os camponeses para o aumento da produção agrícola, mesmo em condição adversa. Isso provocou revoltas populares lideradas pelos camponeses contrários às decisões da nobreza no norte da França e nas proximidades de Paris. Essas revoltas ficaram conhecidas como jacqueries (abreviação da expressão francesa jacques bonhomme, que equivale em português a “joão-ninguém”). A mais importante delas ocorreu em 1358 e ficou marcada pelas invasões de castelos e pelos assassinatos de senhores. Foram duramente reprimidas pelas forças da ordem, encabeçadas pelo Estado e seus nobres.

Antes da formação dos exércitos nacionais, a força militar dos senhores feudais era formada por cavaleiros, vassallos e servos. Na gravura, combate entre franceses e ingleses em 1346, em Crécy, França, a primeira grande batalha da Guerra dos Cem Anos.

A partir do início do século XV, os franceses obtiveram vitórias decisivas, quando prevaleceu uma **forte ofensiva, liderada principalmente por Joana d’Arc. Filha de camponeses humildes, Joana d’Arc dizia-se enviada por Deus para guiar os franceses na expulsão do exército inglês. Ela participou decisivamente de diversos combates que resultaram em vitória para os franceses.**

Também **levou Carlos VII a ser coroado** em Reims, segundo as antigas tradições dos francos. Após ter sido **aprimionada e capturada pelos ingleses**, em 1430, Joana d’Arc foi **acusada de heresia e condenada à morte** na fogueira por um tribunal eclesiástico.

A guerra continuou até 1453, quando os franceses expulsaram os ingleses definitivamente de seu território. (VICENTINO & VICENTINO, 2016, v.1, p. 250-251. Grifos nossos.).

Nessa narrativa principal, a Guerra dos Cem Anos aparece como definidora do estado moderno francês, atrelada às disputa pelo trono e a centralização do poder. Notamos que o livro didático define um momento pivô no conflito, que seria a partir do século XV, quando os franceses obtiveram vitórias decisivas. Para os autores, essas vitórias só foram possíveis com o surgimento da figura de Joana d’Arc. Assim, elucida que Joana liderou uma “forte ofensiva”, decisiva para a vitória francesa. Seu protagonismo como guerreira participante de combates ganha importante destaque nessa narrativa didática. Além disso, destaca-se a sua

importância na coroação do Rei Carlos VII, assinalando sua relação com política monárquica francesa. A dimensão de classe também ganha ênfase na sua representação como “filha de camponeses humildes”, sinalizando para uma possibilidade de sua mudança de *status* no cenário da guerra. A construção de um ordenamento social que correspondesse às três “camadas” da sociedade, cada uma com sua função, corresponde a um “imaginário das três ordens” (DUBY, 1994). Produzido por autores religiosos – como Aimon, Heiric de Auxerre, Adalberón de Laon e Geraldo de Cambrai (SOUZA, 2016) – que desejam estabelecer um ordenamento do mundo medieval. Esse desejo não é desvinculado de interesses políticos, correspondendo a uma demanda por controle social e justificativa das hierarquias existentes¹².

As representações de Joana nessa narrativa didática ganham uma dimensão política e pedagógica importante que não aparece em outros livros didáticos aqui analisados. Trata-se de representações que colocam em funcionamento outras tecnologias de gênero (LAURETIS, 1994), que fogem dos padrões binários (de feminilidade e masculinidade), ou seja, outras formas de ser mulher para além da maternidade, do casamento ou da prostituição, e que permitem, portanto, empoderar as meninas e mulheres através da história, ao oferecer outros modelos e referenciais identitários que constroem positivamente as mulheres como sujeitos políticos e de liderança nos espaços da guerra e do governo.

A construção de uma memória de Joana d’Arc que colabore com a construção de alternativas para as representações das mulheres durante a Idade Média está diretamente ligada com a imagem da formação do estado nacional francês. Como vimos nos diferentes livros didáticos, a narrativa histórica que é valorizada é remetente a um contexto político e econômico, considerando os comentários socioculturais como “curiosidades” ou parênteses. Essa mesma concepção justifica a não-inserção das mulheres nas narrativas “privilegiadas” da história, uma vez que são consideradas como a parte menor, no contexto cultural ou social, sendo o cerne da narrativa sempre as questões políticas – como se estas fossem independentes (PERROT, 1989). A noção recorrente é de que há uma separação entre o espaço privado do lar, da cultura, do social, que é diferente do espaço ocupado pelo político e econômico, do público. O primeiro deles é ocupado pelas mulheres, enquanto o segundo está reservado apenas aos homens (PERROT, 1989, p. 15). Construir uma imagem da Joana d’Arc

¹² Cf. BASCHET, Jérôme. *A Civilização Feudal: Do Ano Mil à Colonização da América*. São Paulo: GLOBO, 2006.

Cf. DUBY, Georges. *As três ordens ou o Imaginário do Feudalismo*. 2 ed. Lisboa: Estampa, 1994.

Cf. LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*.

relacionada à construção do Estado nacional francês é colocá-la no espaço público, reconhecendo sua participação política.

Além disso, ao considerarmos as representações de Joana, consideramos também os aspectos culturais e sociais que estão envolvidos nas questões políticas apresentadas na centralidade das narrativas didáticas. Até hoje, diferentes grupos reivindicam a imagem de Joana d’Arc como representante de seus movimentos. Fora da França, ela se tornou um símbolo de independência e poder feminino, com sua imagem associada em diferentes movimentos artísticos com a imagem de uma mulher guerreira¹³. Enquanto isso, no território francês, a imagem de Joana ganhou força com a extrema-direita, principalmente nos anos mais recentes. Associada à “Action française” e a Frente Nacional, Joana d’Arc é entendida como o símbolo do nacionalismo francês (no caso, xenofóbico), a pureza e a fé católica (MILLER, 2020). Um caso de 2018 ilustra a associação entre a extrema-direita e a figura de Joana. Como parte das festividades da cidade de Orleans, a filha de imigrantes foi selecionada para representar Joana d’Arc. Mathilde Gamassou, de origem africana e polonesa, representou Joana durante o festival. A repercussão por parte de portais islamofóbicos e sites de extrema-direita foi negativa, apontando que a jovem não poderia representar Joana por não ser branca. Em matéria da Folha de São Paulo, tanto Marine Le Pen (da Frente Nacional) quanto o responsável pelas festividades, Bénédicte Baranger, defenderam a escolha de Gamassou. Para eles, aos pré-requisitos para a escolha da representante de Joana d’Arc foram preenchidos por Mathilde: “estudante, morasse na cidade havia dez anos, seguisse a fé católica e ajudasse outras pessoas em seu tempo livre”.

Partimos aqui do pressuposto de que o conhecimento histórico escolar “não apenas informa sobre as experiências e identidades das mulheres no passado, mas também participa da construção das subjetividades e relações de gênero no presente (OLIVEIRA, 2014, p. 284). Não por acaso, a preocupação com a imagem positiva das mulheres nos livros didáticos, dentre os critérios do PNLD de 2018, vem em atendimento às demandas feministas e de mulheres sobre os currículos escolares, visando a formação para cidadania plena das mulheres e a construção da igualdade de gênero. Como bem disser Chartier, as representações estão

¹³ Como é o exemplo do filme *Joan the Woman* (1916), de Cecil B. DeMille; ou o drama de Berthold Brecht: *Saint Joan of the Sotckyards* (1926).

(...) sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (2002, p. 17).

3.2 Heroína como vítima simbólica da Igreja

A narrativa didática atenta ainda para o desfecho da história de Joana, sendo acusada de heresia e condenada à morte. As razões que motivaram estas acusações não ganham destaque na narrativa principal, porém o livro didático apresenta uma seção “Para saber mais”, onde traz algumas informações adicionais sobre a figura de Joana. Na apresentação do livro didático, os autores nos contam que essa seção é destinada a “textos que aprofundam e complementam temas tratados nos capítulos. Essa seção pode, em algumas ocasiões, apresentar atividades” (VICENTINO & VICENTINO, 2016, p. 4). Ela diz respeito ao culto nacional da heroína francesa e a sua imagem como “vítima simbólica da Igreja” (VICENTINO & VICENTINO, 2016, p. 252). O texto seguinte confere destaca à historicidade das representações de Joana através dos tempos:

Para saber mais

Joana d’Arc

Na França, o culto nacional a Joana d’Arc recebeu um grande impulso no século XIX e início do século XX. Nessa época, patriotas franceses exaltavam a heroína como uma **força vinda do povo, encarnação viva da nação, da unidade nacional e vítima simbólica da Igreja**, já que foi condenada à morte por ela. Em 1923, Joana foi canonizada e, anos depois, tornou-se padroeira da França. De heroína, passou-se à representação de Joana como santa **católica, capaz de expiar os pecados**. Inúmeras representações dela foram criadas por cineastas, literatos, historiadores, escultores e pintores (VICENTINO & VICENTINO, 2016, p. 252. Grifos nossos)

Ao tratar da história das representações de Joana, a narrativa didática permite problematizar também a memória e a história, aproximando-se da história cultural, algo bastante inovador para o ensino de história e que acompanha as prescrições curriculares mais recentes.

Além desse texto complementar, o livro didático ainda traz algumas imagens de Joana d’Arc. A primeira delas é a ilustração do “manuscrito do século XV” que também aparece na coleção História, Sociedade & Cidadania. A primeira imagem é uma ilustração para um manuscrito do século XV. Nessa ilustração, Joana aparece com sua armadura, demonstrando sua posição de guerreira, com a espada desembainhada e em punho, evocando sua proteção. Além disso, em segundo plano, vemos o estandarte que Joana segura, com a figura de dois anjos, acompanhados de Jesus Cristo. Na iluminura, a representação de Joana acompanhada das imagens santas e de Jesus demonstra a aprovação de Cristo das ações de Joana, aprovando inclusive a guerra contra os franceses – demonstrada pela espada em punho.

IMAGEM 5 – Para saber mais sobre Joana d’Arc.



Joana d'Arc

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

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

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



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



FONTE: VICENTINO & VICENTINO, 2016, p. 252.

Em seguida, o livro didático apresenta um fotograma de *O processo de Joana d'Arc* (1962), com a seguinte legenda:

A atriz Florence Delay em cena do filme *O processo de Joana d'Arc I* (1962), dirigido pelo francês Robert Bresson. Enquanto na representação mais antiga foi valorizada a guerreira, no filme sobressai a imagem de mulher humilde, com olhar piedoso (VICENTINO & VICENTINO, 2016, p. 252).

Interessante notar que os autores fazem uma leitura do fotograma mediada pelo olhar do diretor Robert Bresson. Não é à toa que Joana é representada com um olhar piedoso.

Durante o filme de Bresson, a ideia era representar os tormentos sofridos pela jovem durante o processo inquisitorial, suas torturas tanto físicas quanto psicológicas e o questionamento de sua fé. A temática de redenção, salvação e penitência católica eram constantes nos filmes de Bresson¹⁴, mais um motivo para compor a interpretação que o diretor faz da figura de Joana d’Arc. A ideia do filme de Bresson, questionando o exagero da expressividade do teatro, foi refletir na frieza, porém tristeza que o diretor atribuiu aos últimos dias de Joana¹⁵. Utilizando a transcrição dos atos de fé de Joana d’Arc, Robert Bresson dirige o tribunal segundo uma ótica minimalista, utilizando as atitudes e olhares de Joana para demonstrar sua percepção da figura histórica. Os olhos da protagonista estão sempre olhando para baixo, chorando apenas na primeira cena do filme. Ela aparenta estar em controle e entende o peso que carrega em suas costas – tanto da liderança da França, quanto do seu destino na fogueira (SARMIENTO, 2012).

Filmes históricos são aqueles que possuem como temática um fato histórico. O filme está permeado de subjetividades e nossa intenção nessa pesquisa é tomá-lo enquanto portador “de narrativas históricas, que mobilizam símbolos e discursos sobre o passado, constituindo-se como produtos/processos de determinada cultura histórica” (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017, p. 172). Para isso, voltamos nossa análise para o discurso histórico cinematográfico (ROSENSTONE, 1995), e reconhecemos os filmes enquanto “meios de representação [...] de realidades históricas específicas” (BARROS, 2012, p. 57). Os discursos dos filmes históricos estão intimamente relacionados com a maneira com que seus diretores, escritores, produtores – assim como a sociedade em que estão inseridos – percebem sua realidade histórica e de que forma se orientam no tempo e no espaço. Os filmes são, ao mesmo tempo, “fontes para o estudo da história, como veículo privilegiado para a difusão das próprias representações historiográficas” (BARROS, 2012, p. 57).

A terceira e última imagem é a de uma estátua de Joana d’Arc presente na Catedral de Winchester. Essa estátua teria sido dedicada à Joana pelo Deão de Winchester, em 1923, três anos após sua canonização. Ao ser inaugurada, um panfleto da época descreveu a estátua como “um pequeno ato de reparação e como um ato sincero que nós na Inglaterra unimo-nos na admiração e reverência por ela com a grande nação que, em seus dias, foi nosso galante

¹⁴ <https://www.rogerebert.com/interviews/robert-bresson-was-master-of-understatement>
<http://cinema.encyclopedie.personnalites.bifi.fr/index.php?pk=13680>

¹⁵ Cf. BRESSON, Robert. Notes on Cinematography. Urizen Books, New York, 1977.

Cf. SARMIENTO, José. Voices With(out) a Face: On Robert Bresson’s Procès de Jeanne d’Arc. CTEQ Annotations of film, issue 62, 2012. Disponível em: <https://www.sensesofcinema.com/2012/cteq/voices-without-a-face-on-robert-bressons-proces-de-jeanne-darc/>. Acesso 22 out. 2020.

inimigo, mas que tem agora se tornado nosso confiável amigo e heroico aliado.”¹⁶ Além disso, a estátua de Joana está na mesma catedral em que está enterrado o cardeal Henry Beaufort, apontado como um dos responsáveis por sua condenação.¹⁷

Parte do esforço do livro didático encontra-se em ilustrar a narrativa que traz à tona. Ao discorrer sobre a imagem guerreira de Joana e sua atuação durante a Guerra dos Cem Anos, o livro procura acompanhar com imagens que ilustram essas afirmações. É o caso da figura do manuscrito do século XV, assim como a estátua da Catedral de Winchester. As imagens nos provocam sentimentos e evocam o imaginário social (SALIBA, 1999), contribuindo com a nossa construção do conhecimento histórico. Dessa forma, a escolha de imagens para as páginas dos livros não são meros acasos, elas contribuem para a narrativa histórica que os autores desejam construir. necessário analisar as imagens canônicas e tentar identificar de que forma elas são “incorporadas no nosso imaginário coletivo”, e como elas estão “ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual” (SALIBA, 1999, p. 437). As imagens auxiliam as/os alunas/os na construção do conhecimento histórico, permitindo a associação e conceituação de diversos fatos históricos apresentados na narrativa dos livros didáticos. A linguagem visual das imagens não só acompanha o texto escrito, como constrói, ela mesma, as possibilidades de significação do leitor (MARTINS; GOUVÊA; PICCININI, 2005).

O crescente número de imagens nos livros didáticos a cada ano aponta para uma demanda das/os estudantes por livros que estejam mais e mais imersos na cultura de imagens que vivenciamos hoje em dia. A necessidade de estímulo visual e as ilustrações que auxiliam a um entendimento “rápido, fácil e colorido” demonstram as mudanças na forma de aprendizado das/os alunas/os nas últimas décadas (LOHN & MACHADO, 2004).

As imagens selecionadas contribuem para a composição da figura de Joana d’Arc como alguém que inspirou diversos artistas e profissionais durante séculos. O livro didático utiliza a palavra *representação* no *lato sensu*, como forma de demonstrar as maneiras como a figura de Joana d’Arc foi apropriada e ressignificada na cultura popular. O livro didático

¹⁶ “A slight act of reparation and as an earnest that we in England join in the admiration and reverence for her with the great nation which, in her days, was our gallant enemy, but which has now become our trusted friend and heroic ally” Fonte: <https://www.hampshirechronicle.co.uk/news/12947685.an-icon-betrayed-how-the-bishop-of-winchester-helped-joan-of-arc-to-her-death/>

¹⁷Cf. ORGELFINGER, Gail. Joan of Arc in the English Imagination, 1429-1829,. Pennsylvania State University Press., 2019.

Cf. GEDDES, Duncan. An icon betrayed: How the Bishop of Winchester helped Joan of Arc to her death. Hampshire Chronicle, 2015. Disponível em: <https://www.hampshirechronicle.co.uk/news/12947685.an-icon-betrayed-how-the-bishop-of-winchester-helped-joan-of-arc-to-her-death/>. Acesso 22 out. 2020.

preocupa-se em construir uma narrativa que prioriza a imagem guerreira de Joana, enquanto a humaniza com o fotograma do filme escolhido. Além disso, os autores colocam em evidência a Igreja no desfecho da vida de Joana. Em oposição, é reiterada a imagem da jovem católica, que representa Jesus Cristo (como apresentado no estandarte).

O box intitulado “Para saber mais” faz também referência à figura de Joana como “vítima simbólica da Igreja, já que foi condenada à morte por ela” (VICENTINO & VICENTINO, 2016, p. 252). Os autores introduzem a ideia de que o protagonismo de Joana e o desafio que ela representa à Igreja Católica foram os motivadores de seu processo inquisitorial, resultando em sua morte. Após apresentar a Inquisição no capítulo sobre a Europa Medieval, o livro didático conduz nossa leitura para a associação entre os interesses políticos, a figura de Joana e os interesses da Igreja. Para além disso, refletir sobre Joana enquanto vítima simbólica, é dizer que ela representa as ideias da Igreja contra mulheres, contra o protagonismo político e a posição de guerreira ocupada por Joana. Juntamente com o discurso que explicitamos anteriormente, os interesses da Igreja em reduzir as mulheres a um papel de maternidade ou condenação era efetivar um controle sobre seus corpos e seus destinos. A noção do mártir na Idade Média representa a “esfera simbólica no âmbito da fé e de novas concepções religiosas” (SIQUEIRA, 2006, p. 73). A Igreja Cristã alimenta-se do martírio por identificar nele o referencial simbólico essencial para o sentimento de comunidade cristã (SIQUEIRA, 2006, p. 72). Assim como a profecia, que aparece na história de Joana, assim como de outros mártires. A comunicação direta com Deus representa uma “relacionamento especial com o mundo divino [que] permite que ela interceda eficazmente pela paz” (SIQUEIRA, 2006, p. 68). Além disso, a presença de mulheres na atividade profética e no martírio apontava para a mensagem que “as mulheres são tão dignas de ações heróicas quanto os homens” (SIQUEIRA, 2006, p. 73), sendo, porém, necessário demonstrar uma “superação da sua condição”, demonstrando uma “coragem viril” (SIQUEIRA, 2006, p. 73).

O livro posiciona-se criticamente à Igreja, enquanto apresenta as motivações para a condenação de Joana. É possível contextualizar sua violenta morte, atentando às motivações políticas (a Guerra dos Cem Anos), sem apagar o discurso religioso que a justificou. Ademais, a escolha de palavras por parte dos autores é muito relevante e significativa, entendendo que há uma mudança na percepção de Joana d’Arc como heroína da França, associada ao movimento nacionalista. A associação das palavras representação e simbólica dão-se por uma

percepção de que existem diferentes abordagens para a figura de Joana, fazendo-se uso de diferentes discursos em vários momentos. Joana é heroína, vítima, santa padroeira, todas essas definições – juntamente às imagens escolhidas pelo livro didático – compõe um quadro de referências para a definição de Joana enquanto personagem histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ensino de história que vise uma sociedade democrática e a desconstrução de hierarquias de gênero precisa incluir o ensino de história das mulheres na perspectiva das mulheres. Somente a partir da compreensão das mulheres enquanto sujeitos dotados de história, é que temos a possibilidade de enriquecer “la historiografía con nuevos problemas, nuevas fuentes y nuevas preguntas para las ya utilizadas pero, no menos importante, obliga a la tradicional Historia androcéntrica a revisar muchas de sus conclusiones” (VALENCIA, 2004, p. 15).

A escola não pode ser um lugar de promoção de conhecimentos históricos que reforçam “tecnologias de gênero” engessantes que fixam e naturalizam no imaginário a normalidade da superioridade/dominação dos homens e a inferioridade/subordinação das mulheres, mantendo as injustiças e violências que se perpetuam contra as mulheres em nossa sociedade. Nesse sentido, retirar as questões de gênero dos currículos escolares, é impedir que se construa e difunda saberes históricos plurais e libertadores que colaborem na construção da equidade social, desnaturalizando concepções de gênero que sustentam desigualdades sociais, ampliando a visão dos/as estudantes sobre as possíveis formas de atuação de homens e mulheres na história, para além de supostos determinismos biológicos que limitam a compreensão de diferentes formas de conceber o corpo, as identidades, as sexualidades e relações humanas no tempo.

Precisamos considerar a importância de uma escola que promova uma educação democrática, que considere todas as dimensões do sujeito e, mais ainda, a desconstrução das relações hierárquicas de gênero que estão presentes em nossa sociedade. A proposta de um ensino de história das mulheres diz respeito ao “reconhecimento e a valorização do protagonismo das mulheres em diferentes tempos e espaços, a desnaturalização das diferenças e desigualdades de gênero e a legitimação de direitos já adquiridos pelas mulheres” (OLIVEIRA, 2014, p. 277). Somente a partir dessa desnaturalização é possível questionar os discursos que são apresentados nos livros didáticos. Reiteramos que o livro didático não é produzido no vácuo e nem recebido arbitrariamente pelas (os) professoras (as). O livro didático é uma mercadoria (MUNAKATA, 2012) e, por isso, está envolto em disputas políticas, identitárias e curriculares.

A partir da análise de como a história de Joana D’Arc foi tratada nos livros didáticos do PNLD de 2018 e tendo em mente a importância formativa e política do ensino de história, consideramos que a categoria gênero é essencial para a construção de um aprendizado que vise desnaturalizar as “concepções binárias e hierarquias de gênero que revelam ainda o domínio de uma história androcêntrica, centrada apenas no protagonismo masculino” (OLIVEIRA, 2014, p. 281). É importante, ainda, considerar de que forma os livros didáticos interferem na percepção dos (as) alunos (as) e, principalmente das alunas, uma vez que muitos livros “que invisibilizam as mulheres como sujeitos históricos, reforçam as desigualdades, ajudam a tolher a criatividade de meninas e adolescentes, reforçando seu assujeitamento” (SILVA, 2014, p. 267). Entendemos que ensinar história sob uma perspectiva da “história do possível” (NAVARRO-SWAIN, 2014, p. 613) é educar as/os alunas/os em termos das possibilidades que os diferentes sujeitos femininos apresentam nos contextos históricos. Incluir a história das mulheres nas prerrogativas do ensino de história da educação básica é se comprometer a “apontar e modificar as desigualdades entre homens e mulheres no presente, de contribuir na formação para cidadania e no reconhecimento e respeito à diversidade cultural” (OLIVEIRA, 2014, p. 287).

Em sala de aula, estamos certas de que os/as professores/as podem interferir e explicar de maneira mais aprofundada a história de Joana d’Arc, bem como as acusações de heresia em disputas políticas no fim da Idade Média e no período moderno. Porém, considerando a centralidade dos livros didáticos em vários processos de ensino-aprendizagem da história nas escolas brasileiras, precisamos analisar e questionar as narrativas didáticas sobre Joana d’Arc nestes livros, atentando para suas dimensões pedagógicas e identitárias no ensino de história, sobretudo, para a dimensão política da história dessa personagem no tempo presente.

Com base em estudos feministas e de gênero, a análise destas representações aponta para as “tecnologias de gênero” (LAURETIS, 1994) engendradas nas histórias a serem ensinadas nas escolas brasileiras, constituindo possibilidades e limites identitários para as mulheres enquanto sujeitos históricos. Motivada pelas demandas dos movimentos feministas e de mulheres no campo da educação escolar, bem como pela historiografia feminista e os estudos de gênero produzidos nas últimas décadas, nossas análises em torno das representações de Joana d’Arc nos livros didáticos surgem dos debates sobre a importância do ensino de história das mulheres na perspectiva das mulheres.

A escola, nos modelos restritivos nos quais foi historicamente concebida no Brasil, tende a reforçar as desigualdades de gênero/raça/classe em nossa sociedade ao reproduzir e impor concepções que “são aprendidas e interiorizadas; [que] tornam-se quase ‘naturais’ (ainda que sejam ‘fatos culturais’)” (LOURO, 1997, p. 58). Como parte dessas concepções naturalizadas em nossa cultura, estão as representações de gênero “que trazem consigo significados diferenciais, então o fato de alguém ser representado ou se representar como masculino ou feminino subentende a totalidade daqueles atributos sociais” (LAURETIS, 1994, p. 212).

Desse modo, ao desvelar as representações de gênero que circulam nas narrativas didáticas sobre Joana d’Arc, buscamos contribuir nos questionamentos e construção de saberes históricos mais justos e plurais, onde as mulheres tenham condições também de emergir como sujeitos históricos plurais, proporcionando outros referenciais no tempo para a formação das identidades e subjetividades das mulheres em nossa sociedade. Questionar os valores hierárquicos atribuídos a homens e mulheres em diferentes contextos históricos postos nos livros didáticos, por exemplo, permite questionar e historicizar as representações de gênero tradicionais que ainda persistem em discursos e práticas contemporâneas.

Na primeira coleção didática analisada, de Alfredo Boulos Júnior, Joana d’Arc é retratada como uma “lendária figura” (BOULOS, 2016, p. 201), uma camponesa que conseguiu “convencer o rei de que ouvira vozes vindas dos céus” (BOULOS, 2016, p. 201). Após diversas vitórias inglesas, com o comando de Joana d’Arc, o exército francês venceu a batalha de Orleans, em uma “vitória extraordinária”. No contexto da Guerra dos Cem Anos, a figura de Joana d’Arc é apresentada no texto principal, relacionada à disputa política e territorial do conflito, dando ênfase a atuação dos ingleses na sua captura e aprisionamento. Outra acentuação importante no livro didático é a noção de que a condenação de Joana possuía relação com sua insistência em “usar roupas de homem” (BOULOS, 2016, p. 201). Isso demonstra que uma parte importante do processo inquisitorial de Joana esteve relacionado à sua resistência às normas de gênero de sua época, ao inverter os papéis que eram atribuídos às mulheres na Idade Média, participando de guerras e usando armaduras.

O livro de Boulos foca nas conquistas militares sob o comando de Joana, e sua posição de camponesa. Contrariando a total ausência das mulheres ao longo do capítulo, o texto de Joana a coloca brevemente como protagonista de sua história. A narrativa contribui para a concepção da exceção de Joana no contexto medieval, como a excentricidade de ter usado

“roupas de homem” e, inclusive, de sua morte na fogueira. A imagem de Joana como personagem “lendária”, tende a apagar a sua realidade, inscrevendo-a no domínio do maravilhoso e da imaginação. A realidade de uma mulher guerreira no comando de um exército vitorioso na Idade Média parece assim algo fantástico.

A percepção de Boulos do caráter extraordinário de Joana corresponde com suas referências historiográficas, especificamente a obra de Jacques LeGoff. Repete-se a ideia, do historiador francês, de que Joana d’Arc surpreendeu toda a sociedade medieval e, posteriormente, surpreende até hoje por não se “encaixar” nos padrões da época e provocar a definitiva mudança entre as forças inglesas e francesas (FELIZARDO, 2018).

Na coleção #Contato História, o texto principal apresenta o conteúdo da Guerra dos Cem Anos sem citar a figura de Joana d’Arc. Entretanto, em um texto complementar, os autores apresentam novamente o conflito entre França e Inglaterra e, dessa vez, apresentam a imagem de Joana. Acompanhado por uma gravura de um manuscrito francês do século XV, o box apresenta a Guerra dos Cem Anos como responsável pela formação do sentimento de nacionalidade nos franceses, dando breve destaque à figura de Joana d’Arc. Os autores apontam, como na coleção anterior, que Joana era uma camponesa transformada em “grande guerreira” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG 2016, p. 45) que influenciou a vitória francesa. Argumentam também que ela é considerada uma “heroína na França até os dias atuais” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG, 2016, p. 45). O contexto em que está inserida a narrativa de Joana d’Arc é o da formação dos Estados absolutistas europeus. Ao citar a figura de Luís XIV e do cardeal Richelieu, os autores abordam, em texto complementar, a Guerra dos Cem Anos com detalhe na figura de Joana. Podemos compreender que essa opção discursiva insere a figura joanina no jogo político da formação do Estado francês, retomando a leitura do nacionalismo romântico do século XIX, reservando à sua figura uma imagem heroica e guerreira, porém apartada dos acontecimentos históricos que envolvem a Guerra dos Cem Anos, já que sua menção acontece de maneira isolada em um texto complementar e não na narrativa principal sobre a Guerra. O livro didático, entretanto, não apresenta o fato de que Joana foi morta pela Inquisição, ou sequer julgada em um processo inquisitorial, deixando silêncios significativos sobre sua atuação.

No livro de Pellegrini, Dias e Gringberg, não é possível identificar a atuação de mulheres na sociedade, nesse sistema identificado como a característica da Europa medieval. A construção da imagem das mulheres no contexto medieval só ocorrerá na seção

“Explorando o tema” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 1, p. 216), em que os autores apresentam os personagens dos romances de cavalaria. A mulher, como citado no trecho acima, aparece como a figura que deve ser desejada e sente-se incompleta pelo amor de seu marido, recorrendo a um poeta ou cavaleiro que verdadeiramente compreende sua alma.

Na primeira unidade do segundo volume, ao discutir o nascimento da Europa moderna, o livro didático apresenta a Guerra dos Cem Anos, reforçando o período de crise do século XIV e caminhando para as “consequências” da guerra – que seriam a mortandade populacional, diminuição de mão de obra e encarecimento das produções artesanal e agrícola. Joana d’Arc não é mencionada nessa narrativa principal. O livro justifica essa mudança de abordagem com a ruptura clássica da temporalização da Idade Média, ou seja, findando com a Guerra dos Cem Anos. Essa interpretação, da violência como motivadora das ações dos nobres e senhores feudais e, posteriormente, motivadora da centralização do poder e a criação dos exércitos nacionais, acompanha uma nova onda da historiografia (RUST, 2016) – que compreende a importância da manutenção dos conflitos como centralidade política no período medieval.

A narrativa principal sobre a Guerra dos Cem Anos se concentra apenas nas causas e consequência da guerra, seguindo um modelo tradicional das narrativas sobre guerras na história. Não por acaso, Joana d’Arca é mencionada apenas em um texto complementar, provavelmente porque a epistemologia da narrativa da guerra segue uma tendência em tratar dos acontecimentos de maneira generalizada, sem mencionar os nomes de personagens envolvidas nestes acontecimentos.

Apesar de identificar a atuação de Joana d’Arc durante o conflito, no box, o texto principal ainda é dedicado à atuação de homens e a centralidade de suas ações. Isso coloca a história de Joana à margem, dando visibilidade apenas às ações masculinas, reiterando uma narrativa que trata a história de personagens femininas como “apêndice” e os homens como os “verdadeiros personagens”. Apesar de relacionar a figura da heroína francesa com a guerra que “contribuiu com a formação do sentimento de nacionalidade entre os franceses” (PELLEGRINI; DIAS; GRINGBERG; 2016, v. 2, p. 45), o livro continua por separar a importância do conflito na história das monarquias francesas – visto que o corpo do texto explicita a relação da Guerra dos Cem Anos com o Absolutismo, mas coloca o cardeal Richelieu como personagem principal dessa consolidação.

Portanto, o livro reconhece a influência de Joana, reconhece seu *status* de heroína francesa e aponta para sua origem camponesa – podendo levantar uma discussão sobre a cavalaria medieval, tornando seu exemplo destoante não apenas pela figura feminina em trajes masculinos, como a ideia de uma armadura cara e resistente, o que não era comum para a parte baixa de toda a força militar. Entretanto, omitir o fato de que Joana foi perseguida e julgada pelo Tribunal da Inquisição apaga uma grande parte de sua história envolta em relações de poder e concepções de gênero e religião.

No livro didático Olhares da História, os autores também apresentam a figura de Joana d’Arc no contexto da Guerra dos Cem Anos. Nessa coleção, Joana aparece como responsável pelas vitórias francesas a partir do século XV. Ela aparece ainda como “filha de camponeses humildes” que participou em diversos combates, além de responsável pela coroação de Carlos VII. A narrativa didática destaca ainda que ao final da guerra ela foi aprisionada pelos ingleses. No contexto de disputas políticas, a captura de Joana aparece como uma consequência da oposição entre franceses e ingleses, colocando os britânicos como responsáveis pela entrega de Joana à Inquisição. Na narrativa principal, fica evidenciada a relação entre a acusação de heresia e sua condenação à morte na fogueira “por um tribunal eclesiástico” (VICENTINO & VICENTINO, 2016, p. 251). Joana aparece associada também à definição do Estado moderno francês, identificando a narrativa do LD com uma longa tradição de atribuição sua imagem ao nacionalismo francês. Além disso, os autores apresentam também uma seção complementar, chamada de “Para saber mais”, com o título de Joana d’Arc, onde sinaliza para as mudanças que ocorreram nas representações de Joana ao longo do tempo. Identificada como uma “vítima simbólica da Igreja” (VICENTINO & VICENTINO, 2016, p. 252), condenada à morte, Joana se tornou posteriormente padroeira da França. O movimento efetuado pelo texto mimetiza as diferentes atribuições que Joana passou ao longo dos séculos: De heroína à santa. Ademais, são apresentadas diferentes imagens atribuídas à Joana d’Arc, exemplificando o que os autores chamam de “inúmeras representações [...] por cineastas, literatos, historiadores, escultores e pintores” (VICENTINO & VICENTINO, 2016, p. 252).

A terceira e última coleção foi Olhares da História. O livro didático dedica uma menção específica a forma como, até então, foi abordada a sociedade feudal. Reconhece-se que o universo descrito era predominantemente masculino, abrindo espaço para o entendimento que outras vivências eram possíveis, além das definições do texto principal até

então. Nessa seção, podemos ver que o livro didático preocupa-se em abordar a presença das mulheres na Idade Média sob diferentes perspectivas. Elas são colocadas como administradoras de lares, como integrantes do grupo dos religiosos e apresenta, também, sua função como membros da aristocracia.

Notamos que o livro didático define um momento pivô no conflito, que seria a partir do século XV, quando os franceses obtiveram vitórias decisivas. Para os autores, essas vitórias só foram possíveis com o surgimento da figura de Joana d’Arc. Assim, elucida que Joana liderou uma “forte ofensiva”, decisiva para a vitória francesa. Seu protagonismo como guerreira participante de combates ganha importante destaque nessa narrativa didática.

A construção de uma memória de Joana d’Arc que colabore com a construção de alternativas para as representações das mulheres durante a Idade Média está diretamente ligada com a imagem da formação do estado nacional francês. Até hoje, diferentes grupos reivindicam a imagem de Joana d’Arc como representante de seus movimentos. Fora da França, ela se tornou um símbolo de independência e poder feminino, com sua imagem associada em diferentes movimentos artísticos com a imagem de uma mulher guerreira

Na seção “Para saber mais”, o livro didático apresenta algumas informações adicionais sobre a figura de Joana. Ao discorrer sobre a imagem de Joana e sua atuação durante a Guerra dos Cem Anos, o livro procura acompanhar com imagens que ilustram essas afirmações. É o caso da figura do manuscrito do século XV, o fotograma do filme de Robert Bresson e a estátua da Catedral de Winchester. As imagens nos provocam sentimentos e evocam o imaginário social (SALIBA, 1999), contribuindo com a nossa construção do conhecimento histórico. As imagens auxiliam as/os alunas/os na construção do conhecimento histórico, permitindo a associação e conceituação de diversos fatos históricos apresentados na narrativa dos livros didáticos.

Os autores introduzem a ideia de que o protagonismo de Joana e o desafio que ela representa à Igreja Católica foram os motivadores de seu processo inquisitorial, resultando em sua morte. Após apresentar a Inquisição no capítulo sobre a Europa Medieval, o livro didático conduz nossa leitura para a associação entre os interesses políticos, a figura de Joana e os interesses da Igreja. Para além disso, refletir sobre Joana enquanto vítima simbólica, é dizer que ela representa as ideias da Igreja contra mulheres, contra o protagonismo político e a posição de guerreira ocupada por Joana.

Finalizamos esta dissertação com um convite às/aos professores/as. Aqui apresentamos algumas possibilidades de crítica e compreensão dos livros didáticos enquanto tecnologias de gênero no modo como engendram representações marcadas por concepções de gênero binárias e hierárquicas que tendem a naturalizar as desigualdades dentre homens e mulheres em nossa sociedade. A representação de Joana d’Arc foi apenas um pretexto para essa discussão que pode abarcar várias outras imagens femininas presentes nos livros didáticos de história. A construção de uma sociedade mais igualitária é um esforço constante de crítica aos discursos tão largamente difundidos e às imagens canônicas (SALIBA, 1999) que são apresentadas a nós nos livros didáticos. Portanto, desejamos que as reflexões apresentadas nessa dissertação se tornem uma linha-guia para o questionamento da forma como as mulheres estão representadas nos livros didáticos de história e levantem possibilidades para novas formas de apresentar uma história das mulheres na perspectiva das mulheres, colaborando na promoção de outras “tecnologias de gênero”, ou seja, outras imagens de homens e mulheres que não sejam baseadas em concepções essencialistas, binárias, patriarcais e desiguais, e que assim permitam às mulheres o direito de se reconhecerem como sujeitos históricos múltiplos e plurais na vida social.

FONTES

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. 2ª ed., São Paulo: FTD, 2016.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **#Contato História**. 1ª ed., São Paulo: Quinteto, 2016.

VICENTINO, Bruno; VICENTINO, Cláudio. **Olhares da História: Brasil e Mundo**. 1ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. A. da. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, pp. 81-87.

_____. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. **O saber histórico na sala de aula**, v. 2, p. 28-41, 1998.

_____. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: *V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro, 26 a 29 de julho 2004.

ALMEIDA, Ana Carolina Lima. A representação de Joana D' Arc em "La Pucelle D' Orléans". *AEDOS*, v. 3, n. 9, 2011.

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. A Joana d'Arc de Luc Besson e outras Joanas do cinema: reinterpretações de uma heroína medieval. *Sovrastrutture*. [Florença, Itália]. N. 23 (2019), p. 64-79, 2019.

ALMEIDA FILHO, Orlando José. Historiografia, história da educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil. **Saberes Interdisciplinares**, v. 1, n. 1, p. 17-46, 2018.

ÁLVAREZ, Ramón. Juana de Arco, hereje por razón de Estado. *La Vanguardia*. 10 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/20200710/482200387842/juana-arco-francia-juicio.html>. Acesso 22 de out. de 2020.

AMARAL, Flávia Aparecida. Escrever sobre Joana d'Arc no século XIX: inovação ou tradição? Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, São Paulo, jul. 2011.

_____. **História e ressignificação:** Joana d'Arc e a historiografia francesa da primeira metade do século XIX. 2012. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, 2012.

_____. Joana d'Arc é executada pela Igreja Católica [Entrevista concedida a] Paulo Andrade e Lara Tannus. Hoje na História, FFLCH-USP, São Paulo, 30 de mai. de 2018.

_____. Joana d'Arc e seu entusiasmo: ecos do iluminismo inglês na construção da heroína nacional francesa. **Anos 90**, v. 27, p. 1-20, 2020.

ANDRADE, Andreza de Oliveira. Cultura histórica e Ensino de História: voltando às interfaces. IN: OLIVEIRA, Carla Mary; MARIANO, Seioja Rodrigues Cordeiro. Cultura histórica e Ensino de História. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

ANDRADE, Meiriane Santos Oliveira. Representações da Inquisição e de Joana D'Arc no cinema: o exemplo de La Passion de Jeanne d'Arc, de Carl Theodor Dreyer (1928). Simpósio Internacional de Estudos Inquisitoriais–Salvador, 2011.

ANGELIN, Rosângela. A “caça às bruxas”: uma interpretação feminista. **Revista espaço acadêmico**, 53, 2005.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Exercícios com Documentos nos Livros Didáticos de História: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. **A História na Escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV**, p. 243-259, 2009.

AQUINO, Edineide Dias. Catolicismo popular através da representação mística/mítica de Joana D'arc. 2008.

BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: **Enciclopédia Einaudi**, v. 5. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.

BAIGENT, Michael; LEIGH, Richard. A Inquisição. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação Discursiva e Discurso em Foucault e em Pêcheux: notas de leitura para discussão. **Anais do V Seminário de Estudos em Análise do Discurso**, Porto Alegre, UFRGS, 2011.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e história: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge. & BARROS, José D'Assunção. **Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema**. 3 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Caderno de formação: formação de professores: Bloco**, v. 3, 2004.

BARSTOW, Anne. On Studying Witchcraft as Women's History: A Historiography of the European Witch Persecutions. **Journal of Feminist Studies in Religion**, vol. 4, no. 2, 1988.

_____. **A chacina das feiticeiras**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1994.

BAUER, Caroline Silveira, & NICOLAZZI, Fernando. O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. **Varia história**. Belo Horizonte, MG. Vol. 32, n. 60, 2016.

BECHLER, Rosiane Ribeiro, & SILVA, Cristiani Bereta da. Livros didáticos como textos de memória: notas sobre narrativas da imigração alemã em livros didáticos de história regionais. **História da Educação**, n. 23, 2019.

BENITO, Agustín Escolano. **El manual como texto**. Pro-Posições, v. 23, n. 3, 2012.

BERCITO, Diogo. Joana d'Arc negra é alvo de racismo na França. Folha de São Paulo. 6 de maio de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/05/joana-darc-negra-e-alvo-de-racismo-na-franca.shtml>. Acesso 22 de out. de 2020.

BERTARELLI, Maria Eugenia & AMARAL, Clínio de Oliveira. Longa Idade Média ou apropriações do medievo? Uma reflexão para se descolonizar a idade média através do medievalismo. *História da Historiografia: Ouro Preto*, v. 13, n. 33, 2020.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. IN: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Editora FGV, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese de Doutorado.

_____. Práticas de leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 1, p. 89-109, 1996.

_____. **Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de história**, n. 164, p. 487-516, 2011.

BLANCH, Joan Pagès & OBIOLS, Edda Santi. Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuando serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia*, v. 25, n. 1, 2012.

BONETE, Wilian; FREITAS, Rafael. **Cultura histórica, consciência histórica e identidade: contribuições conceituais para a formação histórica docente**. In: *Revista Labirinto, Porto Velho-RO, Ano XV, Vol. 22*.

BOSCO, Umberto. Giovanni Boccaccio. *Encyclopaedia Britannica* [online], 1999. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Giovanni-Boccaccio> Acesso 22 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático, PNLD 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 2011.

_____. Decreto n. 9099, de 18 de julho de 2017. Presidência da República: Brasília, 2017.

_____. **PNLD 2018: história** – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRESSON, Robert. Notes on Cinematography. Urizen Books, New York, 1977.

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero**: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Cadernos de leituras, 1988.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018.

_____. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. IN: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Editora FGV, 2017.

CAINELLI, Marlene Rosa; DE OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. Dossiê-Livro Didático de História: conhecimento histórico e Didática da História no mundo contemporâneo. **História & Ensino**, v. 24, n. 2, p. 13-28, 2018.

CAMPOI, Isabela Candeloro; DE PAULA, Larissa Klosowski. A temática das mulheres na cultura histórica escolar através do material didático. **Ensino & Pesquisa**, 2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História (São Paulo)**, v. 23, n. 1-2, p. 33-48, 2004.

_____. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: a globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. IN: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Editora FGV, 2017.

CERINI, F. Julgamento e processo de condenação de Joana d'Arc. Revista Científica das Faculdades Integradas de Jaú. São Paulo, v. 7, n. 1, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, 2004.

_____. O historiador e o livro escolar. **História da educação**, v. 6, n. 11, 2002.

CONTAMINE, Philippe. Remarques Critiques sur les étendars de Jeanne d'Arc. Herausgegeben vom Deutschen Historischen Institut, Paris: 2007.

COSTA, Fernando Sanchez. La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva. **Pasado y Memoria**. N. 8, 2009.

CUSTÓDIO, Pedro Prado. A misoginia na idade média: bruxaria, alguns aspectos religiosos e sociais. **Acta Científica**, v. 21, n. 3, 2012.

DAVIES, Nicholas, O livro didático de história: Ideologia dominante ou ideologias contraditórias?. Dissertação de Mestrado em Educação, Niterói, RJ, UFF, 1991

DA SILVA VITORIANO, Helciclever Barros; DA SILVA KUNZ, Sidelmar Alves; DE FREITAS NASCIMENTO, Anarcisa. Rastros de Joana D'arc na literatura e no Teatro Brasileiro. **Travessias**, v. 9, n. 2, p. 252-272.

DE AGUIAR, Thiago Borges. O antimodernismo no Brasil. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 01, 2015.

DE ALMEIDA NASCIMENTO, Naira. Joana De Beaune e a Nova História. **História: Questões & Debates**, v. 55, n. 2, 2011.

DE BLÉCOURT, Willem. The making of the female witch: Reflections on witchcraft and gender in the early modern period. **Gender & History**, v. 12, n. 2, 2000.

DE CARVALHO, Anelise Maria Muller. REAFIRMAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PAPEL FEMININO NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS 30/40. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 11, 1994.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente e ensino de História**. Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 19-34, 2013.

DELUMEAU, J. **História do medo no Ocidente: 1300-1800: uma cidade sitiada**. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

DEPLAGNE, Luciana Eleonora de Freitas Calado. A CONTRIBUIÇÃO DOS ESCRITOS DE MULHERES MEDIEVAIS PARA UM PENSAMENTO DECOLONIAL SOBRE IDADE MÉDIA. **SIGNUM-Revista da ABREM**, v. 20, n. 2, p. 24-56, 2020.

DOMINGUES, Breno Campelo. A guerra dos cem anos nos livros didáticos. **Revista Latino-Americana de História**, vol. 2, n. 6, 2013.

DOS SANTOS, Dulce O. Amarantes. Caminhos e atalhos da historiografia sobre as mulheres medievais. **História Revista**, v. 1, n. 2, p. 5, 1996.

DOS SANTOS, Joel Rufino. Livro didático: um mal necessário?. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 99-100, 2013.

DUBY, Georges. A Idade Média na França (987 – 1460) de Hugo Capeto a Joana d’Arc. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

ELEUTHÉRIO, Mayquel. O Filósofo e a Donzela: a corrosão do mito de Joana d’Arc por Voltaire em La Pucelle d’Orléans. **AEDOS**, v. 4, n. 10, 2012.

ENSINAR HISTÓRIA. Joana d’Arc queimada viva em Rouen, França. Site. Acesso em 15 set. 2020. <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/linha-do-tempo/joana-darc-queimada-viva-em-rouen-franca>

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. A loucura, o demônio e a mulher: sobre a construção de discursos no mundo medieval. **História Revista**, v. 22, n. 2, p. 190-203, 2017.

FARIAS, AEL. Cultura histórica, ensino de história e múltiplos saberes. **Saeculum–Revista de História**, v. 22, 2010.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017 (a).

_____. **Caça às bruxas, passado e presente e o medo do poder das mulheres**. Belo Horizonte: Chão de feira, 2017 (b).

FERNANDES, Alécio. Da historiografia sobre o Santo Ofício português. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, n. 5, v. 8, 2012.

FERNANDES, Talita. Bolsonaro chama livros didáticos de "lixo" e propõe que material seja suavizado em 2021. Folha de São Paulo, 3 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/01/bolsonaro-chama-livros-didaticos-de-lixo-e-propoe-que-material-seja-suavizado-em-2021.shtml>. Acesso 22 de out. de 2020.

FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 24, n. 34, 2011.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo; GRISOLIO, Lilian Marta. Os feminismos e a ausência de mulheres nos livros didáticos de História. **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias (coord.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FERRO, Marc. **Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. Ibrasa, 1999.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 23 1969-1993*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____. Fename e COLTED: diferentes políticas para o Livro Didático durante a ditadura militar no Brasil. **Revista Brasileira de História. São Paulo**, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013.

_____. A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. IN: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Editora FGV, 2017.

FRANCO, Aléxia Pádua. Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História. IN: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação, 1987.

_____. **O livro didático em questão**. Cortez Editora, 1989.

FREITAS, Itamar. Cultura histórica e Livro didático em Jörn Rüsen. IN: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FURTADO, J. Livro didático e cultura histórica: notas sobre inovação e persistência cultural no contexto brasileiro do século XXI IN: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. História e livro didático: um projeto de nação. In: *XI Jornadas de Historia de la Educación*. Bernal, 8 a 10 de setembro 1999.

_____. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

_____. A nação imaginada nos livros didáticos do século XIX. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 1, 2015.

GARCIA, Carla. As três Joanas. Aventuras das mulheres na Idade Média. Labrys. Jul./Dez., 2012. Acesso em 15 set. 2020.

GARCIA, Gabriela. Mulher morta em linchamento é a 20ª vítima de “justiçamentos” só neste ano. **Correio Braziliense**, 06/05/2014. Disponível em http://web.archive.org/web/20141113161201/http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica-brasil-economia/33,65,33,12/2014/05/06/interna_brasil,426209/mulher-morta-em-linchamento-e-a-20-vitima-de-justicamentos-so-neste-ano.shtml. Acesso em 27 jun. 2019.

GATTI-JUNIOR, Decio. A evolução dos livros didáticos de História do Brasil e seu impacto sobre os processos de ensino escolar. In: *XI Jornadas de Historia de la Educación. Bernal*, 8 a 10 de setembro 1999.

_____. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 42-71, 2009.

_____. Aspectos teórico-metodológicos, fontes e historiografia da história do ensino de história no Brasil (1990-2008). **História Revista**, v. 14, n. 1, p. 91-113, 2009.

GEVEHR, Daniel Luciano & SOUZA, Vera Lucia de. As mulheres e a Igreja na Idade Média: misoginia, demonização e caça às bruxas. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, v. 2, n.1, 2016.

GINZBURG, Carlo. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Jerusa Vieira. **Relações família e escola: continuidade e descontinuidade no processo educativo**. Revista Idéias, São Paulo, n. 16, p. 84-92, 1993.

GONTIJO, Rebecca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. **Almanack**, Guarulhos: n. 8, 2014.

_____. Cultura Histórica. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016.

GRIGAT, Daniel; CARRIER, Gregory. Gender Transgression as Heresy: The Trial of Joan of Arc. *Past Imperfect*, 13, 2007.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. Papirus Editora, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HENRIQUES, Fernanda. "A "teologização" da inferioridade feminina e da sua idealização: a concetualização das Mulheres e do feminino na Idade Média", IN: AAVV, *A Paixão da Razão*. Lisboa: CFUL, 2014: 621-632.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. *O livro didático em Estudos Sociais*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

HUME, David. *Essays, Moral, Political and Literacy (1742-1754)*. [1758] <http://www.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/hume.superstition.html> Acesso em: 22 de out. 2020.

ISBAES, Gabriela; REDONDO, Laís Prestes. Uma história das mulheres: a abordagem dos livros didáticos e o uso das fontes imagéticas na ampliação do saber acerca da figura feminina. Simpósio Internacional de Linguagens Educativas. Universidade do Sagrado Coração, 2018. Acesso em 15 set. 2019.

JODOGNE, Pierre. Dufour (Antoine). Les vies des femmes célèbres. *Revue belge de Philologie et d'Histoire*: 55 (2), pp. 547-550, 1977. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1977_num_55_2_3150_t1_0547_0000_2. Acesso 22 out. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2012.

KUIPER, Kathleen. De Claris Mulieribus. Encyclopaedia Britannica [online], 2011. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/De-claris-mulieribus> Acesso 22 out. 2020.

KRAMER, Heinrich. **O martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2015.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, 2008.

LA VANGUARDIA. Juana de Arco, herege por razón de Estado. Site. Acesso em 15 set. 2020. <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/20200710/482200387842/juana-arco-francia-juicio.html>

LAURETIS, Teresa de. **A Tecnologia do Gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. IN: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

LIMA, Valéria Fernandes. Entre silêncios, esquecimentos e exclusões: das dificuldades em se falar de Gênero e mulheres nos PCN's e nas aulas de História. Labrys: Revistas de Estudos Feministas, 2015.

LIMBERGER, Rafaela; SCHWENGBER, Gabriela. História medieval nos livros didáticos pelas “lentes” da história das mulheres e dos estudos de gênero—notas iniciais de pesquisa. **Formação de Professores em Revista-Faccat**, v. 1, n. 1, 2020.

LOHN, Reinaldo Lindolfo; MACHADO, Vanderlei. Gênero e imagem: relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de história. **Revista Gênero**, v. 4, n. 2, 2004.

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

_____. Mulheres na sala de aula. **História das mulheres no Brasil**, v. 2, 1997.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. In: Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LUCA, Tânia Maria. O debate em torno dos livros didáticos de História. **Revista da Unesp. São Paulo**, p. 1-7, 2001.

LUCA, Tania Regina. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. **Rocha, HA**, 2009.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista brasileira de história**. São Paulo, SP. Vol. 37, n. 74, 2017.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MARGOLIS, Nadia. "oan of Arc: Maneuverable Medievalism, Flexible Feminism. Medieval Feminist Forum 22, no. 1, 1996. <http://ir.uiowa.edu/mff/vol22/iss1/10>. Acesso em 15 set. 2020.

MARQUES, Ana Maria; DO NASCIMENTO ALBUQUERQUE, Ana Carolina. Mulheres e a história aprendida nos livros didáticos: análise de coleções didáticas. **Fronteiras**, v. 22, n. 39, 2020.

MARTINS, Isabel. **Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso:** compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-Posições*, v. 17, n. 1 (49), p. 117-136, 2006.

MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracira; PICCININI, Cláudia. Aprendendo com imagens. *Ciência e Cultura*, v. 57, n. 4, p. 38-40, 2005.

MATOS, Julia. **Joana D'Arc entre a História e a Literatura:** de Jules Michelet a Érico Veríssimo. *Aedos*, n. 7, v. 3, p. 128-133, 2011.

_____. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático-PNLD. 2012.

_____. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. 2012.

MENDES, Ana Luiza. As mulheres de Georges Duby. **Revista Diálogos Mediterrânicos**, n. 17, p. 26-45, 2020.

MICHELET, Jules. *Histoire de France* [1869]. <http://www.gutenberg.org/ebooks/author/8214>
Acesso em: 22 de out. 2020.

MILLER, Allison. Joan of Arc, for Fascists and Feminists. *Jstor Daily*. 14 de maio de 2020.
Disponível em: <https://daily.jstor.org/joan-of-arc-for-fascists-and-feminists/> Acesso 22 de out. de 2020.

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

MISTURA, Letícia & CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). **AEDOS**, v. 7, n.16, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. IN: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Feminismos, epistemologia feminista e História das Mulheres: leituras cruzadas. OPSIS, [S.I.], v. 15, n. 2, p.316-329, 2015.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da leitura*. Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil; FAPESP, 2002.

_____. O livro didático e o professor: entre ortodoxia e apropriação. IN: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2013.

_____. Livro didático como índice da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, n. 50, 2016.

MURILO, Marcelo da Silva. A Idade Média nos livros didáticos brasileiros: a crise do século XIV, reverberações da historiografia acadêmica da primeira metade do século XX nos esquemas explicativos escolares. Tese de Doutorado. FFLCH - USP: São Paulo, 2015.

NAVARRO-SWAIN, Tania. Histórias feministas, história do possível. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (Orgs.). Estudos Feministas e de Gênero: articulações e perspectivas. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.

NASCIMENTO, Maria Filomena Dias. Ser mulher na idade média. *Signs*, v. 1, p. 809-826, 1976.

NICASTRO, Nicolas; PICARD Fabienne. Joan of Arc: Sanctity, witchcraft or epilepsy? *Epilepsy Behav.* 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Cruzamentos entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de História no PNL 2015. In: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie N.; FILICE, Renísia Crisitna G.; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson (Org.). **Tecendo Redes Antirracistas: Áfricas**, Brasis, Portugal. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 187-226.

OLIVEIRA, Carla Mary; MARIANO, Seioja Rodrigues Cordeiro. Cultura história e Ensino de História. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. **Por uma história do possível: representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia**. Jundiaí: Paco editorial, 2012.

_____. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades pedagógicas. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014.

_____. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 27, 2019.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Os saberes da história: elementos para um currículo escolar contemporâneo. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 759-776, 2010.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. Rio de Janeiro: **Topoi**, v. 12, n. 22, 2011.

PEREIRA, Jacqueline; OLIVEIRA, Terezinha. Um exemplo de formação política na expressão feminina do povo: Joana d'Arc um modelo para Michelet. VIII Jornada de Estudos Antigos e Medievais. I Jornada Internacional de Estudos Antigos e Medievais. UEM: Paraná. 2009.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História, medievalismo e etnocentrismo. *Historiae*, Rio Grande, v. 3, n. 3, 2012.

PERNOUD, Régine. A mulher nos tempos das cruzadas. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. Joana D'Arc, a mulher forte. São Paulo: Paulinas, 1996.

_____. Luz sobre a Idade Média. Tradução Antônio Manual de Almeida Gonçalves. Lisboa: Publicações Europa-América, 1992.

PERES, Paula. Vai-não-vai: entenda a confusão no edital do PNLD 2020 que permitia erros nos livros. Nova Escola. 09 de jan. de 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14998/vai-nao-vai-entenda-a-confusao-no-edital-do-pnld-2020-que-permitia-erros-nos-livros>. Acesso 22 de out. de 2020.

PERROT, Michelle. Práticas da Memória Feminina. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 18, 1989.

PIERONI, Geraldo. **Os excluídos do Reino:** a Inquisição portuguesa e o degredo para o Brasil Colônia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

PINTO, Felipe Martins. A Inquisição e o Sistema Inquisitório. **Revista da Faculdade de Direito UFMG**, Belo Horizonte, v.1, n.56, p.189-206, jan./jun, 2010.

PORTO, Maria Emília Monteiro. Cultura histórica pós anos 70: entre dois paradigmas. IN: CURY, Cláudia Engler; FLORES, Elio Chaves; CORDEIRO Jr., Raimundo Barroso (org.) João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

PURKISS, Diane. **The Witch in History:** early modern and twentieth-century representations. New York: Routledge, 1996.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998.

_____. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, v. 11, 1998.

RAGUSA, Helena. A História dos Cristãos-Novos no Brasil Colonial e a Escrita nos Livros Didáticos: um Estudo Comparativo. **Antíteses** 5.9, 2012.

RAMBALDI, Amália Kelly; PROBST, Melissa. As mulheres representadas nos livros didáticos: história do Brasil. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 5, n. 3, 2017.

RIBEIRO, Anna Gabriel. Mulher morta após boato em rede social é enterrada em Guarujá, SP. G1, 06/05/2014, Disponível em <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-morta-apos-boato-em-rede-social-e-enterrada-nao-vou-aguentar.html>. Acesso em 27 jun, 2019.

RIBEIRO, Felipe Augusto & RANGEL, João Guilherme. Da heresia à “caça às bruxas” no final da Idade Média ocidental. **Revista História**. São Paulo, n. 176, 2017.

RIBEIRO, Rebecca Maria Queiroga; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Historicizando a violência contra as mulheres: uma proposta feminista de abordagem de filmes históricos no ensino de história. In: ZANELLO, Vaneska; STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane de. & SILVA, Edilene. (org.) Relatos, análises e ações nos enfrentamentos da violência contra as mulheres. 1 ed. Brasília: Technopolitik, 2017, p. 168-199.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

_____. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Editora FGV, 2017.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. IN: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Editora FGV, 2017.

ROCHA, Igor Tadeu Camilo. Entender ou defender o Santo Ofício? Negacionismo, apologética e usos da história inquisitorial em Para entender a Inquisição (2009), de Felipe Aquino. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, n. 12, v. 29, 2019.

RODRIGUES, Márcia Cristina. Malleus Maleficarum – A bruxaria como afirmação do poder espiritual. **Revista Brasileira de História das Religiões**, 2012.

ROSENSTONE, Robert A. Visions of the past: The challenge of film to our idea of history. Harvard University Press, 1995.

ROWLANDS, Alison. **Witchcraft and gender in early modern Europe**. IN: LEVACK, Brian (org.). The Oxford Handbook of Witchcraft in early modern Europe and colonial America. United Kingdom: University of Oxford, 2013.

RÜSEN, Jorn. “Razão histórica”. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001

RUST, Leandro Duarte. A guerra como sacramento: bispos e violência antes das cruzadas (850-1050). Locus: revista de história, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 207-230, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth. Violência de gênero no Brasil atual. **Estudos feministas**, p. 443-461, 1994.

_____. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos pagu**, n. 16, p. 115-136, 2001.

SALDAÑA, Paulo. Gestão Bolsonaro muda edital de livros, abre margem para erros e retira violência contra a mulher. Folha de São Paulo. 9 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/gestao-bolsonaro-retira-violencia-contra-mulher-e-quilombo-de-edital-de-livros.shtml>. Acesso 22 de out. de 2020.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CANELLI, Marlene R. (orgs.). III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: UFPR/Aos Quatro Ventos, 1999.

SALLES, André Mendes. Ensino de História, livros didáticos e cultura histórica. OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. Cultura Histórica e Ensino de História. João Pessoa, Editora da UFBP, p. 39-64, 2014.

SANTI, Heloise; SANTI, Vilso. Stuart Hall e o trabalho das representações. Anagrama, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2008.

SANTOS, Fernanda. A Companhia de Jesus e o Concílio de Trento: aspectos pedagógicos da contra-reforma. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2014.

SCHMITT, Jean-Claude. Imagens. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. Dicionário Temático do Ocidente Medieval. Bauru: Edusc, 2006. p. 591-605.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. **Cultura histórica e ensino de história: Cultura histórica; Ensino de História**, 2014.

SCOTT, Joan W. História das mulheres. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 63-95, 1992.

_____. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Trad. De Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.

SIQUEIRA, Silvia MA. Memórias das mulheres mártires: modelos de resistência e liberdade. HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, p. 60-76, 2006.

SILVA, Cristiani Bereta. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. Caderno Espaço Feminino, v. 17, n. 1, p. 219-146, 2007.

_____. Conhecimento Histórico Escolar. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias (coord.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Edlene Oliveira. As filhas de Eva: religião e relações de gênero na justiça medieval portuguesa. Estudos Feministas, Florianópolis, 19 (1), 2011.

SILVA, Ezequiel. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em aberto**, v. 16, n. 69, 1996.

SILVA, Jefferson Rodrigo da. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**, n. 5, p. 177-197, 2011.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. IN: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Editora FGV, 2017.

_____. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

SILVA, Priscila Aquino. A arte das iluminuras: uma proposta de sala de aula. *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ*, 2012.

SILVA, Priscila Cardoso. A categoria gênero em pesquisas históricas sobre a Idade Média: do desafio à realidade. *Revista Em Perspectiva*, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 229-246, 2020.

SILVA, Valéria Fernandes da. Sujeito da história ou reclusa de caixa de texto: um olhar feminista sobre as representações femininas nos livros didáticos de história. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014.

SIQUEIRA, Sonia. O poder da inquisição e a inquisição como poder. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 1, n.1, 2008.

SOARES, Flávia; DA ROCHA, José Lourenço. As políticas de avaliação do livro didático na Era Vargas: a Comissão Nacional do Livro Didático. **Zetetike**, v. 13, n. 2, p. 81-112, 2005.

SOARES, Jandson; DIAS, Margarida. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

SOIHET, Rachel; SOARES, Rosana MA; COSTA, Suely Gomes. A história das mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. **Revista Gênero**, v. 2, n. 1, 2001.

SOUZA, Guilherme Queiroz de. O romance Eracle de Gautier d'Arras à luz do imaginário das "três ordens". *Revista Signum*, v. 17, n. 1, 2016.

SOUZA, Laura de Mello e. **A feitiçaria na Europa moderna**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Livros didáticos de história: o passado sempre presente. *História & ensino*, v. 15, 2009.

TARDIN, Elaine Borges; DE AZEVEDO BARRETO, Luís Otávio. Mulheres guerreiras: entre a história e a mitologia. **Revista Transformar**, v. 10, p. 85-102, 2017.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 28-62, 1994.

UOL NOTÍCIAS. Governo Bolsonaro tem livro didático barato e 'sem ideologia', diz Weintraub. 11 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/01/11/governo-bolsonaro-tem-livro-didatico-barato-e-sem-ideologia-diz-weintraub.htm>. Acesso 22 de out. de 2020.

VAINFAS, R. A Inquisição e o cristão-novo no Brasil Colonial. In: PEREIRA, Paulo Roberto (Org.). *Brasiliana Da Biblioteca Nacional: Guia Das Fontes Sobre O Brasil*. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 1, 2002.

_____. A problemática das Mentalidades e a Inquisição no Brasil Colonial. *Estudos Históricos*. São Paulo: Editora Vértice, n. 1, 1988.

VALENCIA, Antonia Fernández. Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. España, Valencia, n. 18, p. 5-24, 2005.

VIDAL, Diana. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 25, 2006.

VILLALTA, Luiz Carlos. O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. **Revista: Pós-História**, p. 39-59, 2001.

VILLALTA, Luiz Carlos, MUNAKATA, Kazumi. Produção historiográfica e livro didático: relatório de um grupo de trabalho. In: *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba, 1999.

VISALLI, Angelita & GODOI, Pamela. Estudos sobre imagens medievais: o caso das iluminuras. *Diálogos*, v. 20, n. 3, 2016.

XAVIER, Érica da Silva; CUNHA, Maria de Fátima da. Entre a indústria editorial, a academia e o Estado: o livro didático de história em questão. **Revista Cadernos do Ceom**, n. 34, p. 123-146, 2012.

ZANIRATO, Andreli. Saint Joan-Joana d'Arc em George Bernard Shaw. **AEDOS**, v. 3, n. 7, 2011.

ZIKA, Charles. **The appearance of Witchcraft: print and visual culture in sixteenth-century Europe**. Nova Iorque: Routledge, 2007.